



Logiques d'utilisation des MOOC en entreprise au prisme des capacités

Jean Conde

► **To cite this version:**

Jean Conde. Logiques d'utilisation des MOOC en entreprise au prisme des capacités. Education. Université Paris-Saclay, 2018. Français. NNT : 2018SACLN054 . tel-02153573

HAL Id: tel-02153573

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02153573>

Submitted on 12 Jun 2019

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

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

Logiques d'utilisation des MOOC en entreprise au prisme des capacités

Thèse de doctorat de l'Université Paris-Saclay
préparée à l'École Normale Supérieure de Cachan

École doctorale n°578

université
PARIS-SACLAY

ÉCOLE DOCTORALE
Sciences de l'homme
et de la société (SHS)

Thèse présentée et soutenue à Cachan, le 10 décembre 2018, par

Jean Condé

Composition du Jury :

Fabienne Maillard Professeur à l'Université Paris VIII	Président / Rapporteur
Jean-François Orianne Professeur à l'Université Catholique de Louvain	Rapporteur
Anca Boboc Sociologue au département de sciences sociales d'Orange Labs	Examineur
Bernard Blandin Directeur de recherche au CESI	Examineur
Eric Bruillard Professeur à l'Université Paris Descartes	Directeur de thèse
Yolaine Bourda Professeur à CentraleSupélec	Co-Directrice de thèse

A la mémoire de Claude Condé

Remerciements

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à mon directeur de thèse, Éric Bruillard qui s'est évertué à m'enseigner une rigueur scientifique curieuse et non dogmatique, qui place la méthode et la théorie au service de la question, de l'objet et du bon sens. J'espère avoir appris de cette approche singulière, participative et ouverte de la recherche. Je retiendrai aussi la confiance qu'il m'a transmise, par sa patience, pendant ces quatre années au cours desquelles il aura fallu que j'apprenne beaucoup.

J'exprime également ma sincère gratitude à Jean-François Oriante et à Bernard Blandin pour avoir accepté d'être rapporteur, ainsi qu'à Fabienne Maillard et à Anca Boboc qui me font l'honneur d'examiner cette thèse. Je remercie évidemment Yolaine Bourda pour son co-encadrement.

Je tenais ensuite à saluer l'aide des personnes qui m'ont permis d'enquêter dans les entreprises et en particulier celles que je nomme les « informateurs privilégiés » dans la thèse, et en particulier Marion. En m'accordant leur temps et en me partageant leur expérience, avec une grande générosité, ils ont considérablement enrichi mes données d'enquête. Je remercie aussi très sincèrement Yannick et Pierre de Unow, qui ont rendu possible et facilité la diffusion du questionnaire, sans attendre de contrepartie.

Je remercie également tous les membres du laboratoire STEF de l'ENS Paris-Saclay. Matthieu Cisel en premier, qui aura été mon mentor pendant deux ans. Tout stakhanoviste qu'il est, il n'aura jamais cessé de me pousser dans mes retranchements, de reprendre mes approximations logiques, de me faire préciser mes questions... L'apprentissage avec lui est parfois rude, mais, à l'évidence, il m'aura aidé à éviter de nombreux pièges et je lui dois énormément. Je remercie très spécialement Medhi, sans qui j'en serais resté aux camemberts sur Excel, mais aussi Françoise, pour son écoute sans faille et ses conseils toujours avisés, les Magalie(s), Pascale, Camille, Matthias, Jill-Jënn, Tiphaine, Eilean et les autres, pour toutes ces discussions stimulantes, et l'aide si précieuse qu'ils m'ont à maintes reprises apportée ! Et

je ne saurai oublier Sylvie qui aura largement dépassé ses fonctions de secrétaire du laboratoire, pour être un vrai soutien au long cours.

J'adresse un grand merci à mes relecteurs, Angélique, Audrey, Sylvain et Maël, qui n'ont pas hésité une seconde à accepter de corriger 60 pages d'un texte dont l'objet les rendait, au mieux, indifférent, et dont ils n'auront pu lire ni le début ni la fin... Et puis je pense aux autres copains : Matthieu, Gaël, Denis, Cristina, Papy, David, Stéphane, Lucas et les Michels qui ont l'immense mérite d'avoir été aux premières loges du spectacle de la fin d'écriture... Mais aussi la famille, Alain, Suzanne, Catherine, Jacques et les frangins. Ils ont accepté ma longue indisponibilité et ne se sont pas lassés de me demander où j'en étais, si ça avançait, de quoi ça parlait... au risque de se faire reprendre de volée par mon caractère irrité. Ces questions anodines aux réponses terriblement rébarbatives m'auront permis de tenir le cap et de me sentir épaulé. Ils sont le socle affectif inconditionnel sans lequel je n'aurais sans doute pas eu la force de me lancer et certainement pas celle de terminer.

Et comment ne pas mentionner Nicole et son soutien maternel indéfectible. Pendant toute la phase d'écriture, sans aucun doute la plus éprouvante, elle est restée alerte au moindre tressaillement d'âme, tout en se préparant à l'inéluctable épreuve du feu, celle qui allait réclamer la mise à profit maximale de ses précieux talents de relectrice... S'il persiste des fautes dans ce manuscrit, le lecteur doit avoir conscience qu'il y en aurait eu bien davantage sans son intervention. Un immense merci pour tout !

Elle mérite sans conteste les dernières lignes de ces remerciements, tout d'abord parce qu'elle est l'auteur la plus citée du manuscrit, mais surtout parce qu'elle partage ma vie. Je remercie de tout mon cœur Éléonore pour sa présence quotidienne, pour les heures passées à essayer de faire de la musique avec le vacarme des données, des méthodes, des attendus, des théories, des élans et des doutes. Merci pour ses fulgurances que je tâchais d'attraper au vol, pour ses encouragements que je n'ai jamais pris à la légère et pour ses corrections méticuleuses. Merci pour cette énergie follement contagieuse qu'elle essaime à tout va, et sans laquelle je n'en serais peut-être encore qu'au chapitre deux.

Résumé

Encouragés voire financés par la commission européenne et par les pouvoirs publics français, les MOOC, en tant que formations flexibles, accessibles à tous, et potentiellement certifiantes, font figure de réponse idéale aux injonctions à la formation permanente, portées par les politiques de « flexisécurité » en Europe. En court-circuitant les instances historiques de la formation professionnelle en France, les plateformes de MOOC facilitent l'accès à la formation et apparaissent comme un moyen pour l'individu d'exprimer sa « liberté » dans « le choix de son avenir professionnel », objectifs affichés des dernières réformes de la formation professionnelle. Mais faute de régulation collective, d'encadrement pédagogique et juridique, le risque est grand de voir l'exercice de ces libertés réservé aux individus les plus autonomes, qui sont également les mieux dotés d'un point de vue sociologique, et ce notamment dans l'entreprise. À partir de l'approche par les capacités d'A.Sen, cette thèse identifie les facteurs favorisant ou entravant l'accès, le suivi et la conversion des MOOC en pouvoir d'agir réel pour les salariés. Pour y parvenir, a été mise en œuvre une méthodologie mixte fondée sur des enquêtes incluant observations de terrain et entretiens semi-directifs, auprès de participants et de décideurs de la formation dans l'entreprise. Elle met, d'une part, en évidence le fait que les utilisations de MOOC dans les entreprises font l'objet d'importantes inégalités socioindividuelles et, d'autre part, que leur caractère informel tend à renforcer la position de l'employeur dans les négociations conduisant à la répartition des responsabilités relatives à la formation des salariés. Nous proposons, enfin, une typologie des configurations d'utilisation des MOOC. Cette recherche montre que malgré le caractère récent et non institué du phénomène, il est d'ores et déjà possible de distinguer plusieurs logiques typiques, plus ou moins capacitanes, d'utilisation des MOOC dans les entreprises.

Mots clés : MOOC, formation professionnelle, formation tout au long de la vie, capacités, inégalités

Abstract

MOOCs are globally available courses, which often provide certificates of completion, and they are financed to some extent by the European Commission and the French State. As such, MOOCs appear to represent an ideal response to the calls for a stronger engagement in lifelong learning, which align with the politics aimed at developing « flexicurity » in Europe. In France, MOOC platforms circumvent traditional professional training institutions, and by doing so, may act as a way for individuals to acquire more freedom to choose their professional future. Nevertheless, due to poor collective self-regulation, and due to the lack of pedagogical guidance and legal framework, there is a high risk that only the most self-regulated individuals benefit from such opportunities. Through the « capabilities » theoretical framework developed by A.Sen, this research aims at identifying which factors foster, and which impede, the empowerment of employees through MOOCs. Following that perspective we used a mixed method approach based on field observations in several organizations and online surveys delivered in MOOCs. Here we show that the uses of MOOCs in companies uncover important inequalities among individuals ; moreover, the fact that they are followed in an informal way tends to benefit employers. We propose a typology of uses of MOOCs, based on their ability to empower employees.

Key words : MOOCs, Life long learning, Capabilities, inequalities

Table des matières

Remerciements	5
Résumé	7
Abstract	8
Table des matières	9
Liste des tableaux	16
Liste des figures	19
Introduction	23
Chapitre 1 : Constances et mutations des MOOC et de leurs utilisations	31
1. Dimension historique	33
A. 2000- 2011 : la genèse des MOOC	33
B. 2012-2014 : le temps de l'ouverture et de la captation d'un public massif	37
C. 2014-2017 : Adaptation au marché de la formation professionnelle	40
2. Les typologies de MOOC.....	50
A. cMOOC versus xMOOC : pour en finir avec l'amalgame.....	50
B. Classification de MOOC selon le point de vue de l'ingénierie pédagogique	53
C. Typologie de MOOC selon les descripteurs des plateformes	55
3. Quels utilisateurs pour quelles utilisations ?.....	57
A. Données sociodémographiques	59
B. Motivations à l'inscription aux MOOC	62
C. Modalités de suivi	68
D. Conclusion de section.....	69
4. Panorama de l'offre de MOOC en France et dans le monde	69
A. Structure de l'offre et structure des MOOC à l'échelle mondiale.....	70
B. Focus sur le cas français : entre plateformes de spécialisation et plateformes généralistes	71
5. Conclusion.....	72
Chapitre 2 : La formation professionnelle continue en France et la place des MOOC en son sein	75

1.	De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie	77
A.	L'éducation permanente et les origines de la notion de « formation » (1959-1971)	77
B.	De l'Éducation Permanente à la Formation Professionnelle Continue : l'entreprise au cœur du système (1971-2004)	79
C.	De la Formation Professionnelle Continue à la Formation Tout au Long de la Vie (2004 - aujourd'hui).....	81
D.	Conclusion de section.....	88
2.	La rhétorique de la FTLV.....	90
A.	Compétences	90
B.	Flexisécurité	94
C.	Employabilité	95
3.	Les MOOC dans la FPC.....	96
A.	Les MOOC, instrument d'une vision européenne de la FTLV	96
B.	Quelle reconnaissance des MOOC sur le marché de l'emploi ?	100
C.	Les modalités d'utilisation des MOOC en contexte d'entreprise	104
D.	Quand la flexibilité remet en cause les droits à la formation	106
4.	Conclusion.....	114
Chapitre 3 : Les salariés inégaux face à la formation dans l'entreprise		117
1.	La participation à la FPC : les résultats des grandes enquêtes	119
A.	Les grandes enquêtes statistiques et les modalités d'analyse associées.....	119
B.	Une massification sans démocratisation de la FPC.....	121
C.	Déterminants individuels.....	122
D.	Déterminants contextuels	123
E.	Déterminants structurels organisationnels et culturels.....	126
2.	L'apprentissage informel, grand oublié des enquêtes statistiques	130
3.	Les Typologies d'entreprises	132
A.	Les logiques innovantes vs traditionnelles.....	132
B.	Des entreprises plus ou moins formatrices.....	137
C.	L'effet des politiques de formation sur l'aspiration individuelle à se former	138
D.	Les logiques de formation des petites entreprises (10-49 salariés).....	140
4.	Conclusion.....	142

Chapitre 4 : L'approche par les capacités dans le cadre de la formation en entreprise

.....	145
1. L'approche par les capacités selon Sen	147
2. Les concepts centraux : ressources, facteurs de conversion, capacités et fonctionnements	151
A. Ressources et facteurs de conversion	151
B. Fonctionnements et capacités	153
3. « Des compétences aux capacités »	155
A. Un point de vue en provenance des sciences du management	155
B. Un point de vue sociologique	156
C. Un point de vue des sciences de l'éducation	158
4. Opérationnalisations de l'AC dans le champ de la formation en entreprise : méthodes et résultats	160
A. Les grandes enquêtes statistiques du Céreq :	160
B. Les enquêtes qualitatives mixtes	165
C. Bilan méthodologique	169
5. Conclusion : limites et intérêt de l'approche par les capacités pour analyser les pratiques de formation en entreprise	172

Chapitre 5 : Problématisation et opérationnalisation des capacités

.....	177
1. Problématisation	177
2. Opérationnalisation des capacités et construction des hypothèses de recherche	180
A. Les modalités d'information	180
B. Les modalités pédagogiques de suivi	181
C. Les conditions administratives de suivi	182
D. Les modalités de reconnaissance	183
E. Les processus d'appropriation	185
F. L'organisation du travail	185
3. Les MOOC intégrés à la stratégie de formation ?	187

Chapitre 6 : Méthodologie, déroulement de la recherche

et traitement des données

.....	191
1. Présentation de la démarche de recherche	191
A. De la nécessité d'une approche mixte	192

B.	Un enrichissement mutuel des méthodes de recherche	193
C.	Le choix des terrains	195
2.	Collecte et traitement des données	204
A.	Phase 1 : l'enquête de terrain ou enquête socio anthropologique	204
B.	Phase 2 : les entretiens auprès des décideurs	210
C.	Phase 3 : modes de conception et de traitement du questionnaire	217
3.	Conclusion.....	222
Chapitre 7 : Le cas d'UrbanAsso : quand l'autorégulation collective		
favorise la montée en capacités.....		225
1.	Présentation d'UrbanAsso	228
A.	Contexte organisationnel :	
	<i>une culture d'organisation tournée vers le « collectif »</i>	228
B.	Le MOOC GDP comme solution de formation	
	à un moment critique de l'évolution de la structure	229
C.	Des collègues au profil sociodémographique homogène	229
2.	Chronologie de l'étude de cas	230
A.	De la découverte à l'introduction du MOOC dans l'organisation	231
B.	L'élaboration des conditions de suivi.....	232
C.	Le déroulé de la formation	236
D.	La phase d'évaluation et de capitalisation.....	242
3.	Analyse au prisme des capacités.....	244
A.	Ressource : des individus hautement autodirigés.....	244
B.	Un facteur dominant : un collectif hautement autorégulé	251
4.	Discussion	253
Chapitre 8 : Le cas d'AidoLogis : les capacités entravées		
par la structure et la culture organisationnelle		259
1.	Présentation du cas	260
A.	Contexte organisationnel : une culture humaniste ;	
	un fonctionnement traditionnel	260
B.	Chronologie de l'étude de cas	263
2.	Analyse au prisme des capacités.....	267

A. Objectifs de recours aux MOOC : une ressource mise au service du développement de l'organisation et des personnes	267
B. La liberté-processus	270
C. La liberté-opportunité	272
D. La réalisation de valeur	280
3. Discussion	283
Chapitre 9 : Les MOOC et le déséquilibre du co-investissement formation	287
1. Motifs d'utilisation des MOOC dans les entreprises	288
A. Les intérêts perçus de l'objet MOOC.....	288
B. Les finalités invoquées de l'utilisation des MOOC	291
C. Conclusion de section.....	296
2. Quels environnements d'utilisation des MOOC pour quelles capacités dans l'entreprise ?.....	297
A. La gestion de l'information	298
B. Les conditions administratives de suivi	299
C. L'accompagnement pédagogique à l'utilisation des MOOC	317
D. Les MOOC dans la stratégie de formation de l'entreprise.....	329
E. Quelle reconnaissance pour les MOOC en interne ?.....	332
F. Conclusion de section.....	337
3. Essai de typologie des logiques d'utilisation des MOOC	339
A. La logique adaptative.....	342
B. La logique acculturation numérique	342
C. La logique start-up	343
D. La logique compétences	344
E. La logique capacitante	345
4. Conclusion.....	346
Chapitre 10 : Utilisation des MOOC en entreprise, entre logiques individuelles et logiques d'entreprise	349
1. Caractéristiques générales de l'échantillon	350
A. Les motifs d'engagement dans le MOOC : une visée opératoire prédominante....	350
B. Les MOOC suivis : les compétences transversales plébiscitées	352

C. Caractéristiques sociodémographiques :	
une population de cadres hautement diplômés.....	353
D. Des individus en milieu de carrière et en transition professionnelle.....	358
E. Les employeurs et leur politique de formation.....	360
F. Les conditions administratives de suivi	365
G. Les modalités de suivi du MOOC	368
H. La complétion et la certification.....	373
2. Quels déterminants des capacités à l'égard de l'utilisation des MOOC ?.....	375
A. Précis méthodologique de l'enquête statistique	375
B. La réussite déterminée par l'environnement organisationnel	378
C. Les obstacles, sujets d'inégalités sociodémographiques.....	388
D. Conclusion de section.....	396
3. Une typologie des modalités d'utilisation des MOOC en entreprise.....	397
A. Construction méthodologique de l'ACM.....	398
B. Résultats de l'ACM : Six types de logique d'utilisation des MOOC dans les entreprises	399
C. Conclusion de section.....	407
4. Conclusion.....	408
Conclusion générale	411
1. Retour sur la démarche de recherche	412
2. Les principaux résultats.....	415
A. Une appropriation collective possible, mais de forts contrastes dans les terrains observés	416
B. Des MOOC souvent utilisés par défaut, selon les acteurs de la formation, mais offrant parfois des compléments importants.....	417
C. Confirmation quantitative des différences analysées liées aux caractéristiques individuelles et aux logiques d'entreprise	419
3. Discussion : essai d'analyse prospective.....	420
Bibliographie.....	427
Glossaire des acronymes	449
Annexes	451
Annexe du chapitre 2.....	452

Annexe du chapitre 3.....	457
Annexe du chapitre 6.....	461
Annexe du chapitre 7.....	475
Annexe du chapitre 8.....	505
Annexe du chapitre 9.....	533
Annexe du chapitre 10.....	536

Liste des tableaux

Tableau 1 Comparatif des résultats sociodémographiques d'enquêtes sur les participants de MOOC	61
Tableau 2 Ensemble des variables considérées parmi les travaux de sciences sociales depuis 1968 (Frétigné, 2013).....	120
Tableau 3 Obstacles organisationnels et culturels à la formation professionnelle en entreprise selon Sostrin (2008).....	127
Tableau 4 Influence des dimensions organisationnelle, culturelle et managériale sur les apprentissage professionnels informels en entreprise.....	129
Tableau 5 Modalités de formation selon sa catégorie d'appartenance, à partir du rapport du CNEFP (2013).....	131
Tableau 6 Caractéristiques distinctives des logiques de formation. Synthèse opérée à partir des recherches de Dubar (2015)	136
Tableau 7 Quatre types de politiques de formation et leur influence sur l'aspiration à se former, d'après Lambert et Véro (2010).....	139
Tableau 8 Poids relatif des variables constitutives de l'environnement d'utilisation des MOOC dans l'entreprise, sur les trois principales dimensions des capacités.....	186
Tableau 9 Principales similitudes et distinctions entre les cas.....	198
Tableau 10 Variables traitées dans le questionnaire en fonction des échelles d'analyse et des thématiques considérées.	201
Tableau 11 Informations quantitatives concernant la collecte de données dans les enquêtes de terrain	205
Tableau 12 Description de la population des enquêtes de terrain	209
Tableau 13 Synthèse des informations structurelles sur les répondants et leur entreprise ...	212
Tableau 14 Récolte des données	219
Tableau 15 Non réponses par questions non obligatoires par ordre d'apparition	221
Tableau 16 Processus de production empirique	224
Tableau 18 Profils scolaire/universitaire des membres d'UrbanAsso	230

Tableau 19 Modalités de mise en œuvre des contenus notionnels du MOOC GDP lors de séances hebdomadaires.....	241
Tableau 20 Synthèse de l'analyse de l'environnement d'utilisation des MOOC à AidoLogis, au prisme des quatre principales dimensions des capacités.....	286
Tableau 21 Répartition contractualisée du temps de suivi du MOOC.....	312
Tableau 22 Synthèse des variables relatives aux conditions de suivi administratives sur les capacités	316
Tableau 23 Modalités d'accompagnement pédagogique du suivi des MOOC dans les GE.	323
Tableau 24 Caractéristiques dominantes des réunions de suivi du MOOC selon les cas	325
Tableau 25 Typologie des logiques d'utilisation des MOOC en entreprise	341
Tableau 26 Degré de liberté des utilisateurs dans chacune des logiques d'utilisation des MOOC, selon les dimensions des capacités.	342
Tableau 27 Comparatif des résultats sociodémographiques d'enquêtes sur les participants de MOOC	354
Tableau 28 Nature et origine de l'aide reçue	371
Tableau 29 Étude des corrélations entre la complétion et la certification dans le MOOC et les principales variables d'intérêt traitées	380
Tableau 30 Déterminants de la complétion et de la certification.....	384
Tableau 31 Étude des corrélations entre les l'encadrement du temps de travail et l'origine de l'incitation à suivre le MOOC (p-value < 0.001***) (n=753).....	388
Tableau 32 Étude des corrélations entre les principaux obstacles ressentis et les principales variables d'intérêt traitées (n=2077).....	391
Tableau 34 Comparatif de la population des Incités avec l'ensemble de l'échantillon	398
Tableau 35 Variables retenues dans l'ACM	399
Tableau 36 Principales variables structurantes des logiques type d'utilisation des MOOC repérées d'après l'ACM.....	400
Tableau 37 Typologie intégrative des obstacles à la formation en entreprise	457
Tableau 38 Questionnaire et dictionnaire des variables.....	471
Tableau 39 Synthèse des moments charnières de l'évolution de l'association UrbanAsso...	475
Tableau 40 Suivi de l'absentéisme aux réunions hebdomadaires	505
Tableau 41 Synthèse du traitement des données d'entretien.....	535
Tableau 42 Type de dispositif (MOOC ou SPOC) en fonction de la taille d'entreprise	537

Tableau 43 Résidus du test de Chi-deux effectué pour tester l'indépendance des variables « taille des entreprises » et « secteur d'activité » (p-value <0.001)	537
Tableau 44 Présentation des principales caractéristiques sociodémographiques en fonction de la situation socio-professionnelle (n=2077)	538
Tableau 45 Répartition des actifs en fonction des caractéristiques de leur contrat de travail et de leur ancienneté	538
Tableau 46 Répartition des actifs par secteur d'activité (public ou privé) et par taille d'entreprise (n=1611)	539
Tableau 47 Distribution des MOOC suivis par secteur d'activité (n=1028)	540
Tableau 48 Conditions de suivi du MOOC selon la taille de l'entreprise et la présence d'un poste de RH dans l'entreprise.....	541
Tableau 49 Conditions de suivi du MOOC selon le statut socioprofessionnel, le diplôme et le sexe des répondants	542
Tableau 50 Complétion et de certification de l'échantillon, en fonction du statut professionnel, du sexe, de l'âge, et de l'ancienneté	546
Tableau 51 Répartition du temps de suivi du MOOC déclaré, selon le statut professionnel, le sexe, l'ancienneté, l'âge, et la taille de l'entreprise	547

Liste des figures

Figure 1 Nombre de MOOC créés par continent en fonction du temps. Graphique réalisé par Delpech et Diagne (2016)	38
Figure 2 Offre de Coursera pour entreprises. Tarification annuelle pour un accès à plus de 1800 cours	44
Figure 3 Différences entre accès gratuit et accès payant sur certains cours de FutureLearn ..	46
Figure 4 Évolution de la disponibilité des MOOC (Shah, 2016)	48
Figure 5 Récapitulatif du nombre de cours pris en compte dans les plateformes	70
Figure 6 Répartition de l'offre de MOOC d'institutions ou d'entreprises françaises par plateforme d'hébergement (Cisel, 2016, p.110)	71
Figure 7 Témoignage d'un participant au MOOC GDP	101
Figure 8 Exemple d'encouragement à mobiliser son CPF par les organismes de formation.....	111
Figure 9 Essai de représentation des transformations des dynamiques sectorielles de la FPC après l'arrivée des plateformes de MOOC	112
Figure 10 Typologie des pratiques innovantes pour lever les obstacles à la formation.....	127
Figure 11 représentation schématique de l'approche par les capacités	150
Figure 12 Les capacités d'action des salariés face à la formation (résultats d'une classification ascendante hiérarchique mixte) (Lambert et Vero, 2007)	161
Figure 13 Articulation des approches méthodologiques	195
Figure 14 Processus de collecte des données relatives aux enquêtes de terrain	206
Figure 15 Dimensions structurantes du canevas d'entretien	214
Figure 16 Présentation du corpus codé dans le logiciel Sonal.	215
Figure 17 Les étapes de l'appropriation du MOOC GDP à UrbanAsso	231
Figure 18 Cycle d'appropriation du contenu notionnel du MOOC GDP	237
Figure 19 Formes d'appropriation des contenus notionnels du MOOC GDP	240
Figure 20 La double dimension de l'autodirection d'après Carré (2003)	245
Figure 21 Les six phases du processus d'appropriation des MOOC à AidoLogis.....	263

Figure 22 Principales thématiques des réunions. La taille de caractère et le gras reflètent l'importance relative des thématiques abordées lors des réunions.	271
Figure 23 Circulation de l'information, origine du sentiment d'injustice et expression des pressions dans le réseau d'acteurs d'AidoLogis	278
Figure 24 Distribution de l'échantillon selon le motif d'engagement dans le MOOC	350
Figure 25 Répartition des MOOC et des dispositifs (MOOC vs SPOC) utilisés.....	352
Figure 26 Distribution de l'échantillon selon l'âge, le genre, le dernier diplôme obtenu et le statut professionnel des répondants.....	355
Figure 27 Distribution des actifs selon leur contrat de travail et leur ancienneté dans l'entreprise	358
Figure 28 Distribution de la population d'actifs selon leur âge et leur ancienneté dans leur entreprise	359
Figure 29 Distribution de la population d'actifs selon le type d'employeur et distribution des salariés selon la taille de leur entreprise	360
Figure 30 Comparatif de la distribution des entreprises selon leur taille, entre notre échantillon et celui d'une enquête représentative de l'INSEE (Lemasson, 2014).....	361
Figure 31 Distribution de la population de salariés du secteur privé en fonction du secteur d'activité et de la taille de leur entreprise	362
Figure 32 Présence d'un poste RH, utilisation du DIF, selon la taille de l'entreprise	363
Figure 33 (à gauche) Fréquence de l'entretien professionnel (à droite) sollicitation de l'employeur à se former en dehors du temps de travail, selon la taille de l'entreprise...	364
Figure 34 Répartition de la population de salariés selon l'origine de l'incitation à suivre le MOOC.....	365
Figure 35 Distribution de l'échantillon selon les conditions administratives de suivi.....	366
Figure 36 Distribution des salariés selon les modalités de suivi du MOOC	368
Figure 37 Répartition des répondants en fonction des membres de leur entourage professionnel avisé du suivi du MOOC	369
Figure 38 Modalités d'utilisation collective des MOOC.....	369
Figure 39 Distribution du temps de suivi du MOOC, entre le temps personnel et le temps professionnel des salariés.....	372
Figure 40 Taux de complétion et de certification de l'échantillon	373

Figure 41 Distribution de l'ensemble de l'échantillon selon la complétion du MOOC (graphique de gauche) et distribution des utilisateurs ayant déclaré avoir complété le MOOC selon l'obtention de la certification (graphique de droite), en considération du temps passé dans le MOOC	374
Figure 42 Méthodologie de l'analyse statistique des capacités.....	376
Figure 43 Proportions des salariés ayant complété le MOOC en fonction des modalités d'accompagnement administratives ou pédagogiques auxquelles ils ont eu accès	383
Figure 44 Obstacles rencontrés pendant le suivi du MOOC (n=2077)	389
Figure 45 Représentation proportionnelle des obstacles ressentis en fonction du sexe des participants	393
Figure 46 Représentation proportionnelle des obstacles ressentis en fonction de l'âge des participants	394
Figure 47 Représentation proportionnelle des obstacles ressentis en fonction du statut professionnel des participants	395
Figure 48 Représentation graphique des axes 1 et 2 de l'ACM.....	403
Figure 49 Représentation graphique de l'axe 3 de l'ACM	406
Figure 50 Chronologie de la recherche	461
Figure 51 les différents design de méthodes mixtes	462
Figure 52 Mail d'invitation à répondre au questionnaire	474
Figure 53 Distribution des répondants selon leur maîtrise déclarée des connaissances vues dans le MOOC, avant son démarrage.....	536
Figure 54 Répartition des types de dispositif en fonction du MOOC suivi. (MOOC = Non, SPOC = Oui)	536
Figure 55 Répartition de la population de salariés bénéficiant d'un temps de travail (partiel ou intégral) pour suivre le MOOC, selon les modalités de communication de leurs possibilités de suivi.....	543
Figure 56 Part de répondants ayant complété le MOOC, en fonction du MOOC suivi.....	544
Figure 57 Part de répondants ayant déclaré avoir obtenu une certification,	544
Figure 58 Destination de l'incitation à suivre le MOOC (figure de gauche) et critère de sélection des salariés incités à suivre un MOOC par l'administration ou la direction de l'entreprise.....	545

Introduction

Sous l'impulsion de la Commission Européenne (CE, 1995 ; 2000 ; 2007), la formation professionnelle (FP) en France a connu, ces vingt dernières années, des mutations profondes. Au début des années 2000, la loi du 4 mai 2004¹ promulguant un Droit Individuel à la Formation (DIF), pensé par les partenaires sociaux pour favoriser l'initiative individuelle (Merle et Lichtenberger, 2001), inaugure un nouveau paradigme de la FP (Dubar, 2008). La Formation Tout au Long de la Vie (FTLV) qui deviendra la pierre angulaire des politiques de flexisécurité en Europe (CE, 2007), succède alors à la Formation Professionnelle Continue (FPC) qui privilégiait l'entreprise, financeuse, organisatrice, bénéficiaire et donc responsable de la FP de ses salariés (Caillaud, 2007). Dans un contexte économique favorable, la FPC servait principalement un objectif d'adaptation aux évolutions technologiques dans l'entreprise et contribuait à la sécurité de l'emploi en permettant aux salariés de passer leur carrière dans une même organisation. Une succession de crises économiques et la mondialisation ont eu raison de ce modèle fordiste de sécurité sociale par l'emploi à vie (Boyer et Durand, 1993). Les individus sont alors appelés à jouer un rôle plus actif dans la sécurisation de leur parcours professionnel, voué à connaître davantage de ruptures et de transitions. Aussi, en contrepartie de la relative liberté d'action offerte par les différents dispositifs chargés de l'instrumenter (DIF, CPF, CPA²), les responsabilités à l'égard de la FP, qui pesaient sur l'entreprise, se voient reportées sur l'individu. Ce dernier est désormais incité à prendre en charge sa montée en compétences (Zimmermann, 2016) et devient ainsi comptable de son employabilité, comme de son inemployabilité (Maillard, 2015).

À la lumière de ce contexte, les Massive Open Online Courses (MOOC), ces cours en ligne financièrement accessibles et potentiellement certifiants, font figure de solution pragmatique idéale pour répondre aux injonctions sociales à la FTLV (De Lescure et Vezinat, 2017). On comprend mieux, dès lors, pourquoi les MOOC sont massivement utilisés par les individus à des fins de formation (Zhenghao et coll., 2015 ; Christensen et coll. 2013 ; Davis et coll., 2014), et pourquoi ils sont encouragés, voire financés par les pouvoirs publics français et européens (Condé et Huguenin, 2017). Leur mention dans la réforme de la FP à venir en

¹ LOI n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social

² Droit Individuel à la Formation (DIF) ; Compte Personnel de formation (CPF) ; Compte Personnel d'Activité (CPA)

2019, par l'actuelle ministre du Travail, Murielle Pénicaud³, illustre la logique qui sous-tend cet appui institutionnel. Souples d'utilisation et relativement faciles à déployer, les MOOC sont perçus comme permettant l'accélération et la massification de l'accès à la formation et à la certification, un besoin décrit, par la CE, comme urgent et nécessaire dans certains secteurs en tension (Wilson, 2010). En outre, comme vecteurs potentiels de sécurisation des parcours professionnels, dans un contexte où les compétences deviennent rapidement obsolètes, ils deviennent, dans la sémantique de la FTLV, un instrument du développement des « libertés de choisir son avenir professionnel » (nom de la loi du 6 septembre 2018). Ils contribuent ainsi à l'élaboration d'un modèle de formation « accessible à chaque actif, de façon autonome, simple et opérationnelle, pour rendre concrète et réelle la liberté d'évoluer professionnellement ». ⁴

La régulation institutionnelle de l'utilisation des MOOC à des fins de formation professionnelle pose toutefois question, notamment dans le cadre de l'entreprise, canal privilégié de la FP en France, et pôle de concentration de certaines inégalités sociales relatives à la formation (Caillaud et Zimmermann, 2011). Entre autres tâches, les instances de la FP⁵ sont en effet assignées à la validation de la qualité des formations et à leur certification (CNCP⁶), garantissant de ce fait, aux détenteurs des diplômes obtenus, une reconnaissance intemporelle et inaliénable (Maillard, 2007), ainsi qu'à l'anticipation des besoins de compétences et l'orientation des politiques de formations (OPMQ)⁷. Le Code du travail permet quant à lui de réguler les tensions liées aux déséquilibres intrinsèques à la relation salariale, qui s'activent lorsque les intérêts sont divergents, comme cela peut être le cas en matière de FP (obligation de formation, principes de co-investissement). Il contraint, ainsi, l'employeur à financer la formation et à lui dédier du temps. En outre, il encourage la démocratie dans l'entreprise et la prise en compte de la voix du salarié (plan de formation, entretiens individuels obligatoires) (Véro et Sigot, 2009 ; 2017). Ne répondant ni aux critères qualité de la loi de 2014 sur la FOAD, ni à ceux de la Commission Nationale de la

³ Conférence de presse de la ministre du travail Murielle Pénicaud, repérée à : <https://travail-emploi.gouv.fr/actualites/l-actualite-du-ministere/article/direct-reforme-de-la-formation-professionnelle-10h30>

⁴ Citation extraite du dossier de presse officiel mis en ligne le 5 mars 2018, repéré à : <https://travail-emploi.gouv.fr/actualites/presse/dossiers-de-presse/article/dossier-de-presse-reforme-de-la-formation-professionnelle>

⁵ Nous présentons brièvement les acteurs de l'écosystème de la FP en France, et leur fonction, en annexe, p.455

⁶ Commission Nationale des Certifications Professionnelles (CNCP)

⁷ Observatoire Prospectif des Métiers et des Qualifications (OPMQ) ;

Certification Professionnelle, les MOOC apparaissant de ce point de vue « hors-la-loi ». Dans quelle mesure sont-ils amenés à être utilisés dans l'entreprise ? N'est-il pas prévisible qu'à défaut d'encadrement juridique adapté, les salariés soient amenés à utiliser les MOOC sur leur temps libre, voire, à financer leur certificat, quand bien même celui-ci viserait des compétences liées à leur métier ? Ne doit-on pas craindre que, faute d'accompagnement pédagogique, les MOOC ne servent uniquement les intérêts des individus les plus autodirigés (Carré, 2005 ; Jézégou, 2005 ; 2013 ; 2015) ? En somme, ne risque-t-on pas de voir l'exercice des libertés, que les réformes successives de la FP ont toutes dressé au rang d'objectif prioritaire, réservé aux individus les plus autonomes, qui sont également les mieux dotés sur le plan sociologique ?

Ces questionnements invitent à une prise de distance vis-à-vis des notions de « libertés », de « pouvoir d'agir » et « d'émancipation », qui semblent servir, dans le cadre de la FTLV et des politiques de flexisécurité, un dessein idéologique libéral. C'est notamment pourquoi, afin de conduire ce travail de thèse, nous avons choisi d'adopter l'Approche par les Capabilités (AC) de Sen (2000, 2009). Elle apporte en effet un éclairage théorique permettant d'objectiver les notions précédemment citées et se révèle heuristique pour cadrer l'analyse des pratiques de formation afférentes aux MOOC dans les entreprises.

L'AC est une théorie de la justice sociale s'intéressant à la question des inégalités au prisme des libertés de développement. Elle s'inscrit en décalage et en complément de théories fondant leur analyse des inégalités sur l'accessibilité aux ressources (Rawls, 1971) ou aux résultats de l'action (Sen, 2000). Par ce pas de côté, elle invite à appréhender les facteurs (individuels, environnementaux, sociétaux) qui favorisent ou entravent la conversion des ressources accessibles en opportunité réelle d'agir et de choisir pour la personne. Lorsque dans un environnement donné, les facteurs de conversion sont alignés et positifs, ils permettent la pleine expression des libertés individuelles. On peut alors parler *d'environnement capacitant* (Falzon, 2005 ; Fernagu Oudet, 2016). Ainsi, au prisme de la théorie de Sen, les MOOC sont des ressources, requérant une conversion par le biais de facteurs de différents ordres, avant de pouvoir faire l'objet d'une opportunité réelle de formation pour les personnes. Aussi, nous ne cherchons pas dans cette thèse à identifier quels individus ont accès aux MOOC, ni combien parviennent à les terminer, mais à déterminer quels sont les facteurs, en particulier environnementaux, c'est-à-dire, dans notre cas, liés à

l'organisation employeur, qui permettent leur conversion en capacités. En choisissant cette grille d'analyse, nous inscrivons cette recherche dans une lignée de travaux dont les auteurs revendiquent une posture évaluative et critique vis-à-vis des politiques de flexisécurité, le développement, selon Sen, ne renvoyant pas uniquement à des dimensions économiques.

De plus, les capacités, à la différence des compétences dont l'essence est instrumentale (Zimmermann, 2016), renvoient à l'effectivité des libertés d'être et d'agir de manière à accomplir des réalisations subjectivement valorisées. Au-delà du programme exploratoire et évaluatif de cette thèse consistant, en premier lieu, à comprendre et à identifier les facteurs constitutifs de « l'environnement capacitant » l'utilisation des MOOC en entreprise, nous souhaitons également contribuer, au moins modestement, à une réflexion de fond sur la portée des réformes en cours en matière de FP.

Afin de répondre à cette problématique centrée sur les modalités d'utilisation et d'appropriation des MOOC dans les entreprises françaises, et aux possibles inégalités qu'elles engendrent, nous avons mis en œuvre une méthodologie mixte fondée sur des enquêtes de terrain, des entretiens et une enquête par questionnaire. La prise en compte de points de vue variés (participants, management intermédiaire, direction administrative) permet d'aborder les utilisations de MOOC selon différents angles d'analyse. Le traitement qualitatif et quantitatif des données permettent une analyse multiniveaux rendant à la fois possible la compréhension en profondeur des phénomènes observés (enquêtes de terrain), l'appréhension de la variété des modalités d'utilisation des MOOC à une échelle managériale (entretiens), mais également la mise en évidence de patrons d'utilisation des MOOC, à l'échelle des logiques d'entreprises (enquête par questionnaire).

Parmi les dix chapitres que comporte cette thèse, les trois premiers sont principalement consacrés à la contextualisation et à la définition de l'objet de recherche. Le premier s'appuie sur une revue de la littérature retraçant l'évolution des MOOC depuis leurs origines nord-américaines. Nous mettrons en évidence le fait que les MOOC et leurs plateformes de diffusion sont déjà sujets d'importantes mutations (thématiques traitées, structure pédagogique, tarifs), notamment liées aux évolutions de leurs modèles économiques. En dépit du caractère mouvant et très hétérogène de cet objet occupant encore régulièrement l'espace médiatique, quelques-unes de ses caractéristiques fondamentales mettent en évidence certaines limites de l'écosystème de la FP en France. Le second chapitre vise, quant à lui, à

contextualiser l'avènement des MOOC dans le cadre sociohistorique de la FP en France. Cette mise en perspective permettra de montrer qu'une des spécificités de l'objet réside dans sa faculté à court-circuiter les instances historiques de la FP, offrant une solution de formation plus « flexible » que ces dernières. Cette « désintermédiation » des acteurs chargés de la régulation des pratiques de formation nous conduira à formuler nos premières questions de recherche relatives aux possibles inégalités dont risquent de pâtir certains salariés dans l'entreprise. Le troisième chapitre, consacré aux inégalités de participation et de non-participation à la FP, permettra d'affiner les hypothèses de recherche. Nous nous attacherons, en premier lieu, à identifier la nature des facteurs environnementaux ou organisationnels, favorisant la réduction des inégalités d'accès et de suivi de la formation formelle, non formelle et informelle dans l'entreprise.

Les trois chapitres suivants sont dédiés à l'outillage méthodologique et conceptuel de la recherche, ainsi qu'à sa problématisation. Dans le chapitre 4, nous expliciterons l'AC (Sen, 2000 ; 2009) et montrerons en quoi elle nous a semblé heuristique pour considérer les modalités d'utilisation et d'appropriation des MOOC dans les entreprises. Nous opérerons, dans le chapitre 5, un rapprochement entre l'AC et notre objet de recherche, afin d'aboutir à la formulation de la problématique. Le chapitre suivant est dédié à la méthodologie mise œuvre pour y répondre. Pour chacune des trois enquêtes qui composent cette recherche mixte, nous précisons les modalités de recueil et de traitements des données, ainsi que les complémentarités de leur articulation.

Les derniers chapitres sont consacrés à la présentation des résultats. Les chapitres 7 et 8 restituent les résultats des enquêtes de terrain menées dans deux organisations présentant la similitude d'avoir organisé et suivi collectivement le MOOC Gestion de Projet. Nous tâcherons de comprendre, en profondeur, les raisons pour lesquelles la première expérience est un succès, tandis que les résultats de la seconde en terme de succès sont plus nuancés, faisant ainsi émerger une première série de facteurs de conversion. Au travers du traitement des entretiens menés auprès d'une vingtaine d'acteurs de la formation dans des entreprises de taille et de secteurs d'activités différents, le chapitre 9 permettra d'appréhender la diversité des modalités d'utilisation et d'appropriation des MOOC d'un point de vue gestionnaire et managérial. La présence, dans le corpus, d'utilisateurs salariés se révèle également pertinente pour mettre en évidence les tensions résultant d'intérêts divergents entre les employeurs et les

salariés en matière de formation. En restituant les utilisations de MOOC en termes de logiques d'entreprises, les résultats de l'enquête par questionnaire, présentés dans le dernier chapitre, permettent de changer d'échelle d'analyse et d'identifier des tendances de fond en matière d'utilisation et d'appropriation des MOOC par les entreprises.

Chapitre 1 : Constances et mutations des MOOC et de leurs utilisations

Afin de symboliser la difficulté méthodologique des chercheurs travaillant à la compréhension des MOOC, phénomène social contemporain, Raffaghelli et coll. (2015) utilise la parabole du Protée, dieu grec insaisissable du fait de sa capacité à se transformer à volonté. À l'image de la divinité, les MOOC, objets mouvants, se déroberaient aux diverses tentatives d'appréhension de la communauté scientifique. Ces cours en ligne et les plateformes qui les hébergent sont en effet sujets, depuis leur émergence en 2011, de mutations constantes, tant au niveau du contenu pédagogique et de la structure des cours, que des modèles d'affaires qui conditionnent leur forme et leur longévité.

Malgré quelques divergences principalement cristallisées autour de l'opposition entre les MOOC dits « connectivistes » (cMOOC) et ceux diffusés par les principales plateformes américaines (xMOOC), une définition, suffisamment large pour faire le lien entre les sphères économiques, médiatiques et scientifiques, tend à faire consensus dès 2012. Les MOOC sont en effet acceptés comme étant des cours en ligne, gratuits, essentiellement basés sur de courtes vidéos suivies d'évaluations auto corrigées, ou moins fréquemment, corrigées par les pairs, et dans lesquelles se réunissent plusieurs milliers d'individus, pendant une période donnée (Cisel et Bruillard, 2012 ; Cisel, 2016).

Cette définition présente selon nous au moins deux écueils. D'une part, elle est imprécise et recouvre des objets très hétérogènes. Aussi, de nombreux chercheurs ont travaillé à en préciser les contours, procédant à des classements, typologies et autres taxonomies. Les premiers ont cherché à différencier les MOOC d'un point de vue philosophique et pédagogique (Daniel, 2012). Plus récemment, d'autres les ont distingués selon le point de vue des apprenants (Ortoleva, 2017) ou sur les descriptifs des plateformes (Vrillon, 2017). D'autre part, la définition citée privilégie la dimension technopédagogique de l'objet en distinguant les MOOC de leur plateforme de diffusion. Or, nous rejoignons Charlier (2014) pour qui les MOOC relèvent davantage de l'innovation (socio) économique que pédagogique. Il convient donc d'intégrer certaines dimensions propres aux plateformes et à leurs modèles d'affaire dans la qualification des MOOC.

Comme nous le montrerons dans ce chapitre, deux modifications à la définition de l'objet doivent être opérées pour comprendre les usages qui en sont faits dans les entreprises françaises. Nous défendrons, tout d'abord, que la gratuité n'est qu'une étape préliminaire du modèle économique des plateformes et que la caractéristique définitoire stable relève finalement davantage de l'«accessibilité financière» des MOOC ; par ailleurs, en considération des courants à l'origine des MOOC et étant donné le fait que ces derniers sont principalement utilisés dans le cadre de la formation professionnelle des participants, la certification, potentiellement accessible via la plateforme, doit être considérée comme une caractéristique fondamentale.

Ce chapitre est donc articulé autour du double objectif de présenter et de définir l'objet de recherche de cette thèse. La première section est consacrée à la mise en perspective historique des MOOC et de leurs plateformes. Nous serons alors amenés à insister sur leur dimension économique qui est celle ayant été la moins traitée dans la littérature. Les diverses typologies présentées dans la seconde partie permettront d'éclairer l'hétérogénéité des MOOC à la lumière des principales variables retenues pour les catégoriser. En nous appuyant sur une revue de littérature des travaux, principalement quantitatifs, parus depuis 2012, nous nous intéressons ensuite aux utilisateurs et à leurs utilisations. Dans une dernière section, nous dressons un panorama de l'offre de MOOC française et internationale.

1. Dimension historique

A. 2000- 2011 : la genèse des MOOC

L'enseignement à distance a toujours été conditionné par l'avancée technologique et la confiance accordée par le public dans les institutions et les infrastructures qui supportent ces avancées (Bruillard, 2017). Pour en trouver le point de départ, il faut revenir à l'invention du timbre en 1840 et de la poste qui a permis les premières expériences d'enseignement à distance, en Angleterre, puis dans d'autres pays. Selon Dieuzeide (1985), c'est Isaac Pitman, inventeur de la sténographie, qui a lancé le premier cours par correspondance, à une époque où l'unique moyen de communication entre utilisateurs et formateurs était la lettre postale (Glikman, 2002 ; Hollands & Tirthali, 2014)

Selon Watkins (1991), La Chautauqua College of Liberal Arts de l'État de New York est sans doute la première université à proposer des cours par correspondance et au début du XXe siècle, plus de 4 millions d'Américains se formaient par l'intermédiaire de services d'enseignement à distance (Karsenti, 2013). Cependant, à l'instar des critiques subies par les MOOC, les formations à distance de l'époque souffrent de la comparaison avec le présentiel, quant à l'efficacité du service fourni. Malgré de nombreuses autres expériences, ce n'est que dans les années 1960 que l'enseignement par correspondance commence à être reconnu (Glikman, 2002), d'abord à l'Université d'Athabasca (1970) au Canada, puis à l'Open University d'Angleterre (1984). En France, le CNTE (Centre national de télé-enseignement)⁸, né pendant la guerre pour pallier la déstructuration du système d'enseignement, voit dans cette période son nombre d'inscrits augmenter de manière exponentielle (Bourrel et coll., 2008).

Le développement d'Internet dans les années 1990 engendre une multiplication des offres de cours à distance proposés par les universités. C'est l'ère de la FOAD⁹ (Formations Ouvertes à Distance), une notion floue et polysémique qu'il nous semble important d'éclaircir afin de mettre en évidence les spécificités de notre objet. Si la question de la « distance » peut comporter une certaine ambiguïté, à cause de la convergence progressive du présentiel et du distanciel (développement des formations « hybrides »), c'est le concept « d'ouverture » qui

⁸ Le CNTE deviendra le Centre National d'Enseignement par Correspondance (CNEPC), en 1979, avant de prendre sa forme contemporaine, le CNED (Centre national d'Enseignement à distance), en 1989.

⁹ Sigle apparu pour la première fois en 1991 dans un mémorandum de la commission des communautés européennes (Glikman, 2002).

gènère, selon Glikman (2002), le plus de malentendus. Il recouvre en effet deux acceptions reposant sur des perspectives éducatives bien distinctes. L'une est anglo-saxonne, l'autre française.

Pour les Anglo-saxons, « l'ouverture » renvoie à la facilitation d'accès à l'enseignement. Une formation « ouverte » ne sélectionne pas ses candidats sur la base de critères administratifs, l'objectif sous-jacent étant « *d'élargir l'accès au savoir à la fois matériellement, grâce aux différents réseaux d'enseignement à distance (...), et institutionnellement, grâce à toute absence de sélection liée à des prérequis en termes de qualifications ou de diplômes* » (Margot et Darnige, 1996, dans Glikman, 2002, p.50).

Pour les Français en revanche, il s'agit davantage d'une considération ingénierique du terme renvoyant, « *d'une part, à une alternance de distance et de présence, d'autre part, à divers éléments du dispositif de formation (...)[reconnus pour leur flexibilité] : contenu de la formation, modes d'organisation, lieux, rythme des apprentissages, méthodes pédagogiques, supports...* » (Ibid, p.50). Une quinzaine de chercheurs spécialistes du champ se sont réunis entre 1999 et 2000, dans le cadre d'une conférence de consensus, afin de baliser la notion de FOAD et d'accompagner son développement. Ce collectif dit « de Chasseneuil » établit qu'une FOAD...

- est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs,
- qui prend en compte la singularité des personnes dans les dimensions individuelle et collective
- et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiation pédagogique, humaine et technologique (de Chasseneuil, 2001).

Aussi, moins qu'une solution de démocratisation du savoir (vision anglo-saxonne), le Collectif de Chasseneuil (porteur de la vision française) définit la FOAD comme un ensemble de dispositifs flexibles dont le but premier est de soutenir l'autodirection des apprenants par le biais d'une instrumentation de leur autonomie (Albero, 2000). Il s'agit alors d'améliorer ces dispositifs en s'appuyant, le plus souvent, sur une base technologique de type LMS (Learning

Management System)¹⁰ et sur un accompagnement humain. Ce dernier repose sur de nombreux acteurs parmi lesquels le tuteur qui joue un rôle primordial et occupe, par conséquent, une place importante dans la recherche du domaine de l'éducation (Charlier et coll., 1999 ; Charlier 2000 ; collectif de Chasseneuil, 2001 ; Candor, 2002...) ¹¹. D'après ces définitions, la FOAD désigne ainsi « tout un éventail de dispositifs de formation *principalement fondés sur l'autoformation, mais combinant de manière très diverse, des activités d'enseignement et d'apprentissage à distance et en présentiel* » (Glikman, p.52).

Au regard de ces éléments de définition, l'acception française de la notion « d'ouverture » en formation et celle de FOAD qui en découle, s'avèrent mal adaptées à l'appréhension des MOOC. Ces derniers peuvent participer d'une FOAD, en tant que bloc de contenu d'un dispositif, mais ne peuvent pas être directement considérés comme tels, pour au moins deux raisons. Tout d'abord, la médiation humaine y est structurellement limitée, voire absente, car il est impossible d'accompagner simultanément plusieurs dizaines de milliers d'apprenants (Mangenot, 2015)¹². La vocation de la FOAD est ensuite de s'inscrire dans des programmes de formation institués. Elle est donc le plus souvent payante et inaccessible directement aux individus (nous revenons sur cette question de l'accessibilité plus en aval du texte). Ainsi, l'objectif des MOOC est moins d'individualiser que de massifier l'accès à certains savoirs. Ils correspondent donc davantage à l'acception anglo-saxonne de « l'ouverture », portée par le courant de *l'OpenCourseWare (OCW)*, sans doute plus à même d'aider à la compréhension de la genèse des MOOC.

Initiateur d'un mouvement qui comprendra bientôt des centaines d'universités, le MIT commence en 2001, à diffuser des dizaines de cours magistraux filmés sur le site de l'université¹³. Les ressources sont diffusées dans un format épuré - vidéos magistrales de plus d'une heure - et les possibilités d'interaction entre les utilisateurs et l'enseignant sont nulles

¹⁰ D'autres situations telles que : les cours par correspondance, les centres de ressources, les cours diffusés par radio ou télévision, etc. entrent également dans la définition de la FOAD.

¹¹ En témoigne également une webographie réalisée dans la revue Distances et Savoirs (2003/1 (Vol. 1)), sur la thématique du tuteur dans la formation à distance. Consultée à cette adresse : < <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-171.htm>>

¹² Mangenot (2015) rapporte que pour respecter l'engagement de lire toutes les productions écrites des participants, chaque « tuteur » du MOOC Exploring English Language and Culture, de FutureLearn, aurait dû traiter, chaque semaine, plus de 5000 messages. Le tutorat devient donc artificiel : commentaires ciblés sur les productions les plus visibles, utilisation de « like » pour simuler une lecture, messages d'encouragement impersonnels...

¹³ Pour Karsenti (2013), ces vidéos partagées sous licence Creative Commons (CC) relèvent plus de la ressource que de la formation.

ou très faibles. Conséquemment, elles restent réservées à un public très autodéterminé (Cisel et Bruillard, 2012 ; Bejaoui et coll., 2017) et se distinguent radicalement, à cet égard, de la FOAD à la française.

En 2008, dans la lignée e du MIT, Stanford propose à son tour d'ouvrir au public trois cours de programmation et de sciences de l'ingénieur, dans le cadre de son programme Stanford Engineering Everywhere (SEE), à l'origine des premiers MOOC de Coursera (Cisel & Bruillard, 2012; Hollands & Tirthali, 2014). Selon Andrew Ng et Jennifer Widom¹⁴, les cours alors diffusés à travers le programme du SEE ont cette particularité d'être pour la première fois dans le mouvement de OCW, des cours sous licence CC, gratuits et « complets », incluant des vidéos, des exercices (non interactifs) ainsi que leurs solutions. Le succès de ces cours, malgré l'aspect « primitif » de la technologie utilisée, encourage alors les enseignants à concevoir et expérimenter de nouvelles technologies d'éducation en ligne (Hollands & Tirthali, 2014).

Parallèlement au mouvement de l'OCW, au milieu des années 2000, la dynamique de l'Open Education sur Internet voit également se développer des innovations en dehors des Universités. En 2006, l'indien Salman Khan utilise la plateforme Youtube pour diffuser des « mini leçons », sous licence CC. En 2009, il fonde la Khan Academy. Société à but non lucratif majoritairement financée par le mécénat de grands groupes, la Khan Academy accueille rapidement des milliers de vidéos qui tendront à être présentées de manière articulée les unes aux autres dans les années qui suivent. L'innovation réside surtout dans le format et la présentation des cours. Plus courts (10 minutes environ) et focalisées sur les notions discutées plus que sur l'enseignant. En 2007 apparaissent les premiers cours en ligne gratuits visant prioritairement les compétences professionnelles. Ils sont conçus et diffusés par la plateforme ALISON (Advance Learning Interactive Systems Online) financée par le mécénat et la publicité (Karsenti, 2013).

En 2011 et après quatre années de développement et d'expérimentation (Hollands & Tirthali, 2014), Stanford lance trois « cours complets » gratuits en utilisant de nouvelles technologies. Sebastian Thrun enseigne un cours d'intelligence artificielle sur une plateforme de sa conception qui peut prendre en charge de courtes vidéos (inspirées de celles produites par

¹⁴ Respectivement Directeur du Stanford AI Lab, Co-fondateur de Coursera et responsable du département de sciences de l'informatique à l'Université de Stanford

Salman Khan) et intégrant des exercices autocorrectifs et des sous-titres. Dépassant largement les prévisions des concepteurs, le cours attire 160 000 participants. Un peu plus tard, Andrew Ng lance un cours de Machine Learning sur une autre plateforme conçue par quatre étudiants. En plus des possibilités offertes par celle de Thrun, cette technologie propose un système de forum aux participations pondérées par des votes. Autre élément nouveau, pour la première fois dans l'histoire de l'Open Education sur Internet, Stanford décide de gratifier les participants qui terminent le cours d'une « attestation de réussite ». Il s'agit là du premier MOOC, un dispositif éducatif d'un genre nouveau qui trouve sa singularité dans l'articulation de trois composantes : il est accessible gratuitement en ligne et supporté par une technologie suffisamment puissante pour qu'un nombre très important (plusieurs centaines de milliers au moins) d'individus puissent s'y connecter simultanément ; le contenu pédagogique du cours est séquencé en modules courts pensés pour des internautes plus que pour des étudiants en présentiel ; le suivi intégral du cours est validé par une attestation de suivi.

B. 2012-2014 : le temps de l'ouverture et de la captation d'un public massif

2012, « l'année des MOOC » aux États-Unis

Fort de son succès, Sebastian Thrun démissionne de ses fonctions à Stanford et fonde Udacity, en février 2012. Il s'appuie pour cela sur la technologie qu'il avait développée pour son cours d'Intelligence Artificielle. Autres artisans du succès des cours du SEE, Daphnée Koller et Andrew Ng suivent, deux mois plus tard, la voie de Sebastian Thrun. Ils quittent Stanford et fondent Coursera, sur les bases de la technologie développée par leurs quatre étudiants.

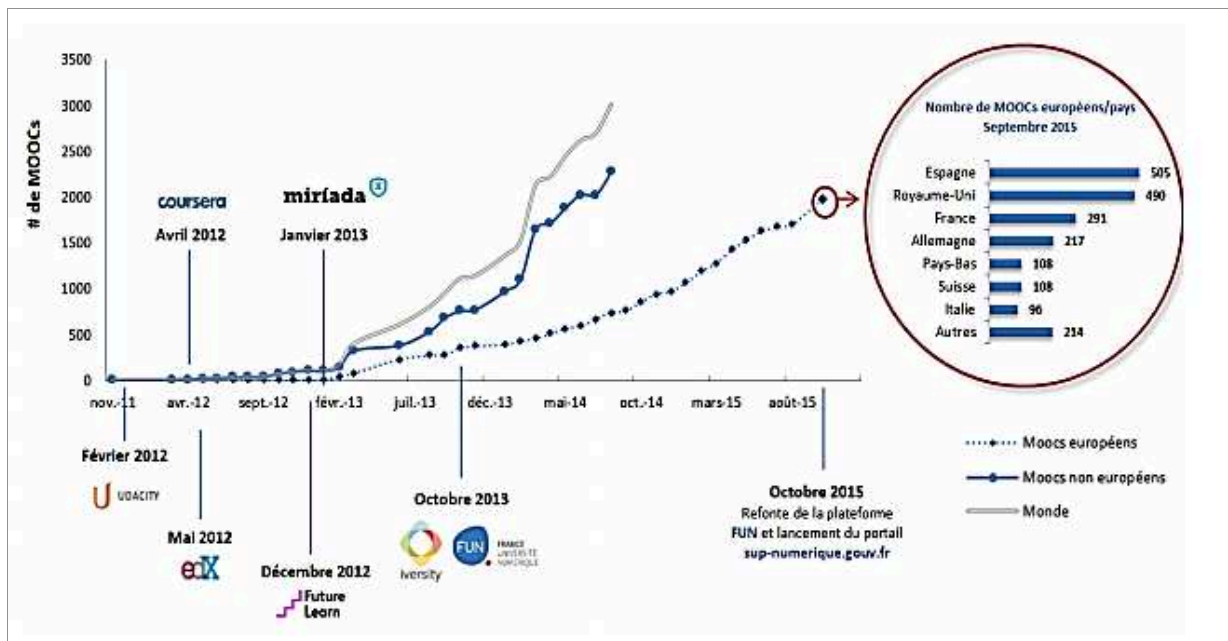


Figure 1 Nombre de MOOC créés par continent en fonction du temps. Graphique réalisé par Delpech et Diagne (2016), à partir de données d'Open Europa

Quelques mois plus tard, le MIT et Harvard lancent la plateforme Edx, en mai 2012 (cf. Figure 1). À la différence des deux précurseurs, Edx est conçu sur un modèle de consortium à but non lucratif. L'argument avancé par le fondateur, Anant Agarwal, pour expliquer ce choix est celui de ne pas laisser à des entreprises privées le monopole de l'enseignement supérieur en ligne (on notera toutefois qu'Harvard est une institution privée). Udacity, Edx et Coursera sont les têtes de file d'un mouvement qui leur vaut d'être symboliquement attachés au signe MOOC (Cisel & Bruillard, 2012). Au cours de l'année 2012, Udacity développe de nombreux cours payants, se désolidarisant, de fait, du mouvement MOOC. De leur côté, Edx et Coursera multiplient les partenariats avec des universités à l'international (Ibid, pour plus de détails sur le sujet). Les médias popularisent alors rapidement les MOOC. On parle même d'« un buzz phénoménal » (Boullier, 2014), ce qui vaut aux MOOC de recevoir ce désormais célèbre titre du New York Time : 2012, « The year of the MOOC » (Pappano, 2012).

Entre 2012 et 2013, l'offre de MOOC explose aux États-Unis. Les données disponibles à ce sujet proviennent majoritairement des annuaires tels que Class Central et MOOC List (Cisel, 2016). Celles de Class Central révèlent qu'entre fin 2012 et fin 2013, l'offre est passée d'une centaine de MOOC à plus de 800 (Shah, 2013, 2014, 2015). Coursera et Edx se partagent alors le leadership de la diffusion de MOOC avec respectivement 40 % et 23 % des cours ouverts et gratuits diffusés dans le monde.

Le nombre d'utilisateurs est, quant à lui, plus difficile à apprécier dans sa globalité, les chiffres n'étant pas rendus publics. On peut toutefois s'appuyer sur les résultats de Ho et coll. (2014) qui dressent le bilan des 17 premiers MOOC lancés par Harvardx et MITx sur la plateforme Edx. De septembre 2012 à juin 2013, environ 600 000 individus uniques se sont inscrits pour un peu plus de 43 000 certificats de complétion obtenus. L'article ne détaille pas explicitement l'évolution du nombre d'inscrits sur la période.

Les MOOC de 2012 à 2014

les MOOC apparaissent aux États-Unis et connaissent, notamment grâce aux deux leaders sur le marché (Edx et Coursera), une croissance exponentielle. Les discours commerciaux, massivement véhiculés et commentés dans les médias, promeuvent une philosophie d'ouverture du savoir justifiée par la gratuité de la majorité des cours proposés. Une gratuité dont nous verrons, plus tard, qu'elle était sans doute moins portée par un idéal d'ouverture que par une stratégie économique visant la captation du public. Il n'en demeure pas moins que du point de vue scientifique, les MOOC représentent une opportunité historique d'accéder à des données massives de comportement d'individus alors considérés comme étant en situation d'apprentissage. De nombreuses équipes de chercheurs participent donc à cette effervescence en procédant à des learning analytics de grande échelle (Ogouchi, 2016 ; Raffaghelli et coll., 2015 ; Liyanagunawardena, 2013).

2013-2014, le rattrapage français et Européen.

Dès 2013, certains pays d'Europe réagissent au succès des plateformes américaines. En Grande-Bretagne, FutureLearn est financé en grande partie par l'Open University sous un modèle d'entreprise privée (cf. Figure 1). Partenaire de 12 grandes universités à l'origine du projet, l'Open University produit et diffuse des cours dans une large gamme de disciplines. À la même période, une entreprise allemande lance Iversity qui regroupe une dizaine de MOOC pour 115 000 inscrits dès la première année. Miriada X, plateforme financée par deux entreprises espagnoles, la Banque Santander et Telefonica, s'associe à 45 universités espagnoles et d'Amérique Latine afin de proposer une offre de MOOC à destination du public hispanophone.

En France, la plateforme France Université Numérique (FUN) est créée en 2013. Elle présente, selon Mangenot (2017 p.160), la particularité d'être fondée sur « la crainte d'une domination américaine sur le plan culturel et éducatif », comme on peut s'en apercevoir clairement dans le rapport Berger à l'origine de l'initiative FUN :

Les Universités américaines investissent dans les MOOC, avec un succès stupéfiant auprès de la génération des digital natives. [...] Ce serait une erreur historique de ne pas voir là la révolution en marche. [...] Ces cours permettront aux pays développés de *mondialiser l'enseignement supérieur*. [...] *Il s'agit ici d'un enjeu formidable : c'est de la place de la France dans l'éducation de ses enfants qu'il s'agit. Il y a là un enjeu de rayonnement et d'indépendance nationale intellectuelle, culturelle et politique, considérable.*

Extrait du rapport Berger, décembre 2012

FUN présente l'autre spécificité majeure d'être financée par l'État français qui lance, en mai 2014, l'appel à projets CréaMOOC, doté de trois millions d'euros et dont la vocation est de stimuler la conception de MOOC en finançant l'équipement numérique des universités. Sur le plan technologique, la plateforme FUN adopte le système ouvert d'Open Edx, originellement conçu par le MIT et Harvard. Nous approfondissons le cas de l'offre de MOOC publique et privée en France dans une section dédiée.

C. 2014-2017 : Adaptation au marché de la formation professionnelle

La période 2014-2017 fait l'objet d'un virage stratégique significatif pour la plupart des plateformes qui changent progressivement de public cible et transforment leurs modèles économiques. Elles tendent ainsi à délaisser la formation initiale et la vente massive de certificats pour s'adresser aux entreprises et aux salariés en proposant des offres répondant aux conditions de financement de la formation professionnelle continue. Nous argumentons cette analyse en revenant tout d'abord sur l'évolution des modèles d'affaires des plateformes de MOOC, avant de montrer que les mutations constatées dans cette période touchent également la structure et le contenu même des MOOC.

Quelles évolutions dans les modèles économiques des plateformes ?

Le fonctionnement de l'économie de plateforme

Il apparaît nécessaire de présenter succinctement le contexte économique afin de cerner les orientations stratégiques des plateformes de MOOC, repérées à partir de 2014.

Les MOOC participent de l'économie de plateforme (Boullier, 2014). Il s'agit d'un modèle maintenant bien repéré sur Internet et notamment caractérisé par la mise sur le marché de

produits de contenu¹⁵ informationnel (sons, images, données) (Belleflamme, 2010) à des tarifs très incitateurs, voire gratuits. Cette tarification vise à capter un nombre d'utilisateurs (clients) suffisant pour déclencher un effet de réseau signifiant, lorsqu'il est positif, que pour chaque nouvel utilisateur du produit, la valeur de ce dernier augmente. Au contraire des plateformes simples, aussi nommées bifaces, faisant l'intermédiaire entre deux catégories d'agents économiques (un vendeur ou un producteur et un acheteur) comme c'est généralement le cas dans la vente de produits de contenus culturels numériques (Deezer, Spotify, Amazon...), le marché des MOOC est complexe ou multifaces (Belleflamme, 2010 ; 2015, Boullier, 2014). Les plateformes de ce type intermédièrent plusieurs groupes d'agents distincts (utilisateurs, concepteurs, entreprises, plateforme) qui doivent générer, pour que l'activité de la plateforme soit viable, des effets de réseau complexes : « les agents valorisent les services de la plateforme *d'autant plus que les membres des autres groupes l'utilisent abondamment ou sont nombreux à y être présents* » (Belleflamme, 2010). Dans les marchés multifaces les plus connus, comme celui gravitant autour des plateformes Facebook, Google, Instagram, la logique économique est assez simple : gratuité d'un côté, pour attirer le seuil d'utilisateur à même de déclencher un effet réseau positif, financement de l'autre, principalement en provenance de la publicité, ou de la vente des données (Acquatella & Houy, 2017). Dans le cas des MOOC, le marché est plus complexe, car les plateformes de MOOC, sans doute sous la pression des universités partenaires, se refusent pour le moment à utiliser la publicité ou la vente des données comme source de revenus (Ibid). Contrainte supplémentaire, la gratuité participe du discours commercial des plateformes et constitue même, pour certains, une condition « *sine qua non pour revendiquer l'appellation MOOC* » (Depover, 2014). Pour ces raisons, la gratuité des cours, nécessaire à la captation d'un public massif, est donc plus difficile à valoriser que d'autres produits de contenu culturels.

Dès lors, plusieurs options ont été et sont envisagées. Il y a tout d'abord la certification payante, qui implique une authentification du participant (dont les modalités peuvent changer d'une plateforme à l'autre). Une seconde option consiste à intégrer les cours en ligne dans les formations universitaires. Nous avons relevé quelques expériences européennes en la matière

¹⁵ « Ces produits de contenu, comme les nomment les économistes, sont proches des biens publics en ce sens qu'ils sont à la fois non rivaux et difficilement excluables. La non rivalité traduit le fait que la consommation du bien par un individu n'empêche en rien sa consommation par un autre individu. Du côté de l'offre, la non rivalité entraîne que pour tout niveau de production du bien, le coût marginal de diffuser le bien auprès d'un consommateur supplémentaire est négligeable » (Belleflamme, 2010).

et mis en lumière les difficultés, notamment logistiques et juridiques que peuvent rencontrer leurs instigateurs lors de la mise en œuvre des MOOC (Condé et Huguenin, 2017). D'autres possibilités, auxiliaires, ont été envisagées comme complément de revenu : hébergement des MOOC (FUN, Edx), soutien logistique et pédagogique à la conception de MOOC (Edx), ou aide au ciblage au recrutement des meilleurs étudiants, une modalité qui a été testée puis abandonnée par Coursera.

Malgré la variété des solutions possibles, aucune ne semble permettre aux plateformes d'atteindre l'équilibre. Cisel (2018) met en évidence que les différents modèles d'affaire que peuvent être « le modèle formel », consistant à intégrer les MOOC dans des cursus éducatifs, ou celui de « la certification payante », ne sont vraisemblablement pas économiquement viables. La première configuration est en effet basée sur une économie d'échelle réclamant un nombre important d'itérations. Or, ce seuil ne peut être atteint que dans les situations où le MOOC est intégré en dehors de son établissement d'origine (Delpeyroux et Bachelet, 2015). L'orientation du certificat payant est, quant à elle, difficilement soutenable du fait de la trop petite « poignée » d'utilisateurs achetant le certificat (Cisel, 2018). Concernant les options de compléments de revenu, Belleflamme et Jacqmin (2014) estiment qu'elles n'ont pas le potentiel pour soutenir durablement l'activité des plateformes. Nuançons toutefois cette analyse en mentionnant, avec Cisel (2016, 2018), l'absence de données relatives aux finances des principaux acteurs. Il s'agit donc d'avantage de raisonnements économiques que de preuves empiriques.

En contre point, par rapport aux analyses des modèles d'affaires des plateformes qui mettent en évidence des mécanismes stratégiques rationnels, Cisel (2018) montre, en s'appuyant sur 25 entretiens menés auprès d'enseignants français impliqués dans la conception d'un MOOC, que la plupart d'entre eux n'avaient, à l'origine, aucune intention de monétiser leur cours. L'auteur en déduit que ces enseignants ont certainement été portés par l'emballement médiatique dont les MOOC faisaient alors l'objet (Bulfin et coll., 2014) et que leurs institutions de rattachement avaient investi sans mesure leur viabilité économique, en pariant parfois uniquement sur une plus-value de leur image de marque. On peut également supposer que de nombreuses équipes d'enseignants ont été portées par une certaine éthique professionnelle et une philosophie de l'éducation tournée vers la démocratisation du savoir.

Or, nous remarquons, lors de la conférence EMOOCs 2017, que le temps du financement à perte de la conception de MOOC semblait toucher à sa fin pour les institutions productrices, comme pour les équipes d'enseignants. Ces derniers peuvent en effet être relativement isolés dans leur établissement. Ils doivent alors mener leurs projets de MOOC à contre-courant d'une perspective gestionnaire portée par la direction. Cela explique pourquoi l'urgence financière transparaissait avec autant de prégnance dans leurs interventions pendant la conférence où lors des discussions informelles que nous avons pu avoir avec certains d'entre eux (Condé et Huguenin, 2017).

L'eldorado de la formation professionnelle continue

Selon l'enquête de Cisel (2018), la viabilité économique se trouverait davantage du côté de la formation professionnelle. L'auteur conclut en effet que si « seule une minorité des MOOC orientés vers la formation professionnelle avaient un modèle économique, ils représentent *l'ensemble des cours ayant généré quelques recettes.* » Cette analyse se rapportant au cas français est sans doute peu généralisable du fait des financements publics importants qui ont soutenu la production de MOOC universitaires à ses débuts. Il est en effet probable que les plateformes d'autres pays, dépendantes de fonds privés, aient planifié leurs modèles d'affaires dès leurs premiers MOOC. Un tour d'horizon des stratégies des principales plateformes conforte néanmoins les résultats de Cisel (2018), en cela que leur développement penche également, depuis 2014, très nettement du côté de la formation professionnelle.

Deux orientations stratégiques se dessinent chez les principales plateformes de MOOC. D'un côté, elles proposent une offre de cours diplômants. Ces derniers prennent la forme de plusieurs MOOC à suivre consécutivement, se nomment de MicroMasters (Edx), *Coursera's Specializations*¹⁶, ou Programs (FutureLearn) et sont facturés plusieurs milliers d'euros aux étudiants (Shah, 2017)¹⁷. D'un autre côté, elles ciblent la formation tout au long de la vie, en adaptant leurs offres à destination des entreprises, ou directement aux individus salariés. Nous nous intéressons à ces deux derniers points.

Les offres aux entreprises

¹⁶ HEC Paris y propose, par exemple, un Master à suivre entièrement en ligne sur Coursera facturé 20 000 €

¹⁷ Article basé sur l'annuaire Class Central, consulté le 16/06/2017 <https://www.class-central.com/report/mooc-based-masters-degree/>

À partir de 2015, de nombreuses plateformes ont commencé à proposer des formats dédiés aux entreprises (Coursera, Unow, Edx, FUN). Apparaissent alors les SPOC (Small Private Online Course), sortes de déclinaisons privatisées des MOOC. Notons que ce format se rapproche de la FOAD dans la mesure où l'accès au cours devient payant et où le nombre d'inscrits se voit restreint, lesquelles caractéristiques ouvrent ainsi des possibilités de soutien à l'autodirection des apprenants.

Acquatella et Houy (2017) décrivent précisément le processus qui a conduit Coursera sur cette voie. Selon les auteurs qui s'appuient sur des entretiens menés auprès de responsables stratégiques de l'entreprise, cette dernière a tout d'abord cherché à répondre aux besoins de formation d'une large masse d'individus en leur adressant des cours gratuits à relativement faible valeur ajoutée. En s'appuyant sur un modèle « d'entreprise sociale » et sur un double discours humaniste/prestigieux, Coursera est alors parvenu à générer un « effet réseau », pierre angulaire du modèle multifaces (Belleflamme, 2015) de l'économie de plateforme. Malgré leur leadership dans leur domaine, le modèle basé sur la certification payante de Coursera est apparu non rentable (Acquatella et Houy, 2017). Pour cette raison et grâce au bénéfice de l'image de marque obtenue dans la première phase de conquête du marché, la plateforme cherche désormais à atteindre les entreprises (modèle B to B), cibles au fort potentiel rémunérateur, en leur proposant un service à haute valeur ajoutée (certification professionnelle, accompagnement individualisé, MOOC adaptés...).

For Small Organizations	For Large Organizations
<ul style="list-style-type: none"> • 100 \$US USD pour jusqu'à 1 cours par personne • 250 \$US USD pour jusqu'à 3 cours par personne • 400 \$US USD pour jusqu'à 6 cours par personne 	<ul style="list-style-type: none"> • 100 \$US USD pour jusqu'à 1 cours par personne • 250 \$US USD pour jusqu'à 3 cours par personne • 400 \$US USD pour jusqu'à 6 cours par personne
Garantie de remboursement de 14 jours	Réductions possibles pour achats globaux

Figure 2 Offre de Coursera pour entreprises¹⁸
 Tarification annuelle pour un accès à plus de 1800 cours

Comme représenté dans Figure 2, les plateformes peuvent offrir des MOOC « sur étagère » (prêts à l'usage). Dans cet exemple, Coursera utilise un modèle déjà éprouvé en formation

¹⁸ Consulté à l'adresse <https://www.coursera.org/enterprise> le 20/06/2017

professionnelle, mais peut s'appuyer sur un catalogue de 1800 cours et sur toute la renommée acquise, comme leviers commerciaux.

Nous faisons remarquer, à l'occasion d'une analyse de l'évolution des discours tenus dans les conférences internationales EMOOCs (entre 2015 et 2017), que le cas de Coursera, en ce qu'il témoigne d'un fort intérêt du groupe pour la formation professionnelle continue, n'était pas isolé. Au contraire, il semble s'inscrire dans une tendance générale touchant l'ensemble des grandes plateformes, mais également les établissements universitaires partenaires qui cherchent à rentabiliser leurs efforts de conception sur un marché porteur (Condé et Huguenin, 2017).

FUN, par exemple, a ouvert une plateforme dédiée à la formation professionnelle appelée FUN Corporate, en juin 2017. La stratégie, sans doute simplifiée, est expliquée ainsi par C. Cochard, responsable des partenariats et de la FP du GIP : « une entreprise exprime un besoin de formation, nous lançons un appel interne à projets auprès de nos membres et les lauréats peuvent créer un SPOC pour l'entreprise. C'est un modèle vertueux, garant de sources de revenus pour les établissements. »¹⁹ Dans la même dynamique, la plateforme lance, en août 2017, un partenariat avec cinq OPCA pour réaliser une formation à la transformation digitale à destination des TPE et des PME²⁰.

Les offres aux salariés

Les offres aux salariés s'accompagnent d'une remise en cause de la gratuité totale des MOOC. Plusieurs services sont désormais mis derrière une barrière tarifaire, le premier étant la facturation du certificat dès 2015 (Shah, 2015). Coursera rend en effet ses certificats payants en 2016, Edx et FUN, en 2017. Il s'agit en effet, pour les plateformes, de créer une distance plus importante entre le service gratuit et le service payant. Cisel (2018) explique en effet que les utilisateurs ne perçoivent pas suffisamment l'intérêt de payer pour un certificat alors qu'ils ont déjà intégralement suivi le cours. Plusieurs théories économiques convoquées par Belleflamme (2010)²¹, dans un article s'intéressant à la gratuité dans les plateformes

¹⁹ Citation prise dans un article de blog d'EducPros, consulté à cette adresse : <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/mooc-au-coeur-de-la-machine-fun.html> le 31/05/2018

²⁰ Communiqué de presse consulté à cette adresse : https://www.opcabaia.fr/blobs/medias/s/333e09502b0000f1/CP-Conference_de_presse-vf2.pdf le 31/05/2018

²¹ L'auteur mobilise des théories de l'organisation industrielle : les effets de complémentarité, les effets de réseau et les marchés multifaces.

numériques, permettent de comprendre qu'il est en effet nécessaire, dans un cas *d'échantillonnage gratuit* (c'est le cas des MOOC), de veiller à ce que l'utilité et la durée de vie de l'échantillon soient soigneusement dosées. Ce dosage est effectué en rapport à la valeur perçue par l'utilisateur du produit payant, laquelle est augmentée par l'effet de réseau qui, dans le cas des MOOC, est positif.

Le cas de FutureLearn présenté dans la Figure 3, est illustratif d'un réajustement de l'utilité et de la durée de vie de « l'échantillon gratuit », en fonction d'une valeur de produit augmentée. En effet, l'accès au contenu du MOOC est maintenu, mais uniquement pendant 14 jours après le MOOC ce qui tranche avec l'idée originelle de la gratuité de l'accès à la ressource. De même, les quiz qui faisaient jusqu'ici partie intégrante du MOOC gratuit sont désormais inclus dans l'offre payante, qui varie entre 25 et 65 Livres selon les cours.

Free:	Upgraded:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Access to the course for its duration + 14 days, regardless of when you join (this includes access to articles, videos, peer review steps, quizzes) ✗ No access to course tests ✗ No certificate 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Unlimited access to the course, for as long as it exists on FutureLearn (this includes access to articles, videos, peer review steps, quizzes) ✓ Access to course tests ✓ A Certificate of Achievement when you complete the course <p style="text-align: center; color: #800080;">Find out more</p>

Figure 3 Différences entre accès gratuit et accès payant sur certains cours de FutureLearn²²

Notons que la plateforme FUN qui est privilégiée sur le marché des MOOC, du fait de son statut de GIP (Groupement d'Intérêt Public), reste pour le moment accrochée au modèle des MOOC entièrement gratuits, attestation incluse (avec la certification authentifiée payante). Il semble cependant que ce cas soit singulier (Condé et Huguenin, 2017) et que la grande majorité des plateformes tendent vers un modèle économique où davantage de services incluant notamment la certification authentifiée et certaines parties du contenu des cours deviendront payants. Il apparaît important de préciser que les tarifications appliquées pour avoir accès à l'intégralité des services peuvent être considérées comme **accessibles** (entre 25 \$ et 90 \$) pour un salarié d'un pays occidental. Pris dans un contexte de formation

²² Concernes le MOOC Clinical Supervision with Confidence de l'University of East Anglia, consulté à l'adresse <https://www.futurelearn.com/courses/clinical-supervision-with-confidence> le 20/06/2017

professionnelle, cette fourchette de prix permettant à un utilisateur de pouvoir accéder à un cours en ligne et à sa certification, peut en effet être considérée comme abordable²³. Les tarifs de la formation professionnelle en France sont en effet prohibitifs pour un individu souhaitant y accéder sans recours à la collectivité (dispositif public).

Aussi, nous préférons dans cette thèse les qualificatifs « accessible » ou « abordable » à celui de « gratuit » pour qualifier les MOOC. Nous appréhendons en effet l'objet dans le cadre spécifique de son utilisation à des fins de formation tout au long de la vie (FTLV), et considérons, de ce fait, les différentes formes d'attestation ou de certification comme constitutives du dispositif.

Quelles mutations au niveau des caractéristiques structurelles et thématiques des MOOC ?

Nous avons noté trois tendances en matière de transformation des MOOC au plan structurel : une tendance à l'amointrissement du temps de travail requis, une tendance à l'ouverture des périodes et une tendance à l'harmonisation disciplinaire et thématique autour des compétences dites « en tension » sur le marché du travail.

Une tendance à la baisse de la charge de travail requis

Cisel (2016) montre une chute de la charge de travail prescrite (calculée en termes de nombre d'heures de travail attendu par les concepteurs) en fonction du temps. Les cours recensés dans Class Central durent en moyenne 8,7 heures à l'été 2012 contre 6,3 heures à l'automne 2015. L'auteur précise d'importantes différences entre les plateformes, la charge de travail estimée sur FUN étant de 19 heures par MOOC, alors qu'elle atteint 45 heures en moyenne sur Edx.

Une tendance à l'ouverture des sessions

Les MOOC sont originellement proposés en sessions, de manière calquée sur les périodes universitaires (Shah, 2016). Ils sont ainsi « joués » une ou deux fois par an et génèrent des cohortes (masse d'individus s'inscrivant à une même session) très importantes.

²³ Nous revenons sur cette notion dans le chapitre suivant.

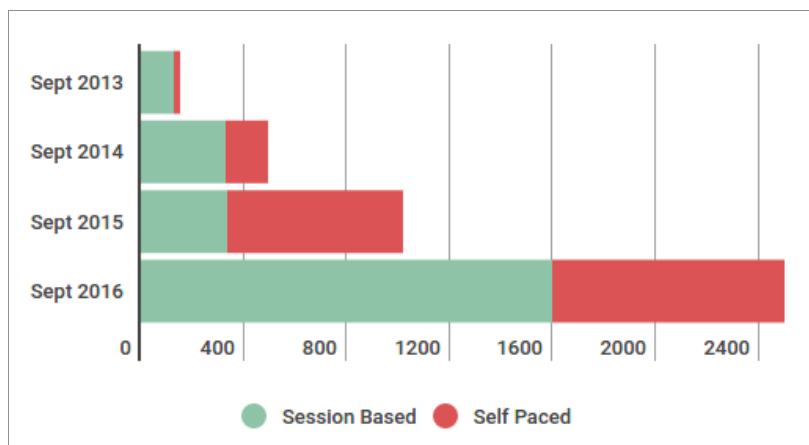


Figure 4 Évolution de la disponibilité des MOOC (Shah, 2016)²⁴.

La Figure 4 met en évidence une augmentation des cours disponibles toute l'année à partir de 2015. Selon Shah, (2016) cette évolution de la structure temporelle des MOOC serait due à une transformation du modèle économique des plateformes qui ciblent désormais davantage les salariés. Le modèle des sessions fermées dans le temps peut en effet constituer un frein lorsqu'il s'agit d'acquérir rapidement une nouvelle compétence.

Une conséquence de cette transformation résiderait, selon l'auteur dans la réduction de l'aspect massif des MOOC. On peut en effet supposer que les cohortes sont mécaniquement réduites par un grand nombre de répétitions d'un même MOOC dans l'année. Il ajoute que cela pourrait avoir une influence négative sur les interactions dans les forums, notamment à cause du délai de réponse qui risquerait de s'allonger avec la diminution de la taille des cohortes.

Si cette tendance est prégnante aux États-Unis, la plateforme française FUN reste pour le moment sur le modèle originel, fixant à un ou deux, le nombre d'itérations annuelles par MOOC.

Une évolution des thématiques autour des compétences en tension

En se basant sur les données de l'annuaire de Class Central, Shah (2015)²⁵ fait un bilan de l'offre de MOOC et de ses évolutions sur l'année 2015. L'une de ses conclusions touche à

²⁴ Source : annuaire Class Central, figure tirée de l'article « MOOC Trends in 2016 : MOOC No Longer Massive » consulté à <https://www.class-central.com/report/moocs-no-longer-massive/>, le 20/06/2017. Traduction libre : self Paced correspond à cours ouverts toute l'année, session Based correspond aux MOOC ouverts dans un format de session

²⁵ Source : annuaire de Class Central, By the number : MOOCS in 2015, consulté en ligne <https://www.class-central.com/report/moocs-2015-stats/> le 20/06/2017

l'évolution thématique des MOOC et particulièrement à l'essor des cours se situant dans le champ de la technologie et du business. Le nombre de MOOC en « Computer Science » et en programmation a ainsi progressé de plus de 10 %. Les MOOC classés²⁶ dans les catégories « Humanities » et « Social Science » ont diminué en proportion.

Pour soutenir l'idée d'une telle tendance, nous pouvons aussi nous appuyer une nouvelle fois sur les discours des dirigeants des grandes plateformes et des responsables universitaires que nous avons entendus aux conférences EMOOCs (Condé & Huguenin, 2017). Il en ressort que les différents acteurs du marché semblent portés par une même volonté de toucher un public prêt à payer pour obtenir une certification : les individus souhaitant valoriser leur « employabilité »²⁷. Aussi, on peut faire l'hypothèse que les plateformes, les institutions éducatives et les concepteurs ont un intérêt mutuel à produire, certifier et diffuser des MOOC de thématiques à même de répondre aux besoins de ce public particulier. Dans ce cadre, les MOOC principalement utilisés au motif d'un « développement personnel », pour reprendre une catégorie utilisée par Cisel (2018), s'avèrent moins intéressants.

Originellement conçus par des enseignants dans un objectif d'ouverture et de démocratisation du savoir, dans l'esprit de l'Open Education, les MOOC et leur plateforme de diffusion se sont tout d'abord rapidement développés à l'international, dans une stratégie visant à capter un public aussi massif que possible. Dans un second temps, à partir de 2014, les enjeux économiques sont devenus plus pressants. Les modèles d'affaires des plateformes ainsi que la nature et la structure des MOOC ont alors débuté une mutation vers la formation professionnelle.

Cette section, articulée autour d'un axe historique, a permis de mettre en évidence les caractéristiques des MOOC au regard des idéaux qui ont présidé à leur genèse et des enjeux nécessairement économiques de leur soutenabilité au long cours. Nous proposons à présent de poursuivre ce travail de définition en présentant une revue de littérature des différentes typologies afférentes à notre objet.

²⁶Class central a mis en accès libre sur GitHub leur taxonomie. Nous l'avons consultée le 20/06/2017 à <https://github.com/classcentral/online-course-taxonomy>

²⁷ Nous dédions une section du chapitre 2 à cette notion.

2. Les typologies de MOOC

L'acronyme « MOOC » sert à désigner des réalités parfois très hétérogènes. On constate par exemple qu'il est utilisé par des organismes de formation offrant en réalité un service de FOAD²⁸. Nous avons également signalé qu'entre 2016 et 2017, des MOOC de Coursera, Edx et FutureLearn se plaçaient sur le créneau de la formation initiale diplômante, rompant, de fait, assez fortement avec l'acception courante de l'acronyme MOOC. Dès 2012, les chercheurs et autres spécialistes de l'éducation ont tâché d'ordonner ces cours en différents types, à tel point que Cisel (2013) ironisait sur une certaine tendance d'Internet à générer de nouveaux acronymes : cMOOC, xMOOC, iMOOC, rMOOC, pMOOC... Puis SPOC et COOC...

L'absence de cadre de référence amoindrit la capacité des chercheurs du champ à s'inscrire dans une démarche cumulative ou comparative (Reich, 2015). En conséquence, les nombreux retours d'expériences restent souvent peu réutilisés dans les recherches suivantes. Aussi, un travail de définition et de stabilisation de l'objet relève d'un enjeu méthodologique prioritaire pour les chercheurs (Ortoleva, 2016). Afin de pouvoir décrire les MOOC auxquels nous faisons référence dans notre travail, il convient de revenir sur les diverses classifications, catégorisations ou typologies de MOOC élaborées par la recherche.

A. cMOOC versus xMOOC : pour en finir avec l'amalgame

Encore en 2018, la typologie cMOOC vs xMOOC sert de base de définition à bon nombre d'auteurs dans le champ. Elle fait office de catégorisation primaire servant à qualifier les MOOC étudiés. Nous proposons un argumentaire visant à montrer qu'une telle distinction n'a rien de définitoire et qu'au contraire, elle relève d'un amalgame historique qui réduit, in fine, la capacité du chercheur à décrire finement les MOOC qu'il est amené à étudier.

Les revues de littérature de Raffaghelli et coll. (2015) et Liyanagunawardena (2013) montrent une focalisation de la communauté scientifique sur un volet méthodologique incluant la définition de l'objet MOOC. Elles révèlent également que l'opposition « cMOOC » (pour

²⁸Pour exemple, le MOOC Accueil France (<http://mooc-accueil.fr/>) proposé par Atout France et Tourisme Academy (un organisme de formation « traditionnel »), rejoint dans la forme ce que l'on peut trouver dans un MOOC. Il est toutefois payant (10000€ pour 1000 salariés) et est proposé sur la plateforme Coorpacademy.

MOOC connectivistes) versus « xMOOC » (du type de ceux proposés par Edx et de Coursera) est prégnante dans la littérature.

Pour de nombreux auteurs, il existerait un lien entre les cMOOC et les xMOOC. Selon Siemens dans (Hollands & Tirthali, 2014), les cours de Stanford lancés en 2011 constituent une variante des MOOC canadiens mis à l'échelle. Ces deux objets seraient alors une bifurcation d'un même projet (Daniel, 2012). Selon Cisel et Bruillard (2012) et Cisel (2016), ils seraient liés par un lien de filiation, l'un ayant précédé et influencé l'autre...

Si ces deux types de dispositifs de formation sont très souvent comparés ou associés dans la recherche de définition des MOOC, rien au-delà de leur nom, ne semble pourtant les réunir. En effet, qu'il s'agisse de leurs fondamentaux philosophiques (Bates, 2014), de leurs théories d'apprentissage de référence (Rodríguez, 2012 ; Mangenot, 2014 ; Cisel, 2016) de leur rapport à l'autorégulation des apprenants (Jezégou, 2015), ou de leurs modèles économiques (Boullier, 2014), les différences s'avèrent, selon nous, fondamentales. Revenons un peu plus en détail sur ces dissemblances.

Les xMOOC proviennent directement des expériences menées dans le cadre du mouvement l'OCW. Les chercheurs qui en sont à l'origine ont explicitement déclaré s'être inspirés d'innovations extérieures telles qu'Alison, Stack Overflow et la Khan Academy, autant d'initiatives s'inscrivant dans le mouvement de l'Open Education. Sur les plans technologiques et pédagogiques, les cours sont basés sur le développement d'une plateforme à partir de laquelle se joue l'essentiel des interactions homme-homme et homme-machine. Afin de conférer aux ressources du MOOC un caractère formatif, ces dernières sont proposées en « grains de savoir » prenant le plus souvent la forme de courtes vidéos, et sont ponctués d'exercices autocorrectifs. À des degrés divers, les forums et autres réseaux sociaux peuvent également être envisagés par les concepteurs pour améliorer le dispositif. Enfin, la question de la certification occupe, dans les xMOOC, une place importante tant sur le plan individuel et motivationnel, qu'économique.

Les MOOC connectivistes peuvent, quant à eux, être considérés comme la mise en œuvre d'un idéal pédagogique proche de celui défendu par Illich (1971) (Daniel, 2012). Il s'agirait de la matérialisation d'un système éducatif dont le projet est de fournir un accès au savoir à tout individu qui souhaite apprendre, cela se faisant dans une perspective d'encapacitation

individuelle et collective. À la différence des xMOOC, l'objectif des cMOOC ne réside pas dans le contenu ou dans sa transmission, mais dans les interactions entre pairs (Rosselle et coll., 2014), les théories d'apprentissage de référence étant le socioconstructivisme (Mangenot, 2014) ou le connectivisme (Siemens, 2005), selon les auteurs. Enfin si les xMOOC sont présents dans une large gamme de disciplines universitaires et professionnelles, les cMOOC se sont principalement cantonnés aux sciences de l'éducation (Siemens, 2013). Cela questionne la capacité de ce modèle à être réutilisé dans des domaines différents, avec un public non sensibilisé aux modalités pédagogiques mises en œuvre dans les cMOOC.

Ainsi, les xMOOC et les cMOOC sont deux objets indépendants, appartenant à des paradigmes différents et incomparables, et leur mise en opposition systématique dans la littérature du champ repose, selon nous, moins sur des arguments rationnels que sur un amalgame historique, alimenté par des acteurs partie prenante de cette confusion. Le rapport MOOCs : expectations and reality (Hollands & Tirthali, 2014) permet de revenir à l'origine de l'amalgame.

La première personne à avoir utilisé l'appellation MOOC est Cormier (2008). L'acronyme désignait alors un cours nommé Connectivism and Connective Knowledge, ou CCK08, conçu et mené par Siemens et Downes, à l'Université d'Athabasca au Canada. Le nom « MOOC » a ensuite été donné aux cours de Coursera par Siemens, tête de file des connectivistes avec Cormier, dans un entretien accordé au New York Times : « In 2011, I heard about the Stanford initiative and wrote a blog post in August saying that Stanford is running a MOOC. Tamar Lewin from the New York Times picked it up and I had an interview with her. I said *“That’s a MOOC they’re running.” We had 2,300 students, but their scale changed everything.* »²⁹ (Siemens in Hollands & Tirthali, 2014). Chez les initiateurs des xMOOC, Andrew NG, de Stanford affirme, de son côté, toujours dans Hollands et Tirthali (2014) ne pas avoir eu connaissance de l'existence des connectivistes avant 2012. Enfin, c'est Stephen Downs, qui opéra en premier la distinction entre cMOOC et xMOOC afin de distinguer les

²⁹ Traduction libre : « En 2011, j'ai entendu parler de l'initiative de Stanford et j'ai écrit un article de blog en août disant que Stanford était en train de diffuser un MOOC. Tamar Lewin, l'a repris et j'ai eu une interview avec elle. Je lui ai alors dit « c'est un MOOC qu'ils sont en train de diffuser ».

MOOC connectivistes de toutes les autres formes de MOOC, le « x » faisant référence au « x » d'Edx³⁰.

Au regard de ces éléments, il semble rationnel de se demander si la différenciation entre les MOOC connectivistes et les cours en ligne du type de ceux proposés par Coursera et d'Edx aurait occupé une place si importante, s'ils avaient eu des appellations différentes. Plus encore, nous nous accordons avec la réflexion de Mangenot (2014) pour qui « si les xMOOC n'étaient pas apparus, on n'aurait sans doute jamais entendu parler des MOOC en général ».

Aussi, rejoignons-nous Cisel (2016) et Velestianos (2014) pour qui la comparaison xMOOC vs cMOOC peut s'avérer contre-productive et finalement inutile. Nous défendons avec eux l'idée qu'associer ces deux objets conduit à masquer les nuances et les différences qui peuvent exister au sein de chaque groupe de MOOC se situant dans un même paradigme. Pour la suite de cet écrit, nous avons pris le parti d'exclure les cMOOC de notre définition. Par conséquent, nous utiliserons le terme MOOC sans référence au courant connectiviste.

B. Classification de MOOC selon le point de vue de l'ingénierie pédagogique

Plusieurs auteurs ont cherché à classer les MOOC selon des indicateurs d'ingénierie pédagogique. La première vague de propositions (Lane, 2012 ; Daniel, 2012 ; Clark, 2013) cherchait avant tout à distinguer les MOOC en fonction de la catégorisation sous-jacente xMOOC versus cMOOC. Les critères de définition mis au jour permettaient ainsi de distinguer les MOOC basés sur le contenu, des MOOC basés sur la tâche ou sur un réseau d'apprenants (Lane, 2012). Daniel (2012) décrit, quant à lui, les MOOC en fonction de leur théorie de l'apprentissage de référence : le connectivisme ou le behaviorisme. En 2013, Clark ajoute les notions de temporalité du MOOC (synchronicité, périodicité), et de qualité d'adaptation. La présence des cMOOC dans le champ problématique engendre toutefois une forte polarisation des catégories. En conséquence, les MOOC d'une même catégorie restent très hétérogènes sous de nombreux aspects, et la classification en devient, de fait, peu opérante (Rosselle, et coll., 2014).

Plus récemment, Ortoleva et coll. (2016) s'appuient sur un travail de revue bibliographique des articles ayant trait à la classification des MOOC et plus généralement de la formation à

³⁰ « I noticed this use of 'x' in the U.S. MOOCs, for example, 'Edx'. So I started calling any of the MOOCs from Coursera, Udacity and Edx 'xMOOCs'. It was only later on that I started calling the others 'cMOOCs. » <https://plus.google.com/+StephenDownes/posts/LEwaKxL2MaM>

distance, pour mettre en exergue « les dimensions qui permettent de décrire et d'analyser ces dispositifs de formation ». Les auteurs mettent ainsi en évidence six dimensions interdépendantes les unes aux autres, et deux dimensions transversales. Sont ainsi retenues : la temporalité (synchronicité, rythme et périodicité), l'objectif d'apprentissage (compétences visées générales ou spécifiques, d'introduction ou d'approfondissement), la collaboration (forum, évaluation par les pairs, projet de groupe), le parcours d'apprentissage (adaptabilité vs flexibilité, des objectifs et des résultats), les activités d'apprentissage, l'évaluation/la certification.

Cette classification apparaît comme la plus exhaustive et la plus opératoire à l'heure actuelle. Elle nécessite toutefois d'appréhender chaque MOOC du point de vue du participant, car il n'est pas toujours possible d'accéder à chaque dimension depuis le descriptif du MOOC sur la plateforme ou à partir de la vidéo de présentation.

Notons également, en guise de commentaire critique, que faire apparaître la question du tutorat parmi les critères de définition s'avère selon nous inapproprié à l'objet MOOC, pour au moins deux raisons. La première relève du courant éducatif dans lequel se situent les MOOC, comparativement à la FOAD. Comme nous avons tâché de le montrer, la vocation de l'objet est plus proche de la démocratisation (l'« ouverture » anglo-saxonne), que de la formation (l'« ouverture » française). Le tutorat étant une des dimensions pédagogiques centrales de la FOAD, il nous semble peu à même de caractériser les MOOC. La seconde raison renvoie au modèle économique des MOOC. Comme décrit plus haut, la captation d'un grand nombre d'utilisateurs conditionne le déclenchement de l'effet réseau, et par translation, la viabilité du modèle d'affaire des plateformes (Belleflamme, 2010, 2015). L'aspect massif est donc bien constitutif de l'objet MOOC. Or, si l'on s'accorde pour dire qu'au-delà d'un certain nombre de participants à une formation, le tutorat devient structurellement impossible (Mangenot, 2014), il se trouve donc, de facto, exclu de la définition des MOOC. Il se peut que dans certaines configurations, des échanges entre participants et membres de l'équipe pédagogique puissent être considérés comme du tutorat. Il n'est pas question de nier cette réalité. Mais le fait d'appréhender le tutorat dans le MOOC en négatif, c'est-à-dire en quantifiant ou qualifiant son absence, relève selon nous d'un biais de positionnement disciplinaire lié à l'habitude de considérer l'accompagnement pédagogique comme un des principaux facteurs de persistance et d'apprentissage, dans le champ de la formation à

distance, depuis plus de 30 ans. Pour ces raisons, nous avons fait le choix d'exclure la question du tutorat et, plus généralement, celle de la médiation humaine au sein du dispositif MOOC (Linard, 1990), du champ de notre analyse.

C. Typologie de MOOC selon les descripteurs des plateformes

Nous venons de rapporter une série de travaux de définition et de classification des MOOC, centrés sur le dispositif et pris du point de vue des participants. Nous avons mentionné que la limite la plus notable de cette approche était la difficulté d'opérer une description systématique des MOOC, dans la mesure où certains indicateurs tels que les activités *d'apprentissage* ou la collaboration (critères de classification d'Ortoleva et coll. (2016)) ne sont accessibles que depuis l'intérieur du MOOC.

Une seconde approche, aux résultats tout aussi heuristiques, consiste à s'appuyer sur les descriptifs présents sur les plateformes. Cela revient à s'intéresser au point de vue des concepteurs et non plus à celui des participants. Cette technique présente deux intérêts. Le premier est de prendre en considération des indicateurs différents à ceux retenus précédemment (prérequis, institutions conceptrices...), le second est de pouvoir procéder plus facilement à des analyses quantitatives des données récoltées.

Vrillon (2017) a ainsi procédé à une description systématique des MOOC de FUN entre octobre 2013 et mai 2016, afin de réaliser une première cartographie des MOOC de la plateforme française. L'hypothèse de l'auteur est que les utilisateurs des MOOC (caractéristiques sociodémographiques, et socioéconomiques), et par corrélation leurs comportements observables (Hansen et Reich, 2015), varient en fonction des caractéristiques présentes sur la plateforme. Une typologie normalisée des MOOC participerait donc à la compréhension des résultats, tant en terme de profil d'utilisateurs que de comportements d'apprentissage.

À partir de 195 MOOC étudiés sur la plateforme FUN, Vrillon fait émerger, statistiquement³¹, huit formes typiques de MOOC sur la base de six variables : la thématique, la durée, l'établissement d'origine, la délivrance ou non, d'une attestation de réussite, le type de public ciblé (étudiants, professionnels, grand public) et les prérequis (niveau de diplôme). Nous

³¹ Vrillon utilise la méthode de l'Analyse des Correspondances Multiples (ACM) afin d'obtenir une représentation graphique des corrélations entre les modalités des variables retenues.

restituons ici l'opposition la plus significative : « les MOOC spécialistes » versus « les MOOC profanes ».

Les MOOC spécialistes regroupent les MOOC avec prérequis (enseignement supérieur) et visant un public d'étudiants ou de professionnels. Ils proviennent le plus souvent d'une grande école, demandent plus de quatre heures de travail par semaine et tendent à délivrer une attestation de réussite. Les MOOC profanes sont, quant à eux, sans prérequis et ne filtrent leur public d'aucune manière. Ils tendent à ne pas délivrer d'attestation et à être plus courts que les spécialistes en termes de temps de travail requis. On les trouve davantage en sciences humaines et ils tendent à s'inscrire dans une démarche de vulgarisation scientifique. Aussi, « *Si le MOOC "profane" semble satisfaire un certain idéal de diffusion et d'accessibilité de la connaissance tel qu'il avait pu accompagner le développement du phénomène MOOC, le MOOC "spécialiste" paraît répondre à des besoins plus spécifiques en matière de formation* » (Vrillon, 2017).

Cette revue de littérature des typologies de MOOC permet de circonscrire notre objet de recherche. Nous nous intéressons, dans ce travail, aux MOOC du type de ceux proposés par Coursera et excluons de notre définition les MOOC dits « connectivistes ». L'ancrage des MOOC dans le courant de l'Open Education (et non dans le courant de la FOAD), nous conduit également à exclure la question de l'accompagnement pédagogique ou tutorat intégré au dispositif, du champ de notre analyse. Cette précision apparaît d'autant plus importante que le tutorat dans les MOOC est une préoccupation de la recherche, notamment en France (cf. Mangenot, 2014). Enfin, nous prenons le parti de nous concentrer sur les MOOC dits « spécialistes » (Vrillon, 2017) qui tendent à devenir majoritaires, car ce sont ceux qui répondent le mieux aux enjeux de formation professionnelle et qui sont, par ailleurs, au cœur des mutations stratégiques et structurelles des MOOC et de leur plateforme, comme nous l'avons montré dans la section précédente.

Dans la section suivante, nous nous intéressons aux utilisateurs de MOOC et cherchons à définir, en appui sur une littérature principalement quantitative, qui ils sont et pour quelles raisons ils ont été conduits à s'inscrire ou à suivre un MOOC.

3. Quels utilisateurs pour quelles utilisations ?

On peut penser que les connaissances relatives au public d'utilisateurs ont pu, au fil de leur mise au jour, contribuer à orienter les stratégies économiques des plateformes (contenu disciplinaire et modalités technopédagogiques, tarification et public cible). Aussi, tâchons-nous, dans cette section, de faire une revue de la littérature présentant le profil socioéconomique des utilisateurs de MOOC, les raisons qui ont motivé leur inscription ainsi que les modalités de suivi.

Les enquêtes par questionnaire diffusées au début ou à la fin des MOOC constituent le moyen le plus utilisé pour répondre à ces objectifs de recherche (Raffaghelli et coll., 2015). Les données issues de ces questionnaires sont toutefois hétérogènes dans leurs modes de recueil et de traitement, ce qui rend difficile la comparaison des résultats obtenus (Reich, 2015). Pour cette raison, nous privilégions les recherches agrégeant plusieurs MOOC, aux multiples retours d'expériences particulières.

Ce type d'enquête compte des études sur l'intégralité des inscrits d'une plateforme (Cisel, 2016), sur plusieurs MOOC d'un même établissement, diffusés sur une même plateforme (Mariais et coll. 2017 ; Ho et coll. 2014, Christensen et coll. 2013), ou sur quelques MOOC ciblés au sein d'une ou plusieurs plateformes (Vrillon, 2017 ; Cisel, 2016).

Pour appréhender la question de l'identité sociodémographique et des motivations de l'utilisateur, nous avons sélectionné cinq enquêtes sur des critères de transparence des méthodes de collecte et de traitement des données utilisées, de volume de données traitées, et d'importance de la plateforme sur le marché des MOOC. Deux d'entre elles sont des rapports d'activités concernant certains MOOC des plateformes Edx et Coursera. Ces dernières comptent parmi les références les plus citées dans le domaine et ne peuvent, de ce fait, être écartées de l'analyse. Les quatre autres, publiées après 2016, concernent les MOOC français diffusés sur les plateformes FUN, Canvecas.net et Unow et ont le mérite d'approfondir les questions du statut professionnel et du type d'emploi exercés par les utilisateurs. Nous présentons, tout d'abord, quelques éléments méthodologiques importants de ces enquêtes de références, avant d'aborder leur résultat de manière comparée.

1. Christensen et coll. (2013) présentent sans doute les premiers résultats d'ampleur sur l'identité sociodémographique et sur les motivations des participants de MOOC. Ils

s'appuient sur l'étude des données de questionnaire diffusé à 34,779 participants des 32 sessions de MOOC de l'Université de Pennsylvanie diffusés sur Coursera. Les MOOC concernés s'inscrivent dans différents champs disciplinaires : Humanité, business, mathématiques...

2. Ho et coll. (2014) font l'état des lieux des deux premières années d'activités des MOOC du MITx et de Harvardx diffusés sur la plateforme Edx. Les résultats présentés sont issus de l'analyse des données recueillies de l'inscription à l'un des 17 MOOC proposés entre juin 2013 et août 2014 par les deux institutions (n=841687). Les champs disciplinaires majoritairement concernés sont l'ingénierie, la physique et la chimie, même si HarvardX a également proposé des MOOC sur la santé ou la justice, par exemple.
3. Cisel (2016) présente, dans son travail de thèse, les résultats de deux enquêtes qu'il convient de présenter séparément :
 - a. la première s'appuie sur la collecte des données du questionnaire d'inscription que toute personne est invitée à remplir au moment de sa première connexion sur la plateforme FUN. L'auteur présente les résultats de 739 049 utilisateurs s'étant inscrits entre l'automne 2013 et la fin du printemps 2015.
 - b. La seconde se réfère aux données recueillies par questionnaire aux inscrits de 24 sessions de MOOC diffusés sur les plateformes FUN, Unow et Canevas.net, parmi lesquelles sont comptées les quatre itérations du MOOC de A à Z et du MOOC Gestion de projet (n=18.372).
4. Vrillon (2017) s'intéresse aux 5709 réponses retournées à un questionnaire envoyé aux inscrits à 12 MOOC diffusés sur la plateforme FUN. L'auteur précise l'existence, parmi les MOOC ciblés, d'une surreprésentation des MOOC en santé et une sous-représentation de ceux en SHS et en droit économie et gestion, comparativement au contenu disciplinaire moyen de la plateforme. En cela comme en ce qui concerne le public cible, l'effort requis ou la propension à délivrer un certificat, l'échantillon ne se veut pas représentatif de l'ensemble des MOOC de FUN.

5. Mariais et coll. (2017) présentent un bilan de dix MOOC de l'Inria diffusés sur FUN en 2015 et 2016, basé en grande partie sur les réponses à trois questionnaires diffusés au début (profil et attentes), au milieu (temps de travail et avis sur le MOOC) et à la fin du MOOC (suivi du MOOC et avis global) et comptant respectivement 8118, 1875 et 1706 réponses. Les MOOC de l'Inria touchent tous, à différents niveaux au champ disciplinaire « informatique ».

A. Données sociodémographiques

Les limites méthodologiques de la comparaison entre études

L'exercice de comparaison des enquêtes sociodémographiques sur les utilisateurs de MOOC présente plusieurs limites méthodologiques. Tout d'abord, les résultats peuvent être présentés de manière agrégée (résultats moyens sur un ensemble de MOOC) ou détaillés (résultats de chaque MOOC indépendamment), sans que les informations disponibles nous permettent de passer d'un type de résultats à l'autre. Cela rend la comparaison des enquêtes plus délicate.

Une autre limite est celle de l'hétérogénéité des données présentées. Certains auteurs peuvent en effet omettre de renseigner une modalité du profil sociodémographique des répondants. C'est le cas de l'âge ou du genre dans l'enquête de Cisel (2016) (a), par exemple. Mais de manière plus générale, les « descriptifs sociodémographiques » incluent des variables différentes en fonction des enquêtes. Certaines se limitent au genre, à l'âge et à la diplomation, d'autres intègrent le statut social et la situation professionnelle.

Enfin, les indicateurs quantitatifs peuvent différer entre les études. L'âge peut être présenté par la médiane ou par la moyenne ou être classé en tranches de taille différente selon les études. De même, la distribution de la diplomation peut être modifiée si l'on agrège les bacs +3 avec les Bacs + 5 et les Bacs + 8 ou si on les sépare. Cela pose notamment un problème pour comparer les études américaines, dans lesquelles le Bachelor (bac+3) semble être le palier de référence, tandis qu'il s'agit du Master (bac+5) en Europe. On retrouve ce genre de problème avec les catégories socioprofessionnelles.

En dépit de ces limites, cela permet de comparer les études entre-elles, et de faire apparaître les caractéristiques parfois cachées des différents corpus étudiés.

Une utilisation principalement masculine

Les femmes sont minoritaires dans toutes les études hormis celle de Vrillon (2017) où la moyenne des utilisatrices dans les 12 MOOC de FUN de l'enquête atteint 54 %. À l'opposé, la moyenne d'utilisatrices constatée dans les MOOC d'Harvardx et du MITx est de 28 % et peut descendre à 17 % dans le MOOC où la proportion d'hommes est la plus importante. Dans les études de Cisel (b), Christensen et coll. et Mariais, la moyenne d'hommes avoisine les 60 %.

Un âge moyen hétérogène et relativement élevé

L'âge médian varie selon les enquêtes de 32,5 ans pour les MOOC de l'Inria à 39 ans pour les MOOC de l'étude de Vrillon. Les 16 MOOC d'Edx voient l'âge médian de ses utilisateurs fluctuer entre 24 ans et 30 ans en fonction des MOOC. Les auteurs de l'étude mentionnent également que l'âge des certifiés est sensiblement plus élevé que l'âge des non-certifiés. Cisel (b) montre que les cohortes de MOOC tendent à se rajeunir avec un âge moyen passant de 41 ans à l'automne 2013 à 33 ans au printemps 2015. Les résultats des MOOC de Coursera ne sont, quant à eux, que très peu exploitables, car ils indiquent simplement que 40 % des utilisateurs ont moins de 30 ans et 60 % plus de 30 ans. Sauf à contredire l'une ou l'autre de ces enquêtes, il est impossible de conclure à une tendance précise concernant l'âge. On peut toutefois souligner que l'utilisateur/trice type ne semble pas être l'étudiant (e) de 25 ans ou moins, originellement ciblé par les MOOC, notamment français (Mongenot, 2016).

Des utilisateurs principalement actifs salariés occupant un poste de cadre

Contrairement à l'âge, un consensus se dégage autour du statut social. En effet, les différentes études décrivent toutes l'utilisateur comme un individu actif, de 55 % pour Cisel (a) à 66 % pour Mariais qui ajoute que parmi les actifs, la majorité travaillent pour une entreprise. Les enquêtes portant sur les MOOC de FUN (Vrillon, 2017) et Coursera (Christensen et coll., 2013) vont également dans ce sens avec respectivement 60 % et 62,4 % d'actifs dans leur échantillon. Seules trois études vont plus en avant dans la définition de la catégorie socioprofessionnelle des utilisateurs. Elles nous apprennent qu'ils sont en grande proportion cadres ou exerçant dans la catégorie des professions intellectuelles supérieures (PSI). La proportion de cette catégorie socioprofessionnelle fluctue en effet entre 33 % pour Vrillon et 97 % pour un MOOC d'ingénierie de l'étude de Mariais. La catégorie des ouvriers amalgamée à celle des employés est stable à 10 % dans Vrillon (2017) et Cisel (a) (2016). Le faible pourcentage d'étudiants dans 4 des 6 études considérées (de moins de 5 % dans l'étude

portant sur les MOOC de FUN, à 27 % dans celle traitant des cours de l’Inria) confirme le fait que l’utilisateur type n’est pas un jeune étudiant.

	Cisel (a) (22-FUN)	Cisel (b) (FUN)	Ho et coll. (16-Edx)	Christensen et coll. (32- Coursera)	Vrillon (12-FUN)	Mariais (10-FUN)
Femme		40 %	17-46 % (28)	43,1 %	54 %	37-46 %
Âge médian		41=>33 ³²	24-30 ³³	classes	39	32,5
Actifs	55 %			62,4 % ³⁴	60 %	66 % ³⁵
Cadres sup (parmi les actifs)	54 %				33 %	59-97 %
Ouvriers/ employés	10 %				10 %	
Étudiants	15 %			17 %	>5%	8-27 %
Bac+5 et plus	61 %	47 %	59-85 % ³⁶	44,2 %	34 %	41-55 %

Tableau 1 Comparatif des résultats sociodémographiques d'enquêtes sur les participants de MOOC

Des utilisateurs hautement diplômés

La tendance la plus évidente est la prédominance des individus diplômés du supérieur parmi les utilisateurs. Christensen révèle que près de 80 % des répondants de son échantillon possèdent un bac+3 quand 44 % déclarent un bac+5 ou plus. Une proportion similaire est constatée dans les études de Cisel (a) et Cisel (b), avec des ratios respectifs de 61 % et 47 %. Les détenteurs d’un master et les docteurs occupent néanmoins une place légèrement moindre dans l’étude sur les MOOC de FUN (Vrillon, 2017) (34 %). L’auteur précise par ailleurs que parmi les bac+5, les écoles d’ingénieurs et de commerce sont beaucoup plus présentes que les bac+5 de l’université avec des proportions respectives de 48 %, 38 % et 14 %. Parallèlement, les non-diplômés ou les détenteurs d’un baccalauréat sont très peu représentés dans les différentes enquêtes avec des ratios toujours inférieurs à 5 % de l’échantillon. Il apparaît

³² Il s’agit ici de l’âge moyen par cohorte. L’auteur constate un rajeunissement des cohortes dans le temps. 41ans pour la première à 33 ans pour la dernière.

³³ Les auteurs précisent que l’âge médian des certifiés est de 36 ans, soit assez largement supérieur à l’âge médian général.

³⁴ L’auteur précise qu’il s’agit d’emplois à plein temps

³⁵ Majoritairement salariés d’une entreprise entre 22 % et 42 % selon les MOOC

³⁶ Les résultats sont présentés par MOOC, ainsi le ratio de participant possédant un Bachelor ou plus varie entre 59 % et 85 % en fonction des MOOC

finalement que les utilisateurs de MOOC de FUN sont sensiblement plus diplômés que la population française (Vrillon, 2017)³⁷.

Les enquêtes auxquelles nous nous référons convergent vers un profil type de l'utilisateur de MOOC. C'est un homme d'un peu plus de 30 ans, inséré dans la vie active. Il dispose d'un niveau de diplôme particulièrement élevé et occupe un poste de cadre.

Précisons également avec Cisel (2016), Vrillon (2017) et Ho et coll. (2014), que l'âge, le sexe et le statut social varient significativement en fonction des MOOC. Cela conduit à nuancer les conclusions que l'on peut tirer d'enquêtes agrégées. Si l'on ne peut nier les tendances générales que nous avons évoquées, chaque MOOC possède bien un public particulier. En d'autres termes, nous pouvons dire qu'il n'y a pas de public de MOOC, mais un public par MOOC. Nous n'approfondissons pas davantage ce point qui appelle une lecture plus détaillée des enquêtes citées.

B. Motivations à l'inscription aux MOOC

La question des motivations à l'inscription aux MOOC a principalement été étudiée par le biais de questionnaires (Christensen et coll., 2013 ; Breslow et coll., 2013 ; Cisel, 2016...). Plus rarement, elle a fait l'objet d'enquêtes qualitatives par entretien (Zheng et coll. 2015 ; Cisel, 2016 ; Vrillon, 2018). Dans tous les cas de figures, les enquêtes que nous évoquerons dans cette section sont donc basées sur des données déclaratives. Aussi, privilégions-nous le terme de « motifs » d'inscription, plutôt que celui de « motivation », afin d'insister sur le caractère subjectif de ce type de données.

Précisons tout d'abord que nous avons rencontré les mêmes difficultés pour comparer les motifs d'inscription, que pour comparer les résultats sociodémographiques. Les réponses possibles aux différents questionnaires peuvent, selon les études, être mutuellement exclusives ou non. Les répondants peuvent avoir le choix entre plusieurs options ou peuvent être contraints de choisir un motif principal. Par ailleurs, la majorité des enquêtes de début de

³⁷ Comparatif réalisé par Vrillon (2017) sur la base d'un échantillon représentatif de la population française (INSEE, 2014).

MOOC comprennent des questions relatives aux motifs d'inscription. Aussi, la littérature en la matière s'avère prolifique.

Dans un souci de clarté de présentation, nous avons regroupé les différents motifs rencontrés dans les enquêtes en cinq catégories : la curiosité, la prescription, la montée en compétences professionnelles, la montée en compétences étudiantes, la certification. Rappelons en préambule, en nous appuyant sur Carré (2001), que si une motivation à la formation peut s'avérer dominante, le passage à l'acte résulte d'une combinaison de plusieurs types de motivation.

Les premières recherches par questionnaire

L'enquête de Christensen et coll. (2013), que nous avons déjà évoquée plus haut, s'intéresse aux liens entre disciplines académiques et motifs d'inscription. La question à choix multiple propose quatre motifs aux répondants : « gagner des connaissances pour mon diplôme universitaire », « monter en compétences pour mieux faire mon travail », « gagner en compétences pour changer de travail » et « juste pour le plaisir ». Les résultats montrent une prévalence du dernier item, dans toutes les disciplines, sauf en sciences sociales où le motif de montée en compétences professionnelles est légèrement plus important.

Dans l'étude de l'Université d'Édimbourg (2013) (n=45000), diffusée auprès des participants de 6 MOOC présents sur Coursera. La question concernant les motifs d'inscription est un choix multiple offrant huit alternatives. Les résultats indiquent que 95 % des participants disent avoir suivi le MOOC pour « apprendre de nouvelles choses » (Ce qui est particulièrement flou et peu informatif), 41 % pour « essayer l'éducation en ligne », 33 % pour « obtenir un certificat », autant pour « progresser dans sa carrière » et 20 % pour « découvrir l'objet MOOC ». À la différence de Christensen et coll. (2013), on voit apparaître le motif lié à la découverte d'un nouveau dispositif de formation, par ailleurs assez fortement plébiscité. Le fait que les MOOC soient suivis par un nombre important d'enseignants ou formateurs, phénomène confirmé par Ho et coll. (2014, 2015), peut contribuer à expliquer cette tendance.

Davis et coll. (2014) analysent les réponses de 286 participants à des MOOC majoritairement diffusés sur Coursera. Les résultats désignent la gratuité et la flexibilité³⁸ des MOOC comme un aspect fondamental de la motivation des participants. On retrouve ensuite, dans les résultats, la prévalence de motifs d'ordre professionnel, décomposée en deux sous catégories : les participants déclarant utiliser les MOOC afin d'utiliser le certificat sur leur CV (54 %) d'un côté, et ceux dont l'objectif est de faire évoluer leur carrière, leurs compétences et leur réseau professionnel de l'autre (motifs particulièrement sélectionnés chez les 18-34 ans). Les MOOC apparaissent donc, dans cette enquête, comme des dispositifs de formation mobilisés comme « *une opportunité d'apprentissage pour le développement de la formation continue des individus* ».

Zhenghao et coll. (2015) publient les résultats de la première enquête transversale sur les MOOC de Coursera. Elle concerne tous les individus ayant obtenu une certification à un MOOC avant le 1^{er} septembre 2014. Parmi les 52 000 réponses obtenues, 52 % déclarent avoir suivi le MOOC avant tout dans un but professionnel, qu'il s'agisse de monter en compétences dans leur emploi ou d'en changer. Un second volet de résultats montre que les participants bénéficient davantage des MOOC dans leur carrière professionnelle si leur statut socioéconomique est élevé. Les autres utilisateurs, quant à eux, essentiellement motivés par des objectifs académiques, représentent 28 % des répondants. En 2017, une seconde vague d'enquête³⁹ n'ayant pas donné suite à un travail scientifiquement rigoureux, vise à décrire plus spécifiquement les bénéfices retirés par les participants. Cette thématique de recherche étant toutefois plus éloignée de nos préoccupations, nous renvoyons les lecteurs à l'article correspondant pour plus d'informations sur ce point.

Kizilcec & Schneider (2015) obtiennent plus de 70 000 réponses à leur questionnaire diffusé sur 14 MOOC de l'Université de Stanford et proposés sur Coursera. Les cours sont issus de disciplines différentes et assez hétérogènes (informatique, mathématiques, médecine, sociologie, sciences politiques...). Les auteurs ont cherché à stabiliser les résultats concernant la motivation des apprenants en ligne en construisant un questionnaire de référence (OLEI Scale), sur des bases empiriques et théoriques. Une matrice de corrélation a été réalisée à partir des réponses obtenues afin de faire émerger des types de motivation plus génériques.

³⁸ Les auteurs utilisent l'expression : « MOOCs are convenient : fitting around life »

³⁹ Article consulté le 13/06/2017 sur le blog de Coursera : <https://blog.Coursera.org/online-learners-around-world-report-benefits-ranging-advancing-careers-discovering-field-study-gaining-confidence/>

Les résultats permettent d'affiner les connaissances accumulées jusqu'alors sur les motifs d'inscription des participants aux MOOC. Plusieurs types de motifs sont mis en évidence :

- **La curiosité** : « L'intérêt général » (95 %) ⁴⁰ et « le développement personnel » (90 %), « Le fun et le challenge » (70 %) sont les items les plus sélectionnés par l'échantillon
- **les motivations professionnelles** qui se découpent en deux catégories : « l'intérêt pour l'emploi » (56 %) et la possibilité de changer de carrière (36 %)
- **La certification** (45 %) : corrélée au « Prestige de l'enseignant ou de l'Université »
- **La motivation académique** : « L'intérêt pour la formation initiale (académique) en cours » (38 %), corrélé à l'« intérêt pour les recherches académiques (35 %) »
- **Les motivations sociales** : « Rencontrer de nouvelles personnes » (25 %), corrélé à « Suivre le MOOC avec des proches » (20 %).
- **La découverte des MOOC** (45 %) : par ailleurs corrélé aux motivations sociales. Les auteurs expliquent cette catégorie par l'importante médiatisation dont ont profité les MOOC entre 2012 et 2014.

Après avoir croisé ces résultats avec les renseignements sociodémographiques des répondants, les auteurs ajoutent que les plus diplômés (qui sont également ceux qui ont le plus souvent un emploi), déclarent être motivés par l'intérêt professionnel, au contraire des moins diplômés (plus souvent étudiants), plus motivés par l'intérêt académique des MOOC.

Les recherches qualitatives ou mixtes

Zheng et coll. (2015) sont parmi les premiers à aborder la question des motifs de participation aux MOOC par le biais d'entretiens. Sans contredire les résultats des enquêtes précédentes, l'approche qualitative, qui ne s'intéresse plus aux déclarations à l'inscription, mais aux déclarations post-MOOC, permet d'affiner et d'approfondir les catégories de motivations établies. Les auteurs relèvent quatre catégories de motifs : combler un besoin, se préparer pour le futur, satisfaire sa curiosité et faire des rencontres.

- **Comblé des besoins** : cette catégorie correspond aux étudiants ou aux professionnels. Pour les premiers, il s'agit de compléter des cours, soit pour revoir un

⁴⁰ Les pourcentages sont approximatifs en raison du type de graphique et d'échelle choisie par les auteurs.

sujet vu rapidement en cours traditionnel, soit pour approfondir un sujet qui n'aurait pas été traité. Pour les autres, les MOOC sont utilisés pour améliorer les compétences professionnelles. Ils se révèlent dès lors pertinents pour leur flexibilité en comparaison à une autre offre de formation en présentiel, ou pour pallier une absence de formation.

- **Se préparer pour le futur** : plusieurs enquêtés évoquent une utilisation des MOOC motivée par l'idée que plus ils accumuleront de certificats, plus ils seront en mesure d'impressionner leurs futurs employeurs.

- **Satisfaire sa curiosité** : concerne les individus curieux du dispositif MOOC et motivé par le fait de pouvoir disposer d'un cours en ligne de qualité gratuitement.

- **Faire des rencontres** : concerne les individus qui suivent un MOOC pour rencontrer d'autres personnes partageant les mêmes centres d'intérêt.

Dans son travail de thèse, Cisel (2016) aborde la question des motifs à l'inscription sur la base d'une méthodologie mixte associant un questionnaire largement diffusé en plusieurs vagues et ayant reçu plus de 20 000 réponses, et une quarantaine d'entretiens semi-dirigés. Une des particularités de ce travail est le choix d'analyser les données au prisme de la notion de projet *d'apprentissage* de Tough (1971) et de *motifs d'engagement* de Carré (2001). Si certaines catégories de motifs mises en évidence par l'auteur font écho aux travaux précédemment rapportés, cette approche théorique permet d'ancrer les motifs d'inscription aux MOOC dans le champ de la formation à distance et de l'autoformation.

Pour rappel, la typologie des *motifs d'engagement* de Carré (2001) est construite autour de deux axes. Le premier (vertical) oppose les motifs liés à *l'apprentissage* à ceux liés à la participation à la formation. Aux extrémités du second (horizontal), on trouve d'un côté les motifs intrinsèques et de l'autre les motifs extrinsèques, en référence aux travaux de Deci et Ryan (2000).

En cohérence avec cette grille d'analyse, l'auteur oppose les utilisations de MOOC correspondant à une prescription, à une pression économique ou un souhait des participants d'interagir (motifs correspondant à la participation selon Carré (2001)), à celles qui sont tournées vers l'apprentissage, qu'il s'agisse du pur plaisir d'apprendre, ou d'une volonté d'opérationnaliser des savoirs dans les sphères privées ou professionnelles (motifs correspondant à *l'apprentissage* selon Carré (2001)).

Cette distinction permet tout d'abord de montrer que dans certains MOOC, jusqu'à 40 % d'étudiants déclarent utiliser les MOOC dans le cadre de leur cursus. L'auteur précise que cela constitue un biais important d'analyse des taux de complétion, dans la mesure où le public contraint ou captif peut atteindre des taux de certification de 80 % (cas du MOOC Gestion de Projet 2). Toutefois, avec seulement 15 % des motifs d'inscription, la prescription reste très minoritaire dans l'ensemble de l'échantillon.

Les motifs liés à la certification sont également classés du côté des motifs prescrits, car il est considéré que l'inscription au MOOC relève alors d'une injonction de formes discrètes telles que la pression de conformité sociale ou économique. Cela s'avère d'autant plus net quand la formation s'effectue sous l'incitation d'un supérieur hiérarchique (Cisel, 2016, p.38). Sur les 78 % des répondants se disant intéressés par la certification, une majorité l'est pour des raisons professionnelles (40 %). L'auteur ajoute par ailleurs que « les différences entre cours sont flagrantes eu égard à la nature de l'intérêt pour le certificat » (p.233). Notons enfin que 38 % des participants ayant obtenu un certificat déclarent l'avoir mis en évidence sur leur CV.

De l'autre côté de l'axe « participation vs apprentissage », se trouvent les motifs d'engagement d'ordre épistémique, c'est-à-dire correspondant au plaisir d'apprendre pour apprendre, et les motifs d'engagement d'ordre opératoire, personnels ou professionnels. Ces derniers sont liés au fait de projeter d'appliquer les contenus notionnels visités dans le MOOC, dans un projet concomitant ou non avec la formation. Les résultats statistiques montrent que la grande majorité des répondants déclarent suivre le MOOC dans l'intention d'appliquer les connaissances du cours dans un projet concomitant (30 %) ou futur (48 %). Seuls 20 % ne projettent aucune application du cours. Par ailleurs, 72 % des répondants déclarent être confrontés à la thématique du MOOC dans leur contexte professionnel, ce qui permet à l'auteur de conclure sur l'hypothèse d'applications essentiellement professionnelles des contenus notionnels des MOOC.

Retenons des travaux présentés dans cette section que, malgré des contrastes importants entre les cours, les inscriptions aux MOOC sont le plus fréquemment mues par des objectifs d'ordre professionnel, qu'il s'agisse d'afficher un certificat sur le CV, de développer son réseau, de

faire progresser un projet ou de monter en compétences. Les motifs d'ordre épistémique ou académique sont davantage cités par les étudiants et restent très minoritaires.

C. Modalités de suivi

Notons tout d'abord que si la littérature du champ s'est abondamment penchée sur la question des comportements d'utilisateurs au prisme des data analytics⁴¹ (Liyanagunawardena et coll. 2013 ; Raffaghelli et coll., 2015), ce qui revient à s'intéresser aux « clics » des utilisateurs (Reich, 2015), elle est nettement moins prolifique pour rendre compte des modalités de suivi déclarées ou observées. Quelques recherches nous permettent néanmoins de broser à grands traits la manière avec laquelle les individus suivent les MOOC.

Selon DeBoer et coll. (2013), qui enquête sur le célèbre MOOC d'électronique d'Edx 6.002x : « Circuit and Electronics », le suivi du MOOC s'effectue en très grande proportion « seul » (75 %), davantage qu'avec « quelqu'un qui suit le même MOOC au même moment » (17 %). On pourrait dès lors imaginer que les utilisateurs des MOOC communiquent entre eux à l'intérieur du MOOC, mais plusieurs enquêtes montrent que le taux de participation aux forums est très faible (Breslow et coll., 2013) et qu'il tend même à décroître à mesure que le MOOC progresse (Stephens-Martinez et coll. 2014). Les analyses de logs à l'origine de ces résultats suggèrent ainsi que les MOOC seraient très majoritairement suivis de manière solitaire.

Deux enquêtes qualitatives (par entretiens) ont toutefois montré que les utilisateurs mettaient en place des stratégies s'exprimant dans des espaces extérieurs à la plateforme et échappant de ce fait à l'analyse des données informatiques. Des interactions ont ainsi régulièrement cours au sein d'autres espaces en ligne (réseaux sociaux) ou dans les espaces professionnels et familiaux (Veletsianos et coll., 2015 ; 2016). Les auteurs de ces études concluent ainsi à une remise en cause d'une vision de l'apprenant de MOOC « autodidacte désincarné », capable de parvenir seul à ses objectifs en mettant en place de manière autonome, les stratégies adaptées. Ils s'organisent, au contraire, en fonction de ressources propres à des contextes toujours singuliers.

Bachelet et Chaker (2017) montrent ensuite que les participants au MOOC Gestion de Projet tendent à se connecter le soir, en semaine et le weekend entre 21 h et 22 h. Les auteurs

⁴¹ Terme entendu comme le processus d'analyse de données massives.

ajoutent que les participants s'adaptent au rythme du MOOC, en se connectant davantage les jours de lancement de semaine et les jours d'examen. Les MOOC ont donc tendance à être utilisés hors des horaires de travail, sur le temps personnel. Encore une fois, les enquêtes de Veletsianos et coll. (2015 ; 2016) mettent en évidence qu'il existe une activité hors ligne importante qui ne peut être appréhendée par les approches quantitatives. Aussi est-il, par exemple, possible que les salariés regardent les vidéos seuls, le soir, avant d'en discuter le lendemain au travail avec des collègues. Il n'existe que très peu d'enquêtes, à notre connaissance, traitant des modalités informelles de suivi collectif réalisé dans des espaces se situant en dehors du spectre des analyses de données informatiques (logs) ou déclaratives.

D. Conclusion de section

Si au départ, les MOOC des grandes plateformes nord-américaines, dans la lignée de l'Open éducation, imaginaient l'utilisateur type comme étant jeune, étudiant, en formation initiale ou en reprise d'étude (Mongenot, 2016), il apparaît finalement après examen des études portant sur les utilisateurs et leurs utilisations des MOOC, que le « MOOC-eur » type ressemble davantage à un salarié inscrit dans une démarche de formation ou de signalement de ses compétences⁴². Retenons également que ce dernier, dont le profil varie selon les cours, tend à suivre le MOOC en solitaire et à utiliser son temps libre. Ces tendances, connues depuis 2013-2014, ont sans doute contribué aux mutations des stratégies des plateformes décrites dans la première section. Les participants étant principalement des actifs, il semble en effet rationnel, de la part des producteurs et des diffuseurs de s'être orientés vers le marché de la formation professionnelle.

4. Panorama de l'offre de MOOC en France et dans le monde

Nous nous appuyons, dans cette section, sur le troisième chapitre de la thèse de Cisel (2016). En l'absence d'étude scientifique permettant une vue d'ensemble sur l'offre de MOOC, l'auteur a fondé ses résultats sur les données des annuaires de MOOC, MOOCList et Class Central (Shah, 2015) et a réalisé, à notre connaissance, l'analyse la plus complète et la plus précise de l'offre de MOOC à l'échelle mondiale.

⁴² On retrouve ici l'opposition entre deux grands courants économiques : la théorie du signal (Spence, 1973) et la théorie du capital humain (Becker, 1975). Selon la première théorie, le MOOC et son certificat seraient utilisés pour envoyer un signal de compétences ou de méta compétences aux employeurs, pour la seconde, ils permettraient à l'utilisateur d'acquérir des savoir-faire capitalisables et valorisables sur le marché de l'emploi.

Les données présentées se limitent à la période de fin 2013 à juin 2016. Les chiffres ont évidemment évolué depuis, mais nous faisons l'hypothèse que les proportions et les tendances restent d'actualité. Cet état des lieux permettra de mettre au jour les éléments descriptifs saillants de la plateforme Unow, sur laquelle nous avons diffusé le questionnaire dont les réponses sont traitées dans le chapitre 10. Nous proposons un panorama de l'offre mondiale avant de resserrer la focale sur le cas français.

A. Structure de l'offre et structure des MOOC à l'échelle mondiale

MOOCList et Class Central disposent respectivement d'un annuaire de 1886 et 3232 MOOC, en juin 2016. La Figure 5 fait état du nombre de MOOC recensés par plateformes. La domination de Coursera (44 % - 46 %) et d'Edx (27 % - 23 %) y apparaît nettement. Elles sont suivies par les plateformes généralistes, britannique (FutureLearn), française (FUN) et allemande (Iversity).

Plate-forme	MOOC List	Class Central
Canvas Network	203 (11%)	282 (9%)
<i>Coursera</i>	802 (44%)	1480 (46%)
edX	480 (27%)	741 (23%)
FUN	82 (5%)	128 (4%)
FutureLearn	141 (8%)	199 (6%)
Iversity	61 (3%)	73 (2%)
Open2Study	35 (2%)	49 (2%)
EMMA		18 (1%)
Gacco		40 (1%)
Miríada X		150 (5%)
Edraak		23 (1%)
Total	1886	3232

Figure 5 Récapitulatif du nombre de cours pris en compte dans les plateformes

MOOC List et Class Central (Cisel, 2016, p.100)

Cisel (2016, p.101) ajoute des résultats concernant la structure des MOOC de chaque plateforme. Nous apprenons que si les plateformes américaines dominantes sont composées à 44 % de MOOC en provenance d'institutions étrangères, ce n'est pas le cas des européennes dont les cours sont conçus exclusivement ou quasi exclusivement par des universités locales. Il apparaît, par ailleurs, que l'importance de l'offre de MOOC n'est pas proportionnelle à la taille de son audience. MiriadaX comptait ainsi 300 000 inscrits quand FutureLearn en

atteignait plusieurs millions, pour un nombre de MOOC presque similaire (cf. la Figure 5). La langue de la plateforme explique en partie cette différence d'audience, l'anglais offrant une portée plus importante. La langue des cours par plateforme dépend des pays de la nationalité des institutions et de leur stratégie. Les pays de l'est et du nord de l'Europe (Pays-Bas, Danemark, Allemagne) proposent une majorité de cours en anglais, tandis que l'Espagne et la France privilégient leur langue officielle.

B. Focus sur le cas français : entre plateformes de spécialisation et plateformes généralistes

L'écosystème de MOOC français (cf. Figure 6) est largement dominé par FUN qui héberge près de 60 % des MOOC produits par des entreprises ou des institutions françaises. Coursera en accueille 17 % tandis que Unow en héberge 10 %. Depuis l'automne 2013, cette dernière diffuse des MOOC de grandes écoles de commerces ou d'école d'ingénieurs, via la technologie Canvas. Elle héberge, entre autres, le MOOC Gestion de projet de Centrale Lille, objet de nombreux travaux (Bachelet et Cisel, 2013 ; Bouchet et Bachelet, 2015 ; Bouchet et Labarthe, 2017 ; Bachelet et Chaker, 2017...) et qui compte parmi les MOOC les plus emblématiques du mouvement français (cf. annexe p.472).

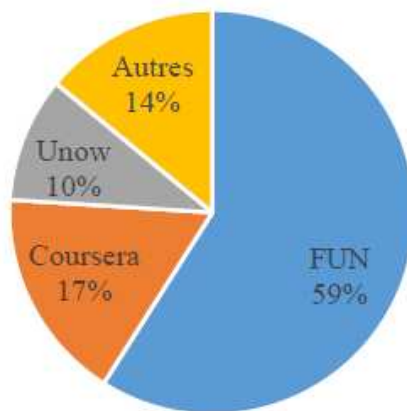


Figure 6 Répartition de l'offre de MOOC d'institutions ou d'entreprises françaises par plateforme d'hébergement (Cisel, 2016, p.110)

Unow produit ses propres MOOC depuis septembre 2015. Ces derniers sont spécialisés dans les compétences transversales pour cadres, et autres responsables des ressources humaines. Leur modèle économique (« freemium ») repose, dans la période considérée, sur la gratuité de l'accès au contenu du cours et la monétarisation des certificats. Précisons qu'à partir de 2018, la plateforme a abandonné les MOOC pour se concentrer sur les SPOC et sur le marché de la formation professionnelle.

D'autres plateformes évoluant dans le marché de la formation utilisent l'acronyme MOOC, sans pour autant répondre aux critères de définition de l'objet. Coopacademy propose des micros modules de 20 min en accès libre qui correspondent, selon leur terminologie, à un niveau « basique ». L'accès à l'attestation, au soutien pédagogique (« coach »), aux jeux (« battle ») et aux niveaux plus avancés sont quant à eux payants. Contrairement à la plupart des MOOC diffusés en France pendant cette période, il est possible de débiter un module à tout moment sans qu'une cohorte ne soit constituée.

Openclassrooms, spécialisé dans les cours d'informatique, mais non représenté dans la Figure 6 car incompatible avec la définition des MOOC de Cisel (2016), propose de nombreux cours gratuits, également accessibles à n'importe quel moment⁴³. L'attestation ou le coaching personnalisé sont payants selon un modèle d'abonnement mensuel. D'autres organismes de formation tels que First Finance, peuvent utiliser la technologie Open Edx pour proposer des cours entièrement payants qu'ils nomment également « MOOC ». Ils s'appuient alors sur l'engouement médiatique générée par la rhétorique humaniste des précurseurs, pour vendre un produit de formation au modèle somme toute traditionnel. Jean-Marc Tassetto, fondateur de Coopacademy, déclare d'ailleurs dans une interview qu'il s'agit simplement de « nager à la vitesse de la vague »⁴⁴, les MOOC étant alors un attracteur puissant pour les financeurs comme pour les clients.

5. Conclusion

Bien qu'inscrits dans la lignée historique de l'Open Education, les MOOC constituent un objet récent, polysémique, hétérogène et en constante mutation. Nous avons vu que l'acronyme à partir duquel s'est constituée leur définition courante - des cours ouverts, en ligne, et pouvant accueillir une grande masse d'individus - avait été galvaudé avec l'évolution des modèles économiques. Les dirigeants des grandes plateformes qui avaient originellement pensé les MOOC pour un public de curieux et d'étudiants en formation initiale (FUN) ou qui avaient misé sur la vente massive de certificats, ont pris, dès 2014, le virage de la FTLV et de la formation continue.

⁴³ Les cours d'Openclassrooms ne sont pas considérés comme des MOOC par Cisel (2016), car ils ne sont pas balisés dans le temps. Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, la normalisation des MOOC s'oriente vers un décloisonnement progressif des périodes d'accessibilité du cours

⁴⁴ Propos tenus par le fondateur de Coopacademy, Jean-Marc Tassetto, Consulté le 13/02/2017 https://www.lesechos.fr/16/11/2014/lesechos.fr/0203939096953_coopacademy-leve-3-2-millions-d-euros.htm#RPIjbOEQm6EFOtcD.99

Les enquêtes réalisées dès 2013 ne sont pas étrangères à ce changement. Elles ont en effet rapidement remis en cause les stratégies des plateformes en révélant un profil d'utilisateur trentenaire, salarié hautement diplômé et motivé par l'obtention d'un certificat ou le développement de compétences professionnelles.

Cette remise en question du public cible a entraîné une modification des modèles économiques engendrant mécaniquement une transformation structurelle des MOOC. La gratuité pour tous de l'accès au contenu est progressivement remise en question et doit désormais être considérée de manière élargie. Si les MOOC (et leur certificat) ne sont plus gratuits, ils restent abordables, ce qui, considéré à l'aune de la FPC en France, reste une caractéristique déterminante, comme nous le développerons dans le chapitre suivant. Le caractère massif des MOOC, seconde caractéristique saillante de la définition originelle, est également remis en cause par les nouvelles orientations stratégiques des plateformes qui répondent mieux aux attentes des « payeurs » en laissant les MOOC disponibles toute l'année. Enfin nous avons également signalé que certaines études montraient une tendance au déclassement des disciplines proches des sciences humaines au profit de celles liées à la finance, au business, au management et à l'informatique. Aussi, alors que « l'ouverture » renvoyait à une valorisation d'un certain éclectisme culturel, il semble que la mutation des modèles d'affaire vers la formation professionnelle produise l'effet de valoriser la fonction instrumentale et opératoire des MOOC.

En considération de ces évolutions, nous nous appuyons dans cette thèse, sur cette définition des MOOC : « des cours souvent certifiants, accessibles en ligne à un prix approchant la gratuité, organisés autour d'un sujet précis et pouvant réunir simultanément des milliers de participants, dont les ressources sont le plus souvent constituées d'une série de courtes vidéos suivies d'exercices autocorrectifs de type quiz, ou plus rarement, d'activités plus complexes corrigées par les pairs. »

Dans le prochain chapitre, nous cherchons à contextualiser l'avènement des MOOC dans le cadre d'une approche sociohistorique et juridique de la formation professionnelle continue (FPC) en France. Nous verrons que cette lecture nous conduit à envisager les MOOC, moins comme une innovation technico-pédagogique, que comme un symptôme d'une évolution sociale tendant vers l'individualisation des rapports à la formation, à l'emploi et à la sécurisation des parcours professionnels. L'examen des transformations socio juridiques de la

FPC conférant de plus en plus de responsabilités aux personnes depuis une vingtaine d'années nous conduira à interroger la capacité réelle des personnes à se former avec les MOOC.

Chapitre 2 : La formation professionnelle continue en France et la place des MOOC en son sein

Dans le chapitre précédent, nous avons mis en évidence le fait que les MOOC étaient le plus souvent utilisés par des salariés à plein temps, en dehors de leur temps de travail et ce pour des motifs principalement d'ordre professionnel, qu'il s'agisse de confirmer des connaissances pour se sentir plus à l'aise dans leur travail ou de préparer une évolution de carrière. Dans ces deux cas, la certification proposée par les plateformes de MOOC semble jouer un rôle important pour les salariés. Ils lui accordent une valeur subjective (gain de confiance), mais également objective, dans la mesure où elle sert à alimenter les portfolios de compétences sur les réseaux sociaux professionnels ou sur les CV.

Ce chapitre vise à contextualiser l'émergence des MOOC dans l'évolution sociohistorique, politique et juridique de la Formation Professionnelle Continue (FPC) en France. Cela nous permettra de mettre en relief, à la fois ce que les plateformes de MOOC et les contenus qu'elles proposent viennent modifier dans le système actuel, mais également ce qu'elles peuvent révéler des tensions, des transformations et des permanences à l'œuvre dans le champ de la Formation Professionnelle (FP). Quenson (2012) explique à la fois la difficulté et la nécessité de prendre en compte différentes dimensions de la société (et donc différents champs de littérature scientifique), lorsque l'on s'attache à mettre en évidence et à comprendre certains phénomènes appartenant au vaste domaine de la FPC : « depuis la loi de 1971 instituant la « formation professionnelle continue dans le *cadre de l'éducation permanente* », [la FP] est arrimée aux stratégies *économiques en même temps qu'[elle]* est soumise *aux interventions de l'acteur public*. Il est donc nécessaire aux chercheurs qui en font leur objet d'investigation de prendre en considération de manière simultanée les *interrelations entre les entreprises, l'État* et leurs acteurs respectifs, alors que ces réalités sont, en général, examinées séparément par le monde scientifique ». Il ajoute concernant la formation en entreprise que le travail du chercheur est « *d'objectiver ce qui est souvent défini de manière normative* », dans les textes de loi, les discours politiques, les préconisations institutionnelles, les comptes-rendus de négociation paritaire, etc.

Aussi, nous développerons l'idée que si les plateformes de MOOC peuvent apparaître comme des agents perturbateurs dans l'histoire et dans l'écosystème de la FP, elles peuvent également en être la résultante. L'argumentation tient en deux points principaux. Nous montrerons tout d'abord que l'évolution sociohistorique et culturelle de la FPC tend à valoriser l'individu au détriment du collectif, et les valeurs libérales au détriment des valeurs humanistes qui en sont l'origine (Condorcet, 1972) (première section). Il s'agira ensuite de pointer le décalage qui existe entre ces valeurs véhiculées dans le cadre de la FTLV et prenant souvent la forme d'injonctions, dès lors qu'elles sont véhiculées par les institutions au pouvoir (Commission Européenne (CE), 1995, 2000, 2007...) (section 2 et 3) et le fonctionnement du système de la FP en France. Nous mettrons en effet en évidence que ce dernier est aujourd'hui trop complexe, trop peu réactif et trop coûteux pour répondre aux injonctions à la responsabilité et aux enjeux de flexisécurité qui pèsent désormais sur les individus (Section 3). Nous soutiendrons finalement l'idée que les MOOC et leurs plateformes, parce qu'ils permettent un accès accéléré et à moindre coût à une formation certifiante, peuvent être considérés par leurs utilisateurs comme une solution palliative, répondant à une absence d'option adaptée à *l'ère* de la connaissance.

1. De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie

En France, l'éducation et la formation des adultes sont historiquement marquées par des transformations profondes, cohérentes avec l'évolution des normes et des valeurs dominantes de la société. Nous tâchons d'en retracer les grandes lignes en prenant appui sur les textes de loi ainsi que sur le contexte sociétal.

La littérature scientifique en la matière est foisonnante et les auteurs découpent la formation continue en trois principales phases ou matrices⁴⁵ (Dubar, 2008) : l'éducation permanente, la formation professionnelle continue (désormais FPC) et la formation tout au long de la vie (désormais FTLV). Ces ruptures sociohistoriques structurent cette section.

A. L'éducation permanente et les origines de la notion de « formation » (1959-1971)

Dans sa note de synthèse consacrée à l'évolution des problématiques de recherche dans le champ de la formation en entreprise, Quenson (2012) rappelle que l'un des apports majeurs des chercheurs s'étant intéressés aux origines de la formation en entreprise est de rompre avec l'idée reçue que l'avènement de la FP serait le résultat d'une quête sociale remportée par une classe défavorisée de travailleurs. Au contraire, l'histoire rend ce mérite aux élites intellectuelles et politiques des années 1950 associées dans un projet commun de modernisation et de pacification de la société.

La catégorie « formation » émerge en France dans le courant des années 1950, au cœur des « Trente Glorieuses », dans le contexte de l'après-guerre marqué par une forte croissance économique. Le besoin de main-d'œuvre qualifiée est d'autant plus prégnant que l'évolution technologique est rapide et qu'il convient de s'y adapter en vue d'augmenter la productivité. Cette dernière est, à cette époque, indissociable de la modernité, des notions élevées au rang de priorité pour l'élite politique, économique et intellectuelle de l'époque (Tanguy, 2007). Cette période est également caractérisée par des conflits sociaux de grande ampleur, avec notamment, la lutte des mineurs de 1963 dont l'issue positive est déterminée par l'action des réformateurs qui ont œuvré dans le sens de la modernisation des rapports sociaux. Ils sont principalement composés de directeurs du personnel de grandes entreprises, mais comptent

⁴⁵ Notons que les matrices de Dubar (2008) sont sémantiquement plus riches que des phases. Elles sont liées à une certaine temporalité et à un contexte mais peuvent également être considérées de manière atemporelle et servir à analyser la formation des adultes en France de manière transversale dans le temps.

également un certain nombre de chercheurs en sciences humaines. Ces cadres « vont alors *élever la formation au rang d'instrument de changement individuel et collectif* » (Quenson, 2012). La formation fait l'objet de négociation entre les patrons et les syndicats. Les employés acceptent de se spécialiser en l'échange d'une stabilisation des contrats de travail, et de promotions salariales (Ibid). Rappelons aussi que cette séquence historique s'inscrit dans une nouvelle dynamique managériale considérant la « gestion des ressources humaines » comme un levier de productivité. Participant de cette tendance organisationnelle, la formation, dans ses balbutiements, est fortement mobilisatrice du dialogue social dans l'entreprise.

En somme, la formation intervient pour répondre à la fois aux besoins d'une économie en plein essor, dépendante de l'adaptation de la main d'œuvre au progrès technologique, mais également pour participer à la pacification des rapports sociaux dans l'entreprise. Pour Tanguy (2007), la formation participe, de ce fait, à la modernisation économique et politique de la société. « On pourrait dire que le contexte dans lequel émerge la notion de formation est *celui d'un combat pour la productivité et la paix sociale au moyen, entre autres choses, de politiques de participation sociale* ».

Du point de vue de l'institutionnalisation de la formation, si depuis la constitution de 1946, la formation professionnelle est « un principe économique, politique et social particulièrement nécessaire (*préambule de la constitution*) elle ne prend juridiquement corps, qu'avec la loi Debré de 1959 qui fixe le contenu et les objectifs relatifs à la « promotion sociale et à la promotion du travail » (Caillaud, 2007).

Cette loi incarne une matrice de formation des adultes caractérisée par un champ sémantique propre, un réseau d'acteurs et des dispositifs d'action pédagogique particuliers (Dubar, 2008). Elle prend sa source dans la loi Condorcet (1792) sur « l'Éducation tout au long de la vie » qui portait haut les valeurs « d'égalité des chances », « d'exercice de la citoyenneté » et de « progrès de la connaissance ». La formation, telle que pensée par les législateurs, est alors destinée en premier lieu à la main-d'œuvre peu qualifiée. Les cours, financés par l'État, ont lieu le soir et récompensent les participants d'un diplôme professionnel utilisé afin d'obtenir une promotion sociale. Ils sont délivrés par des organismes spécialisés ou par des associations comme le CNAM (Centre National des Arts et Métiers) ou le CESI (Centre d'études Supérieures Industrielles).

L'avènement de la notion de formation puis l'apparition juridique des notions d'éducation permanente et de promotion sociale sont le fruit d'une volonté coordonnée des élites politiques économiques et intellectuelles, de reconstruire un pays moderne et apaisé. La formation et l'éducation permanente des adultes jouent un rôle à la fois économique, en ce qu'elles permettent à la productivité de progresser, mais également politique, du fait de la médiation sociale qu'elles requièrent et produisent. Ainsi, l'idée de formation dépasse à ce stade le cadre du développement professionnel des individus. Terrot (1983) dégage trois composantes de l'éducation permanente : la formation de l'honnête homme (finalité socioculturelle), la formation du citoyen (finalité sociopolitique), la formation du travailleur (finalité socioprofessionnelle).

B. De l'Éducation Permanente à la Formation Professionnelle Continue : l'entreprise au cœur du système (1971-2004)

Après les lois de décembre 1966, faisant de la formation professionnelle « une obligation d'État » et introduisant le « congé formation » et les accords de Grenelle de 1968 introduisant la rémunération des stagiaires, la loi Delors de juillet 1971 entérinant les accords paritaires de 1970 marque un tournant dans l'histoire de la formation des adultes. La promotion sociale est évincée de la loi au profit du terme de « Formation Professionnelle Continue » (FPC), dont le législateur ajoute qu'elle s'inscrit dans « le cadre de l'Éducation permanente » (Caillaud, 2007). Avec le recul, Dubar (2008) comparera ce « cadre » à une « coquille vide », du fait de l'absence de moyen et d'action auxquels il se réfère.

Dans un contexte de forte croissance économique et de plein emploi, d'évolutions technologiques et industrielles constantes, la loi Delors privilégie « *l'adaptation des travailleurs aux changements des techniques et des conditions de travail* ». Changement majeur apporté par la loi, le salarié y gagne le droit de suivre la formation sur son temps de travail tout en conservant sa rémunération. Par ailleurs, afin de doter ce nouveau cadre juridique des moyens de son application, les entreprises sont désormais chargées de financer la formation professionnelle en fonction d'un pourcentage de leur masse salariale brute (environ 1 %). Désormais financeuse et organisatrice, l'entreprise occupe une place centrale dans la formation professionnelle des adultes⁴⁶ (Dubar, 2015 ; Quenson, 2012).

⁴⁶ Précisons que la loi de 1971 exclut les professionnels indépendants et les institutions publiques de ses prérogatives.

La loi de 1971 n'instaure toutefois aucune obligation de résultat au-delà de l'obligation de moyens qui cible les entreprises. Les formations ne sont pas tenues d'être certifiantes et elles n'ouvrent à aucune reconnaissance ou qualification (Merle et Lichtenberger, 2001). À défaut d'y trouver des précisions dans le cadre légal, « *l'articulation entre la formation et la progression professionnelle est implicitement renvoyée à la négociation collective* » (Ibid). Les auteurs ajoutent que ce vide juridique autour de la question de la reconnaissance de la formation professionnelle est sans doute lié à la concurrence des diplômes de l'éducation nationale, ayant eux-mêmes une vocation professionnalisante : « *La valeur des acquis de la formation continue se mesure donc à l'aune des certifications délivrées en formation initiale* » (Merle et Lichtenberger, 2001). Contrairement au système allemand, la France fait alors le choix de ne pas se doter d'un système de certification propre à la FPC.

Alors que le rôle central de la FPC est désormais réservé à l'entreprise, l'État s'arroge la charge de la promotion sociale, qui sera rapidement concurrencée, avec la montée du chômage, par le problème de l'insertion des jeunes et des chômeurs sur le marché de l'emploi (Dubar, 2008). Afin de prendre le relais de l'État sur ce volet, les partenaires s'accordent, dès 1971, sur le Contrat Individuel de Formation (CIF), permettant aux salariés de suivre une formation longue et qualifiante à leur propre initiative. À partir de 1978, le CIF est financé par le Fonds de Gestion du Congé Individuel de Formation (FONGECIF). Il existe alors deux modes de FPC : le premier s'inscrit dans une volonté d'adaptation des salariés aux besoins de production ou de service de l'entreprise et prend corps dans les formations instaurées dans le cadre du plan de formation. Elles sont à l'initiative de l'employeur et « se révèlent de plus en plus courtes et de plus en plus orientées vers le court terme des compétences des salariés » (Merle et Lichtenberger, 2001). Le second est rattaché au CIF qui permet aux salariés, à leur propre initiative, de se faire financer une formation longue (deux ans maximum) et qualifiante, qui favorise donc la mobilité professionnelle. Le CIF est bien, aujourd'hui, le dernier vestige de la philosophie de la promotion sociale.

La FPC relève ainsi, selon Dubar (2008), d'une seconde matrice caractérisée par l'objectif d'adaptation du salarié et par le rôle désormais déterminant de l'employeur qui devient « responsable de la formation adaptative de son personnel » (Podevin, 1999, cité par Dubar, 2008). En matière d'action pédagogique, on dérive d'un modèle scolaire (cours du soir), à un modèle de stage intra ou extra entreprise.

Dernière caractéristique de cette matrice, le rôle du dialogue social et des partenaires sociaux y reste considérable (Caillaud, 2007). Les représentants des salariés et du patronat se retrouvent en effet périodiquement pour décider des objectifs de la formation et pour impulser l'orientation du cadre juridique de la FPC, dans le cadre des Accords Nationaux Interprofessionnels (ANI). Le dialogue social paritaire est par ailleurs rendu obligatoire, le rôle de l'État étant réservé à la régulation des négociations (Quenson, 2012).

C. De la Formation Professionnelle Continue à la Formation Tout au Long de la Vie (2004 - aujourd'hui)

Le terreau de la FTLV : la société de la connaissance

La notion de société de la connaissance est utilisée dans la littérature grise de la Communauté Européenne (CE, 1995 ; 2000) avant d'être reprise par certains chercheurs pour désigner un contexte socioéconomique marqué par des mutations rapides des technologies et des modèles d'organisation du travail. Carré (2005) propose une analyse approfondie de ces mutations. Il explique en effet, en s'appuyant notamment sur l'économiste Foray (2000), que le développement exponentiel des TIC⁴⁷ depuis les années 1980, concomitant à un investissement massif dans l'immatériel, composent les fondations d'une nouvelle économie dite, selon les rapports et les auteurs : « cognitive », « apprenante », « du savoir » ou « de la connaissance » (Carré, 2005).

Cette « économie » porte haut les valeurs de connaissance, d'*innovation*, de créativité, d'*initiative*, d'*autonomie* qui sont relayées par les différents conseils de l'Europe (1995, 2000) ou à l'échelle de la France, par le Commissariat général du Plan (2002). Selon ces différentes sources, l'économie occidentale est caractérisée par la prolifération d'activités intensives en connaissances et par l'impossibilité croissante des organisations à anticiper et à mettre en place des stratégies adéquates face aux évolutions du marché.

Dans ce contexte économique incertain, mouvant et très concurrentiel, la capacité à maintenir un haut niveau de compétences chez les salariés devient un prérequis pour les organisations, placées, dès lors, sous le feu des injonctions à la modernisation. Le CEDEFOP⁴⁸ recommande ainsi aux entreprises de « créer des environnements de travail propices à l'apprentissage, grâce à une organisation moderne, qui encourage la diversité et la complexité des tâches,

⁴⁷ Technologie de l'Information et de la Communication

⁴⁸ Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle

l'autonomie et le travail en équipe, et en recourant à des stratégies de ressources humaines progressistes, qui intègrent différentes formes d'apprentissage. » (2015).

C'est au prisme de cette lecture des enjeux économiques que les institutions supranationales, et la CE, en premier lieu, chargent l'individu de nouvelles responsabilités. Carré (2005) rapporte les propos introductifs du livre blanc de la CE de 1995 : « Il est clair désormais que les potentialités nouvelles offertes aux individus demandent à chacun un effort d'adaptation, en particulier pour construire soi-même sa propre qualification, en recomposant des savoirs acquis ici ou là. La société du futur sera donc une société cognitive⁴⁹ » (CE, 1995).

En plus d'être « *l'acteur et le constructeur principal de sa qualification* » (CE, 1995), il revient à l'individu d'endosser un rôle central dans la mutation vers la société cognitive : « *il convient de centrer sur l'individu la marche vers la société cognitive* » (Ibid). Notons également le ton injonctif du discours de la CE : « les individus doivent avoir la volonté de prendre en main leur destin ». Ainsi, dès 1995, l'individu est poussé à développer une logique de « maximisation de soi » (Dubar, 2000). Dans ce cadre nouveau, il se voit jugé en permanence sur son habileté, son originalité et sur la rapidité avec laquelle il pourra identifier un problème et le résoudre (CESE⁵⁰, 2000). L'autonomie devient alors la qualité première « de ce travailleur du savoir » (Carré, 2005) que Jouvenel, compare à l'image de « *l'entrepreneur de soi-même* » (Carré, 2000).

La construction juridique de l'individualisation de la formation

Sous l'impulsion de la CE, les partenaires sociaux suivis des législateurs ont périodiquement outillé la formation professionnelle d'un arsenal juridique encadrant l'individualisation de la formation. Cette instrumentation prend corps dans le cadre d'une logique nouvelle où l'individu est recentré. Longtemps pensé comme victime de politiques de formation inégalitaires, il est désormais appréhendé comme un acteur responsable. C'est alors son appétence à la formation qui est ciblée par un ensemble de dispositifs censés permettre l'expression du « pouvoir d'agir » individuel.

La première étape de l'introduction de la notion de « formation tout au long de la vie » dans le droit français date de la loi de modernisation sociale du 17 février 2002, consacrant la

⁴⁹ En italique dans le texte

⁵⁰ Rapport du Conseil Economique et Social Européen

Validation des Acquis d'Expérience (VAE). Cette loi fait suite aux recommandations de la CE qui prône la reconnaissance des apprentissages non formels (Caillaud, 2007). Pour la première fois, le rapport connaissance/reconnaissance est inversé, tout salarié pouvant demander à obtenir un diplôme correspondant à des connaissances, aptitudes et savoir-faire accumulés dans l'exercice de son activité professionnelle (Ibid).

Ce n'est toutefois qu'avec l'ANI de septembre 2003 débouchant sur la loi du 4 mai 2004 que la notion de « formation tout au long de la vie » pénètre le droit français en supprimant au passage « l'Éducation permanente » du titre et du corps du livre IX du Code du travail. Depuis 2004, ce dernier s'intitule : de la formation professionnelle continue dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie. L'objectif de cette loi est que « chaque salarié soit en mesure, tout au long de sa vie professionnelle, de développer, de compléter ou de renouveler sa qualification, ses connaissances, ses compétences et ses aptitudes professionnelles » (Article 5).

Dans les faits, la loi de mai 2004, instaurant un Droit Individuel à la Formation (DIF) transforme profondément le système de FPC. Selon Merle (2006) le DIF génère « une rupture *dans l'équilibre général du système de formation continue* » (p.34). Il s'agit en effet d'un reversement du rapport à la responsabilité de la formation jusqu'alors à la charge de l'employeur (Dubar, 2008). Pour Maggi-Germain (2005), repris par Caillaud (2007), « le dispositif 2003-2004 modifie considérablement les perspectives sur le rôle du salarié, sa *place et l'investissement auquel il lui faudra consentir pour suivre une formation professionnelle* ».

La loi de 2009 relative à la sécurisation des parcours, mais surtout celle de 2014 consacrant le Compte Personnel de Formation (CPF), s'inscrivent dans cette même dynamique alliant responsabilisation et individualisation de la formation. Avec le CPF, le pouvoir d'agir de l'individu se voit en effet théoriquement renforcé dans la mesure où il lui permet de faire une demande de financement auprès de l'OPCA de son entreprise, sans l'accord de son employeur. Dubar (2015) souligne que, si le DIF s'inscrivait déjà dans une logique

d'individualisation de la formation, le CPF, parce qu'il implique un contrôle accru des formations éligibles, lui ajoute un caractère qualifiant.⁵¹

Notons pour finir, que du point de vue juridique, la notion de FTLV est très floue, mais est pourtant intégrée dans la loi sans discussion parlementaire. Seules la présence et la localisation du qualificatif « professionnelle » (après « vie » ou après « formation ») font l'objet d'un amendement par ailleurs rejeté (Caillaud, 2007). En tout état de cause, l'appellation est utilisée comme traduction de la notion anglo-saxonne de Life Long Learning (LLL), portée par la CE depuis son livre blanc de 1995 (Frétigné, 2013 ; Dubar, 2008).

Une construction paritaire de la FTLV

Frétigné explique que la philosophie de l'Éducation permanente s'est progressivement effritée pour être intégralement remplacée par son unique versant professionnel (Frétigné, 2013), court-termiste et adaptatif (Merle et Lichtenberger, 2001) désormais propre à la FP. Il est toutefois important de rappeler qu'il ne s'agit pas là d'un phénomène que l'on pourrait décrire simplement par une inclinaison des politiques (et des idées) à céder aux revendications des intérêts économiques dominants. Au contraire, il s'agit du résultat d'un processus de concertations paritaires.

Dès la fin des années 1980, les négociations menées notamment dans le cadre des ANI s'attachent en effet à améliorer le rapport devenu dualiste entre employeurs et employés, à l'égard de la formation. Les évolutions du marché de l'emploi, marqué par un renouvellement rapide des technologies et des organisations du travail, transforment les préoccupations des salariés, lesquels s'inquiètent de l'obsolescence de leurs connaissances et des aléas potentiels dans leur vie professionnelle. Le temps est au compromis entre les velléités de chaque partie. Les partenaires sociaux travaillent à l'élaboration d'une « formation comme facteur de consolidation du professionnalisme et de protection contre les incertitudes de la vie professionnelle », laquelle formation implique « une nouvelle forme de droit individuel » (Merle et Lichtenberger, 2001, p.177) permettant d'instrumenter le pouvoir d'agir des individus face aux intérêts employeurs davantage centrés sur l'adaptation des compétences aux postes de travail.

⁵¹ Une note de précision sur les lois de 2004 et 2014 est proposée en annexe p.454

Bien que construits paritairement, les lois encadrant la FTLV laissent plusieurs espaces aux développements d'inégalités dans les rapports de forces employeurs/salariés. Il est important de les éclairer afin d'outiller l'analyse ultérieure des conditions de suivi des MOOC dans les entreprises et des processus de négociation qui concourent à leur mise en œuvre.

Quand la FTLV instrumente les inégalités de rapport de force employeurs/salariés

En matière de formation, le droit (largement établi par les instances paritaires) doit intervenir de manière à équilibrer la tension résidant dans les objectifs discordants entre l'employeur, qui cherche à former en fonction d'intérêts économiques, et le salarié, qui vise son propre développement professionnel, son employabilité, en bref, ses intérêts personnels (Caillaud, 2007). Nous mettons ici en évidence qu'en réduisant les fonctions du collectif dans certains domaines afférents au contrôle et à la gestion de la formation dans l'entreprise, au profit d'un rapport contractuel strictement inter individuel employeurs/salariés, les lois de 2004 et 2014 tendent à déséquilibrer les rapports de force à l'avantage de l'employeur. Nous soulignons également que cette instrumentation institutionnalisée de la flexibilité en matière de formation rend toujours plus poreuse la frontière séparant la vie privée et la vie professionnelle des salariés, et cela malgré les mesures protectrices

La distribution inégale de l'information, pierre angulaire de l'autonomie

Il est mentionné, en préambule de l'ANI 2003, que « le salarié est appréhendé comme un individu informé et responsable de ses choix⁵² ». On voit transparaître dans cette formule, le souci des partenaires sociaux de marquer l'accès à l'information comme un prérequis à l'autonomie. Aussi, l'accord paritaire prévoit plusieurs outils de gestion consacrés à l'information et l'orientation des salariés, censés conférer à la loi un caractère équitable. Caillaud (2007) en retient quatre principaux : un entretien annuel avec le supérieur ; un passeport de formation ; l'obligation légale d'information ; la création d'un OPMQ⁵³ par branche. Mais malgré ces différents dispositifs, l'information reste très inégalement distribuée parmi les salariés.

Une enquête de 2006 citée par Dubar (2015) montre que seule la moitié des personnes interrogées déclarent connaître les dispositifs suivants : plan de formation, congé individuel de formation (CIF), VAE, contrat de professionnalisation, bilan de compétences, DIF. Ces

⁵² En italique dans le texte

⁵³ Observatoire Prospectif des Métiers et des Qualifications

résultats soulignent le caractère très insuffisant de l'information sur la FPC en France, deux ans après la mise en place du DIF (Sigot et Véro, 2009). De plus, la répartition de l'information se fait particulièrement à l'avantage des ingénieurs, cadres et professions intellectuelles supérieures. Des catégories socioprofessionnelles déjà « saturées d'information », alors que la majorité du salariat reste, quant à elle, ignorante (Dubar, 2015, p.104).

Par ailleurs, un examen de l'information, de l'entretien professionnel et des supports collectifs en entreprise réalisé par le Céreq (Sigot et Véro, 2009) montre que toutes les entreprises ne se sont pas saisies de la même manière des éléments de la loi de 2004. La taille ou le secteur d'activité déterminent en effet sensiblement leur mise en œuvre (par exemple, le taux de recours aux entretiens professionnels est croissant avec la taille de l'entreprise). Les auteurs montrent également que si la politique d'entreprise en matière d'information détermine significativement le sentiment des salariés d'être informé, il s'avère que ce résultat concerne particulièrement les ouvriers. Ces derniers restent en effet informés, quelle que soit la politique de l'entreprise en la matière. Le constat est similaire concernant l'entretien professionnel. Les cadres bénéficient presque toujours d'un entretien annuel ou bi annuel tandis que la part des ouvriers déclarant avoir eu un entretien professionnel chute drastiquement dans les entreprises n'ayant pas systématisé cette pratique.

Comme nous serons amenés à le détailler dans le chapitre suivant, où nous reviendrons sur les inégalités d'accès à la formation, les résultats de Sigot et Véro (2009) tendent à souligner l'importance du rôle des politiques d'entreprises sur les velléités et comportements individuels. De fait, les auteurs montrent que la capacité des personnes à se saisir des opportunités de formation dépend de leur environnement professionnel, cela remettant en cause le postulat de *l'appétence*.

L'impossibilité de contractualiser le droit à la formation

Dans un rapport de consultant, Luttringer (2016) explique que le contrat est la seule technique juridique capable de prendre en considération les spécificités des parcours individuels dans le cadre de la FTLV. Ce contrat, mis en place par la loi de 2004, permet théoriquement d'accorder les parties intéressées (employés et employeurs) dans une logique de co-investissement. Or, plusieurs chercheurs soulignent le caractère déséquilibré des rapports de

forces qui président à l'établissement du dit « contrat », ce qui tendrait à rendre ce dernier contradictoire avec la notion de « droit réel ».

Maggi-Germain (2006, p.103-114, citée par Dubar, 2008) revient sur la nature du droit individuel à la formation (DIF). Selon la juriste, ce dernier relève davantage du dispositif que du droit, car il prend corps, contractuellement, dans le cadre d'un accord signé entre employé et employeur. Il s'agit, d'un point de vue juridique, « *d'un droit conditionnel et conditionné* » et non d'un « droit réel » ni d'un « droit personnel ». Si tel était le cas, cela signifierait qu'un salarié peut exiger une formation. Or, l'employeur reste décisionnaire en dernier recours. Le DIF relève « *donc davantage d'une individualisation de la responsabilité de se former, de maintenir son employabilité pour le salarié, que d'une personnalisation d'un nouveau droit fondamental de l'homme* » (Ibid).

Les déséquilibres du co-investissement formation

Le contrat, socle du fonctionnement du DIF comme du CPF, repose théoriquement sur la notion de co-investissement selon laquelle l'employeur et l'employé s'accordent sur le fait que la montée en compétences de l'individu est bénéfique pour les deux parties. Pragmatiquement, le salarié peut accepter de se former en partie sur son temps personnel contre rémunération. La validité de l'équilibre du rapport de force qui sous-tend cette nouvelle approche contractuelle de la formation est critiquée par Caillaud (2007). L'auteur fait en effet remarquer plusieurs points de déséquilibre. Tout d'abord, si dans le cadre légal l'employé peut refuser une formation sans que cela ne constitue une faute ou un motif de licenciement, il s'avère, dans la pratique, qu'il est impossible de vérifier qu'aucune contrainte ou pression non formelle n'a été utilisée par l'employeur pour infléchir l'arbitrage de l'employé. Par ailleurs, les règles encadrant l'engagement de l'employé vis-à-vis de la formation (nombre d'heures d'activité, assiduité, évaluation) sont bien plus contraignantes que celles qui pèsent sur l'employeur. À la lecture de l'article L.932-1.IV du Code du travail, il s'avère que l'employeur est tenu de reconnaître et de valoriser les acquis de la formation en favorisant la promotion des salariés formés. Mais une lecture plus attentive du texte révèle que l'employeur n'est contraint à cet engagement que la première année après la formation, que les fonctions (auxquelles pourrait se destiner le formé) doivent être disponibles, et qu'elles doivent correspondre aux connaissances acquises. Or, l'employeur est le seul juge de la correspondance entre les compétences des individus et leur correspondance avec les

qualifications requises par le poste. Enfin, la compensation financière accordée par l'employeur au salarié se formant sur son temps personnel, dans le cadre du co-investissement formation, est en réalité déduite du prélèvement obligatoire relatif à la formation professionnelle continue. Financièrement, il s'agit donc pour l'employeur d'une opération blanche ou presque (Caillaud, 2007). À la lumière de ces différents éléments juridiques, les accords individualisés rendus constitutifs de l'accès à la formation continue par la loi de mai 2004, paraissent reposer sur un rapport de force (juridiquement) déséquilibré à l'avantage de l'employeur.

Ce nouveau modèle de formation peut toutefois s'avérer fonctionnel dans certaines entreprises de grande taille, dotées d'un marché de l'emploi en interne et où les syndicats sont puissants (Dubar, 2008). Mais cette perspective est largement remise en question dans les TPE et PME, notamment pour les salariés non cadres, dont on a vu précédemment qu'ils étaient peu informés en matière de formation par leur entreprise (Sigot et Véro, 2009).

Dans le cas du CPF, la question du contrat reste identique comparativement au DIF, si ce n'est que dans ce nouveau cadre, les heures de formation étant à l'initiative du salarié ne font plus l'objet d'une quelconque rémunération obligatoire. En d'autres termes, en valorisant l'autonomie individuelle et l'individu « acteur » de sa formation, la loi valorise dans le même temps le recours à la formation sur le temps personnel. En ce sens, on constate avec le CPF un retour à la matrice de la promotion sociale élaborée par Dubar (2007), caractérisée par des actions de formation qualifiantes de type scolaire, suivies hors du temps de travail. La différence se situe désormais au niveau des valeurs sous-jacentes aux réformes. Si le projet de loi de Condorcet (1792) invoquant l'unité de la nation, l'égalité des chances et l'émancipation des peuples, constituaient l'ancrage idéologique de la formation des années 1960 (Debré, 1960), c'est davantage une conception libérale, celle de la formation « investissement » alignée sur la théorie Beckérienne du capital humain qui semble aujourd'hui présider à la loi de 2014.

D. Conclusion de section

Cette section a permis de mettre en lumière les dynamiques d'évolution de la formation professionnelle en France depuis 1959 jusqu'à aujourd'hui. Nous avons vu, en nous appuyant sur les principales lois qui jalonnent ces évolutions, que la France a connu trois bouleversements paradigmatiques majeurs lors de ces 60 dernières années, chacun appelant à

être appréhendé à l'aune du contexte économique et social au sein duquel il prend corps. Après l'Education Permanente et la FPC, la période contemporaine est celle de la FTLV, qui offre une réponse à une concurrence internationale exacerbée et à la nécessité pour les acteurs économiques de se maintenir dans un état d'innovation perpétuelle. La formation des personnes est, dès lors, dressée au rang de priorité par les pouvoirs publics et par les instances paritaires qui optent pour la mise en œuvre d'un encadrement juridique propre à flexibiliser le recours à la formation. C'est tout l'intérêt des dispositifs votés en 2002, 2004, 2009 et 2014 que de donner les moyens aux individus de devenir responsables de leur formation afin d'être plus réactifs pour faire face à l'obsolescence des compétences caractéristiques de *l'économie de la connaissance*.

Cette mise en perspective sociohistorique nous est apparue nécessaire pour comprendre les tenants et aboutissants de l'avènement des plateformes de MOOC. Ces dernières ne sont pas des purs produits économiques disruptifs sortis d'un ingénieux cerveau innovant. Elles émergent de manière presque prévisible, au carrefour des possibilités technologiques offertes par l'augmentation des capacités de stockage et de la puissance de calcul nécessaire à l'exploitation du « big data », d'un besoin institutionnalisé des personnes de se maintenir employables sur un marché de l'emploi hautement concurrentiel, et sans doute, d'une intériorisation des normes et des valeurs propres à la FTLV.

Si les MOOC peuvent finalement être perçus comme un symptôme, ou comme un révélateur d'une époque marquée par l'individualisation du rapport à l'emploi, à la protection sociale et, par translation, à la FP, ils n'en demeurent pas moins potentiellement vecteurs de nouvelles inégalités liées à la formation. On peut en effet s'interroger. À l'ère du CPF et du co-investissement, sur quelles garanties collectives pourront s'appuyer les salariés souhaitant se former avec un MOOC, afin de faire valoir leurs intérêts ? Dans quelles conditions, par exemple, seront-ils amenés à négocier le financement du MOOC ou l'obtention d'un temps de travail pour suivre le cours, des « avantages » qui leur sont octroyés de droit dans le cadre traditionnel de la FPC ?

Dans les textes européens relatifs à la FTLV, comme dans le Code du travail en France, la flexibilité est érigée en cap. Or, les MOOC ne peuvent-ils pas, au regard de leur accessibilité permanente et de leur relative gratuité, être considérés comme une forme d'incarnation de la formation flexible ? La question à laquelle cette première section nous permet d'aboutir est

finalement la suivante : dans quelle mesure la flexibilité offerte par les MOOC peut-elle réellement bénéficier aux salariés dans le cadre de la FTLV ? Les salariés sont-ils tous égaux dans la possibilité qui leur est offerte par les MOOC de se former en « flux tendu » et de faire ensuite valoir leur formation dans leur progression professionnelle ? Si la réponse à cette question est négative, quels sont les déterminants de ces inégalités dans l'entreprise ?

Avant d'approfondir la question du rapport existant entre les MOOC et la FP en France, revenons sur certaines notions fréquemment usitées dans le cadre de la FTLV et sur lesquelles il convient de poser un regard objectivant.

2. La rhétorique de la FTLV

La FTLV s'accompagne d'une rhétorique dont les éléments sémantiques fonctionnent en cohérence dans ce que l'on peut appeler un dispositif entendu au sens de Foucault (interprété par Gilbert, 2017)⁵⁴. Nous avons relevé trois notions situées au cœur de ce dispositif : compétences, employabilité et flexisécurité.

Elles sont omniprésentes dans les discours politiques et même fréquemment intégrées dans le cadre juridique sans que le débat parlementaire n'ait pris le temps d'en éclaircir le sens, de lever les amalgames (Caillaud, 2007). Pour essayer d'éviter l'écueil de se laisser abuser par un pouvoir normatif insidieux, nous proposons de revenir sur chacun de ces termes afin de contribuer à leur objectivation.

A. Compétences

Le dernier quart de siècle est le théâtre d'un bouleversement des rapports au travail et au savoir, dans lequel la notion de compétence est omniprésente. Pourtant, pour Gilbert (2016), la compétence reste un concept « flou » qui n'est pas basé sur une conceptualisation théorique stabilisée et qui « relève davantage du domaine des représentations sociales que du domaine savant » (p.21). Parfois décrite comme une « trouvaille langagière utile pour accompagner les mutations du travail » (Dietrich et Pigeyre, 2016) ou comme une notion à forte plasticité (Denimal, 2016), la compétence est un concept « nomade » (Gilbert, 2006), car vivant dans plusieurs univers parallèles et prenant des sens différents selon l'environnement national et

⁵⁴ Le dispositif désigne alors : « un ensemble hétérogène d'éléments dans lequel s'entremêlent des discours, des institutions, des décisions réglementaires, des lois, des énoncés scientifiques, des propositions morales et autres... » (Gilbert, 2017, p.22).

« *la manière dont chacune des sciences s'en est saisie* » (Ibid). Il n'existerait donc sans pas un concept, mais des concepts de compétences, non pas un historique, mais plusieurs.

Appuyons-nous, toutefois, sur l'article de Lichtenberger et Ughetto (2016), sociologues du travail qui défendent les compétences comme facteur de développement de l'autonomie des salariés, afin de retracer brièvement l'origine de la notion. Elle apparaît tout d'abord dans le tumulte social des grandes grèves du début des années 1970 où l'organisation taylorienne du travail se voit vivement critiquée, notamment à cause de la monotonie, de la robotisation du travail et de l'organisation trop segmentée et hiérarchisée. Le besoin de parler de compétences émerge de la nécessaire prise en compte de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel exprimé par les contestataires en termes de « on paie le poste et pas le travail, la qualification et pas la compétence » (p.102). C'est dans ce contexte social tendu que s'effectuent les premiers travaux des ergonomes qui invitent à penser le caractère situé de la compétence en tant que « *savoir-faire et habilités, mis en œuvre dans la réalisation d'une activité* » (Maurice Montmollin, 1984, cité par Bouteiller et Gilbert, 2005). La notion de compétences émerge ainsi d'une revendication collective d'une reconnaissance des responsabilités et des initiatives individuelles.

Concomitamment, le concept de compétences se développe du côté des pédagogues chargés de l'évolution des enseignements professionnels alors considérés comme trop théoriques et dont les diplômes sont très tôt considérés comme étant en inadéquation avec la réalité du terrain professionnel. À partir des travaux Nord-Américains dont McClelland fait figure de précurseur, « les pédagogues alors habitués aux modes cumulatifs des savoirs académiques ont structuré les savoirs professionnels comme ajoutant du faire et de la bonne conduite à de la connaissance de base – *d'où l'instauration de la fameuse trilogie de savoir, savoir-faire et savoir-être* – plutôt que comme une occasion de repenser leur conception du savoir ». (Lichtenberger et Ughetto, 2016, p.104).

La question de l'acquisition des compétences, quant à elle, appelle un changement de paradigme éducatif, en formation initiale comme en formation professionnelle. Pour Carré, le sens de la relation entre l'action éducative (ou de formation) et l'acte d'apprendre s'est inversé. Côté acteurs et décideurs de l'éducation, « *il ne s'agit plus de transmettre des savoirs, mais de favoriser le développement des compétences* » (...) « On passe de la *pédagogie à l'accompagnement* » (Carré, 2005, p.67), de la « transmission des savoirs à

l'appropriation des savoirs » (Lichtenberger et Ughetto, 2016, p.104). Cela fait référence aux formations en alternance et aux pédagogies inversées, mais également, dans le cadre de la FP, aux apprentissages informels dans toute leur diversité, depuis l'autoformation jusqu'aux Echanges Réciproques de Savoirs (ERS).

Ce n'est que dans le courant des années 1980, avec la mutation de l'économie et des technologies que les compétences deviennent progressivement des instruments au service de la Gestion des Ressources Humaines (GRH), « *au nom d'une gestion rationalisée des compétences* » (cf. Dietrich et Pigeyre, 2016). Originellement, cette « *logique compétences* » vise la transformation des organisations du travail afin qu'elles permettent l'instrumentation de l'autonomie des employés. Or, cette gestion des compétences prend le plus souvent la forme de listes d'injonctions formulées par l'expression : « *être capable de...* » et dans lesquelles on retrouve de nombreuses qualités intrinsèques aux salariés (avoir confiance en soi, savoir communiquer...), ainsi que d'autres descriptifs le plus souvent décontextualisés (Lichtenberger et Ughetto, 2016, p.106). Les outils de gestion des compétences participent donc moins à l'appropriation de nouveaux savoirs en contextes ou à la transformation de l'organisation du travail, qu'à la sécurisation des recruteurs et à l'organisation de l'emploi (Combes et Ughetto, 2004). En lieu et place d'instrumenter l'autonomie, ils « *manifestent un renforcement du contrôle pesant sur les actions des salariés* » (Algava et coll., 2014), participant au paradoxe de l'employé à qui l'on demande d'être autonome alors qu'il doit sans cesse répondre aux procédures ou autres injonctions normatives qui ne lui laissent que peu de marges de manœuvre réelles. « *Au cœur de cette évolution, l'empire qu'a acquis le triptyque « savoir- savoir-faire – savoir-être* » est largement dû à son côté pratique dans la rédaction de référentiels, en donnant aux GRH une structure simple pour leurs tableaux » (Lichtenberger et Ughetto, 2016, p.107).

Cet intérêt pour la notion de compétences atteint un pic après que le Medef organise en 1998, les journées internationales de la formation entièrement dédiées à la promotion du modèle de compétences (ibid). À cette occasion, la compétence est définie comme « *une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer.* » (de Witte, 1998). Par ailleurs, le Medef définit

la nouvelle « responsabilité professionnelle des salariés » : « est compétent celui qui assume *la responsabilité d'une situation professionnelle qui lui a été confiée* » (Lichtenberger, 1998, T.9 : 21, cité par Zimmerman, 2016). Enfin, la compétence y est présentée comme un atout pour l'employabilité et pour le bien-être du salarié qui devient « acteur de son développement professionnel et personnel » tout en lui permettant de favoriser sa « reconnaissance sociale » et son « épanouissement personnel » (De Witte, 1998, T.1 : 13-16).

Zimmerman fait ainsi ressortir quatre éléments saillants de cette définition :

- la compétence est déterminée selon des savoir-faire et des habilités, mais également par des savoir-être ;
- la compétence ne se confond pas avec le diplôme ou la qualification en ce qu'elle prend corps dans une action située ;
- à cause de leur caractère situé, l'évaluation et la validation des compétences reviennent à l'entreprise ;
- le modèle des compétences est lié à l'exercice de la responsabilité de l'individu.

La notion de compétences est centrale dans la société de la connaissance. Elle est au cœur du point de vue des salariés qui cherchent à les capitaliser pour améliorer leur employabilité, elle est des plus importantes pour les gestionnaires d'entreprises qui y voient un instrument de croissance économique et s'avère également primordiale pour les acteurs politiques et économiques pour lesquels la notion est à la fois un outil de diagnostic des problèmes et un objectif de politiques publiques.

Sur le plan de la recherche, la compétence est un concept flottant et non stabilisé qui cristallise des positions, parfois idéologiques ou politiques, entre « les défenseurs » d'une approche raisonnée de la compétence comme instrument de la négociation paritaire ou comme outil d'évaluation nécessaire et pratique des apprentissages, et « les sceptiques » pour qui la compétence est un instrument avant tout économique, inscrit dans des rapports de pouvoir déséquilibrés. Cet état des lieux appelle un positionnement de notre part. Nous viendrons par la suite à argumenter, en nous appuyant sur les travaux théoriques et empiriques de Zimmerman, Fernagu Oudet, Caillaud, Véro et autres sociologues critiques, en faveur d'un dépassement de cette notion parfois ambiguë et clivante, de manière à passer des compétences aux capacités (Fernagu Oudet, 2016).

B. Flexisécurité

La flexisécurité devient, en 2007, le mot d'ordre européen, dans une communication intitulée « Vers des principes communs de flexisécurité : des emplois plus nombreux et de meilleure qualité en combinant flexibilité et sécurité. » (Verd et Vero, 2011). Précédemment, la CE avait déjà énoncé les principes d'une politique commune de flexisécurité entendue comme une « stratégie intégrée visant à améliorer simultanément la flexibilité et la sécurité sur le marché du travail » (CE, 2007). L'objectif est double, il s'agit à la fois d'améliorer la liberté d'entreprendre (intérêt de l'employeur), mais également d'aider au développement professionnel des salariés. Aussi, la flexisécurité concerne les dimensions juridiques et institutionnelles, l'emploi, la formation, les politiques du marché du travail et de protection sociale (Caillaud et Zimmerman, 2011). Tout d'abord utilisée dans la littérature grise de la CE, la flexisécurité a comme origine le terme *flexisecurity*, néologisme anglais inspiré d'une association de *flexibility* et de *security*. La notion intègre le droit français au terme d'un processus de transposition des concepts de l'anglais au français, d'une part, mais également au travers de la mise en œuvre de dispositifs publics promus par les politiques communautaires. Le concept apparaît trop antisocial en France, il est finalement utilisé juridiquement sous les termes de « liberté contractuelle ou professionnelle » pour flexibilité et « sécurisation des parcours professionnels » pour sécurité (Caillaud et Zimmerman, 2011).

Dans le droit français, la flexisécurité s'exprime du côté de la liberté contractuelle, par « un *assouplissement des modalités de départ et d'exécution de la formation* » (Ibid). La formation hors du temps de travail est rendue possible moyennant une rémunération du participant, s'il y a entente sur un intérêt convergent des deux parties pour la formation. En contrepartie, de l'acceptation par le salarié de prendre de son temps, voire de financer une partie de sa formation, l'employeur se doit d'assurer le maintien de l'employabilité des salariés. Cela prend la forme, d'une part, d'un financement obligatoire au Fond de Sécurisation des Parcours Professionnels (FSPP)⁵⁵ chargé d'apporter des fonds complémentaires pour les formations cibles, et d'autre part, « *d'assurer l'adaptation des salariés à leur poste de travail (...) de veiller au maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard, notamment, de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations* »⁵⁶.

⁵⁵ Créé par l'ANI du 9 juillet 2009

⁵⁶ Article L.6321-1 du Code du travail.

C. Employabilité

Tout comme les notions de compétences et de flexisécurité, celle d'employabilité appartient à un registre linguistique qui l'éloigne du champ scientifique, tant il est chargé de connotations idéologiques et politiques. L'employabilité renvoie toutefois à une certaine réalité pour de nombreux acteurs présents dans notre recherche, aussi nous est-il apparu important de prendre un certain recul sur la notion afin de l'objectiver et d'essayer de l'extraire de son pouvoir normatif.

Selon les sciences du management, qui mobilisent régulièrement la notion d'employabilité, celle-ci désigne le caractère transférable des compétences et est définie comme « une capacité individuelle dynamique visant le maintien dans l'emploi » (Loufrani-Fedida, Saint-Germes, 2013). Il s'agit alors pour l'individu d'être en mesure de faire valoir sur le marché de l'emploi ses compétences dites « transversales » ou « sa capacité à évoluer » (Ibid). De ce point de vue, l'employabilité est une compétence de l'individu, mais peut également relever d'une compétence pour l'entreprise et pour les GRH, dont l'une des missions est d'optimiser la distribution des compétences dans l'entreprise sur un temps long (Op.cit). Selon la théorie du capital humain (Becker, 1975) souvent portée au rang de référence dans le champ de la GRH, le développement de l'employabilité du salarié relève de l'investissement, et donc d'un enjeu de développement économique.

Cette acception instrumentale de l'employabilité, souvent associée à la GRH dans les entreprises ou aux nouvelles politiques de formation à l'échelle nationale ou européenne, tend toutefois à cacher la dynamique de construction paritaire de la notion. En effet, à l'instar de la compétence, l'employabilité émerge au début des années 1990, alors que s'opposent les défenseurs de l'Éducation permanente et ceux pour qui la formation est perçue comme un facteur de progression dans la carrière et de maintien dans l'emploi (Merle et Lichtenberger, 2001, p.176). Dans les ANI précédant l'avènement de la FTLV, l'employabilité fait l'office de contrepartie offerte par le patronat dans le processus d'individualisation de la formation et dans le développement des formations en co-investissement, c'est-à-dire réalisées en dehors du temps de travail, dès lors qu'elles répondent à l'intérêt convergent du salarié et de l'employeur » (Ibid, p.176). L'individu prend en charge sa montée en compétences et l'employeur garantit son employabilité.

Les différentes notions que nous venons de présenter s'inscrivent dans une même dynamique de transformation profonde du rapport à l'emploi et à la formation. La compétence, l'employabilité ou la flexisécurité sont issues d'une même matrice notionnelle participant du paradigme et de la nouvelle culture de la Formation Tout au Long de la Vie. Dans des sociétés aux marchés économiques décrits comme très concurrentiels, mouvants et imprévisibles (CE, 1995 ; 2000 ; 2007), les individus sont conduits à endosser la responsabilité de leur adaptation au monde. Une adaptation largement conditionnée par une capacité à rester formés et compétents.

3. Les MOOC dans la FPC

Nous tâchons, dans cette section, de poursuivre la définition de notre objet de recherche en mettant en évidence des caractéristiques qui n'apparaissent que dans la confrontation du dispositif techno pédagogique MOOC avec le contexte socioculturel dans lequel il est utilisé.

Il s'agira, dans un premier temps, de montrer en quoi les instances nationales et supranationales peuvent représenter des soutiens politiques et financiers au développement des MOOC pour la FP. Plusieurs études, principalement nord-américaines, seront ensuite mobilisées pour donner un aperçu de la valeur accordée aux MOOC par les recruteurs, ainsi que pour présenter les premiers enseignements concernant les modalités d'utilisation des MOOC en entreprise. Nous terminerons par un essai d'explicitation des transformations sectorielles induites par l'avènement des plateformes de MOOC au sein de la FPC, et des incidences possibles de ces évolutions sur les inégalités d'accès, de suivi et de valorisation de la formation avec les MOOC.

A. Les MOOC, instrument d'une vision européenne de la FTLV

Quand le CEDEFOP prône le développement des apprentissages informels

Pour le CEDEFOP⁵⁷, agence en charge de soutenir l'Union européenne et les États membres dans le développement de l'éducation et de la formation professionnelle, les apprentissages informels et non formels - au sein desquels peut être classée l'utilisation des MOOC⁵⁸ - relèvent d'un enjeu économique de premier plan (CEDEFOP, 2015). Considérés comme plus flexibles et réactifs que les formations « traditionnelles », ils offrent une réponse adaptée aux

⁵⁷ Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle

<http://www.cedefop.europa.eu/fr/about-cedefop>

⁵⁸ Voir note en annexe p.452 pour une définition plus précise des apprentissages informels et non-formels

besoins de compétences des individus à l'ère de l'économie de la connaissance (Wilson, 2010). Les auteurs des rapports successifs préconisent ainsi le développement de modalités de formation plus accessibles et répondant mieux, « en particulier en termes de délai et de format, aux besoins des apprenants et des entreprises » (CEDEFOP, 2015). Poursuivant l'ambition affichée par l'UE lors du traité de Lisbonne (2007), de devenir « *l'économie de la connaissance la plus dynamique du monde* », l'agence cherche les moyens d'« encourager les adultes à apprendre » en développant, notamment à travers les entreprises, « des politiques *d'attractivité, d'ouverture, d'accessibilité et de souplesse* ».

Le développement des apprentissages informels dans les organisations est néanmoins freiné par deux obstacles récurrents dans la littérature du champ (Marsick et Watkins, 1990 ; 2007 ; Brougère, 2007 ; Cristol et Muller, 2013) : le premier est lié à la structuration et à l'organisation managériale des entreprises (« modernes » vs « traditionnelles »⁵⁹), le second est relatif à la reconnaissance des apprentissages informels. Le CEDEFOP précise que :

- les dispositifs de validation sont loin d'être suffisamment connus ou accessibles ;
- la plupart des systèmes de validation sont éclatés, non formalisés et complexes ;
- les systèmes de reconnaissance des apprentissages informels sont rarement réalisés en interaction avec les systèmes publics.

Par conséquent, « les voies vers les formations complémentaires demeurent fermées et la validation trouve peu de reconnaissance sociale. » (CEDEFOP, 2015). Aussi, afin de mieux garantir la juste adéquation de la formation avec les besoins des entreprises à un moment donné, l'UE recommande aux États membres la mise en œuvre « de meilleurs services *d'orientation et de validation de l'apprentissage non formel et informel* » (Ibid).

Les MOOC comme palliatifs d'une formation professionnelle non adaptée à l'économie de la connaissance

Au regard des éléments de contexte que nous venons de restituer, les MOOC peuvent apparaître comme une solution pour répondre aux défis de la formation dans *l'économie de la connaissance*. Ils sont flexibles, de par leur coût réduit ou leur facilité d'accès, et permettent, au moins partiellement, de lever l'obstacle de la reconnaissance des apprentissages informels grâce à leur système de certification. De fait, alors qu'ils avaient originellement été pensés

⁵⁹ Nous développons cette distinction dans le chapitre suivant, en nous appuyant notamment sur Dubar (2015).

dans le cadre de la formation initiale, c'est dans la formation continue qu'ils peuvent trouver leur modèle de soutenabilité économique (Condé et Huguenin, 2017).

Ce sont là des enseignements que nous avons pu tirer de l'analyse comparée des interventions, notamment politiques, des conférences EMOOC2015 et EMOOC2017⁶⁰ (Ibid). Il ressort de cette étude que les stratégies des principaux acteurs impliqués dans la production et dans la distribution des MOOC convergent vers une cible nouvelle : l'individu salarié dans le cadre de la FTLV, reléguant au second plan les étudiants et la formation initiale. Le MOOC devient un dispositif de formation institutionnellement pensé pour répondre aux enjeux de la formation professionnelle en Europe.

L'émergence d'un marché potentiel de la FTLV à l'international a convaincu les universités d'axer les contenus des MOOC sur les besoins professionnels. De leur côté, les grandes plateformes ont modifié leur tarification et leur système de production et d'accompagnement pédagogique afin de correspondre davantage aux circuits de financement de la FPC (cf. chapitre 1, p.40). Dans un même mouvement, elles ont investi dans des systèmes d'attestation de l'identité des candidats plus fiables (Banks et Meinert, 2016), afin d'augmenter la valeur de leur certification sur le marché de l'emploi.

Sur le versant politique, les MOOC apparaissent comme l'outil idéal pour développer massivement les compétences identifiées comme nécessaires au développement des pays européens. Ainsi, selon l'émissaire européen Ros qui s'appuie sur des études du CEDEFOP (Wilson, 2010), les besoins en compétences dans les secteurs du numérique, de l'information et de la communication vont s'accroître, risquant de générer une pénurie de 825 000 travailleurs à l'horizon 2020. La FTLV est en cela un enjeu prioritaire pour les politiques européennes. Les MOOC, en tant que dispositif accessible et flexible, c'est-à-dire potentiellement mobilisable par tous, à tout instant du jour et de la nuit, pendant et en dehors de l'activité professionnelle, se révèlent être des instruments perçus comme efficaces pour mener à bien cette politique. Ces cours en ligne présentent, en plus, l'avantage considérable de pouvoir attester d'une compétence acquise en dehors des circuits formels de la formation,

⁶⁰ « La conférence annuelle EMOOC est, depuis quatre ans, un lieu privilégié de rencontre entre les parties prenantes de l'écosystème des MOOC. Les dirigeants des principales plateformes (sites internet mettant en relation les institutions productrices de MOOC et leurs utilisateurs), des universitaires actifs dans l'élaboration des cours, des responsables institutionnels ainsi que des représentants de start-up, s'y retrouvent pour faire le bilan et évoquer les perspectives d'évolution » (Condé et Huguenin, 2017).

résolvant ainsi une partie des problèmes de reconnaissance des apprentissages informels et non-formels, dont nous avons précédemment montré qu'ils étaient centraux, récurrents et culturellement difficiles à dépasser⁶¹.

C'est au titre de cette analyse des MOOC comme palliatif d'une formation professionnelle inadaptée aux évolutions du marché de l'emploi dans *l'économie de la connaissance*, que la CE pourvoie d'importants moyens pour les initiateurs de projets liés aux MOOC. Les plateformes de MOOC EMMA ayant échoué à s'implanter comme la plateforme de référence en Europe (Cisel, 2016), la plateforme FEDERICA, adossée à l'université de Naples en Italie, ou le projet Biz-MOOC dont l'objet est de faire converger les mondes de l'entreprise et de l'université, sont autant d'exemples de projets entièrement financés par la CE dans le cadre du programme Horizon 2020, et « *sans qui [ils] n'auraient pas pu voir le jour* » (M. Calisse, lors de la conférence EMOOC2017, propos rapportés par Condé et Huguenin, 2017).

Les MOOC reçoivent donc un appui financier et politique notable de la part de l'Union européenne. En France, ce soutien prend plusieurs formes, comme les avantages offerts à FUN au travers du statut de GIP ou au travers des subventions accordées aux universités par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, au titre de sa Mission numérique pour l'Enseignement supérieur, un modèle unique en Europe (Condé et Huguenin, 2017). On peut également citer l'accord passé entre Openclassrooms et le Pôle emploi⁶² permettant la gratuité d'accès à certains services payants de la plateforme pour tous les demandeurs d'emploi. Il est également intéressant de pointer l'avènement récent d'une plateforme de MOOC pôle emploi⁶³ où les chômeurs sont invités à s'autoformer dans de nombreux secteurs d'activités.

Malgré ce soutien institutionnel, les MOOC restent marginaux comparativement à l'ensemble des modalités de formation disponibles. Nous proposons à présent d'appréhender les MOOC au prisme de leur reconnaissance sur le marché de la formation. Cela implique de se focaliser

⁶¹ Pour en savoir plus sur ce dernier point, se référer au rapport parlementaire *Les défis de la validation de l'apprentissage informel et non formel*, ou à sa synthèse disponible à cette adresse : https://www.centre-info.fr/refernet/spip.php?page=articleactu&id_article=36498

⁶² Cet accord a fait l'objet d'un discours présidentiel prononcé à l'École polytechnique fédérale de Lausanne le 15 avril 2015. Voir l'article du Monde (Triconot, 2016), consulté à cette adresse : https://www.lemonde.fr/emploi/article/2016/02/15/open-classrooms-offre-de-former-100-000-chomeurs-aux-metiers-du-numerique_4865245_1698637.html

⁶³ L'Emploi store, au slogan : « Booster votre recherche d'emploi », disponible à l'adresse : <https://www.emploi-store.fr/portail/partenaires>

sur la fiabilité des systèmes d'identification et de certification sur lesquels repose en grande partie la valeur des formations suivies, ainsi que sur l'état de la connaissance des MOOC par les employeurs, préalable nécessaire à leur reconnaissance sur le marché de l'emploi.

B. Quelle reconnaissance des MOOC sur le marché de l'emploi ?

Fiabilité des systèmes d'identification

Notamment à cause d'ingénieux mécanismes de fraude au certificat élaborés par certains utilisateurs au démarrage des MOOC (Northcutt et coll., 2016), la question de la fiabilité des systèmes d'identification est une pierre angulaire de la valeur de la certification des cours en ligne.

Afin de prévenir les tentatives d'usurpation d'identité ou autres techniques de contournement de la difficulté évaluative, les plateformes ont beaucoup investi dans des technologies permettant d'attester l'identité des utilisateurs et de contrôler l'effectivité de la passation d'examen. Elles peuvent, pour cela, faire appel à des prestataires utilisant différents moyens de contrôle tels que la vidéo ou l'analyse de la signature dactylographique. D'autres plateformes ont opté pour l'examen surveillé en présentiel (Boeckh, 2014). La plupart des plateformes de MOOC, dont l'objectif affiché est d'offrir un titre professionnalisant, offrent désormais une garantie d'authenticité de la personne et des savoirs acquis (le participant a vraiment répondu aux questions qu'on lui pose).

Les plateformes de MOOC fournissent également des attestations correspondant à des connaissances ou à des accomplissements de granularité plus fine, en rétribuant certaines activités réalisées dans le cours par une « micro-attestation » souvent nommée « badge ». L'utilisateur peut ensuite les faire valoir sur le marché de l'emploi en utilisant des plateformes de mise en relation professionnelles telles que LinkedIn ou Viadeo. Afin de garantir l'effectivité d'une tâche revendiquée comme réalisée ou d'une connaissance présentée comme acquise, chaque badge est lié à des métadonnées permettant à qui le souhaite de vérifier la relation entre l'objet de l'artefact numérique et l'identité de son détenteur. Cette technologie dite de « l'Open badge » développée en 2011 par Mozilla (Mozilla, 2012) s'applique aux MOOC, mais également à tout type d'environnement numérique (Elliott, Clayton, & Iwata, 2014). Peu d'études à notre connaissance se sont déjà intéressées à l'impact des badges sur le marché du travail. Nous renvoyons toutefois le lecteur la réflexion menée par Raver (2017) sur les nouvelles générations de badges pouvant jouer un rôle dans la valorisation des

apprentissages, mais également des reconnaissances informelles. L'auteur cite l'exemple de l'impact des Open Badge à IBM, qui a vu le taux d'inscription et le taux de certification à ses formations augmenter de manière spectaculaire avec l'utilisation des badges⁶⁴.

Connaissance et reconnaissance des MOOC par les recruteurs

Au mois de novembre 2016, Rémi Bachelet, enseignant chercheur à Centrale Lille et concepteur du MOOC Gestion de Projet (GDP) nous a fait parvenir le témoignage d'un participant à son MOOC (Figure 7). Précisons qu'au moment du MOOC, ce dernier est ingénieur dans le secteur de la téléphonie.



Figure 7 Témoignage d'un participant au MOOC GDP

Le message laisse transparaître que le recruteur connaissait le MOOC GDP dans le détail. L'histoire ne dit pas si cela a pu favoriser l'embauche de ce témoin, mais cette anecdote soulève néanmoins certaines questions quant à la connaissance et à la reconnaissance des MOOC sur le marché de l'emploi. Les recruteurs connaissent-ils l'existence des MOOC ? Si oui, quelle valeur leur accordent-ils ? Tentons d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions centrales dans l'étude des relations entre les MOOC, la FPC et les entreprises, en nous appuyant sur les quelques enquêtes traitant de ce sujet.

Radford et coll. (2014) ont enquêté auprès de 103 organisations états-uniennes pour connaître l'opinion des DRH ou des dirigeants à l'égard des MOOC. Il ressort de cette enquête mixte que 30 % des répondants déclarent alors avoir déjà entendu parler des MOOC, la plupart se

⁶⁴ Pour visualiser les résultats de l'enquête d'IBM : <http://www.slideshare.net/DavidLeaser/open-badges-at-ibm-overview-for-external-audiences>.

situant dans le secteur de l'éducation. Si un seul recruteur indique avoir recruté⁶⁵ en fonction d'un ou plusieurs MOOC suivis par le candidat, 57 % se disent ouverts à cette idée. Aucun enquêté ne déclare avoir embauché de candidat grâce à un MOOC qu'il aurait suivi, mais 73 % d'entre eux évoquent une perception positive ou très positive de cette possibilité.

L'enquête « Future Workplace Survey », menée auprès de 195 DHR et rapportée par Meister (2013) dans Forbes⁶⁶, montre des résultats très similaires : 72 % des répondants voient l'arrivée des MOOC comme une plus-value pour leur programme de formation. Les Directeurs/trices des Ressources Humaines (DRH) questionnés proposent toutefois de proposer un contenu moins académique et plus adapté au milieu de l'entreprise.

Se référant à plusieurs enquêtes privées⁶⁷, Levin (PDG de Coursera) affirme également lors d'EMOOC2017 (Condé et Huguenin, 2017), qu'une grande majorité de recruteurs tendent à accorder de l'importance aux « microcrédits » du type de ceux délivrés par les MOOC. Il ajoute, en s'appuyant sur une étude publiée sur le site de « détection de talents » Interview.io⁶⁸, que le fait d'avoir suivi un MOOC de Coursera ou d'Udacity est davantage corrélé à la performance que le fait d'avoir fait une grande école ou encore d'avoir de l'expérience professionnelle. Le suivi de certains MOOC aurait donc, selon cette étude, un effet positif sur le recrutement. Rosendale (2017) freine néanmoins l'élan de Levin en montrant, statistiquement, que la plupart des employeurs américains accordent toujours davantage de crédits aux diplômes obtenus dans des universités physiques, qu'aux diplômes obtenus en ligne.

Le point de vue des individus peut également apporter des enseignements sur la question de la reconnaissance des MOOC sur le marché de l'emploi. Des études plus récentes, initiées par Coursera (2015 et 2017), rapportent qu'une majorité des utilisateurs de la plateforme suivent un MOOC pour progresser dans leur carrière (52 %) et parviennent à en tirer profit (84 %), cela pouvant avoir des effets tangibles (promotion, changement de postes, etc.) (29 %).

⁶⁵ Les auteurs font une différence entre « recruter » et « embaucher » : le premier terme renvoie une posture active du recruteur qui identifie le candidat grâce à un service dédié de la plateforme de MOOC (Coursera avait proposé ce service à son démarrage avant de se rétracter). « Embaucher » correspond au processus classique de sélection de candidats par entretiens d'embauche.

⁶⁶ Accessible à cette adresse : <https://www.forbes.com/sites/jeannemeister/2013/08/13/how-moocs-will-revolutionize-corporate-learning-development/#30c428591255>

⁶⁷ Career advisory board (2014) et Deloitte (2014)

⁶⁸ Accessible à cette adresse : <http://blog.interviewing.io/>

En Europe, les recherches à ce sujet sont plus rares. La thèse de Perman (2014) apporte un éclairage sur l'intérêt porté aux MOOC par les entreprises suisses et européennes. Afin de dégager une tendance du phénomène MOOC sur le marché de la formation continue, l'auteur s'appuie sur une analyse thématique de 150 coupures de presse pour montrer que l'utilisation des MOOC dans la formation est un sujet en tension, vecteur d'intérêt et voué à évoluer.

En France, deux enquêtes menées auprès d'une population de RH par un opérateur public (Centre-inffo) et un opérateur privé (Arctus) offrent une vision longitudinale de l'appropriation des MOOC par les entreprises. L'enquête de l'opérateur Arctus⁶⁹ s'appuie sur les déclarations des RH de 103 organisations, composées essentiellement de grandes entreprises, représentant 1,4 million de salariés. À la question des outils mis à la disposition des salariés pour favoriser le transfert des compétences, 44 % des RH déclarent mettre en place des formations en ligne ou des MOOC, pourcentage auquel il faut ajouter 28 % de RH déclarant être en cours de déploiement d'un projet de cet ordre (score donné par ailleurs à la hausse dans l'étude). Ces chiffres sont à mettre en relation avec la formation en présentiel qui occupe la première place avec 81 % de réponses positives et avec les dispositifs de « mise en situation » (cas pratiques) qui occupe la seconde place avec 50 % de réponse positive.

La seconde enquête, menée par Centre-Inffo (2014)⁷⁰ auprès de 200 personnes en charge de la formation, présente des résultats semblables : si 80 % des entreprises optent pour des formations de type « traditionnel », 39 % déclarent mettre en place des formations e-learning ou MOOC. Cette étude s'étant également appuyée sur des entretiens d'explicitation, elle apporte des éléments de réponse à la question des motifs à l'utilisation du e-learning et des MOOC. Les principales raisons invoquées sont les suivants :

- réduire les coûts par le fait d'éviter les déplacements ;
- tester rapidement et facilement la pertinence d'une formation ;
- préparer la partie théorique des formations avant une phase de mise en pratique en présentiel ;
- améliorer l'interaction entre les participants grâce aux nouveaux outils ;
- adapter les formations aux besoins spécifiques des postes ;
- présenter des contenus variés.

⁶⁹ Observatoire des RH et de la e-transformation

⁷⁰ Enquête de Centre-Inffo, Achat de formation en entreprise, pratique 2014. Récupérée à l'adresse : <https://boutique.centre-inffo.fr/pdf/enquete-achats-formation-2014.pdf>

Précisons que le fait d'associer MOOC et e-learning dans la possibilité de réponse affaiblit grandement la portée interprétative de ces résultats. Par ailleurs, aucune définition n'étant donnée de l'acronyme « MOOC », l'hypothèse la plus probable est qu'il existe un amalgame, dans l'esprit des enquêteurs comme dans celui des répondants, entre les MOOC (ouverts) et les SPOC (fermés). Cette confusion des genres est par ailleurs relativement généralisée chez les professionnels « historiques » de la formation continue qui surfent délibérément sur la vague « MOOC » pour vendre des formations e-learning conventionnelles⁷¹.

Il est toutefois notable que la mention « MOOC » apparaisse pour la première fois dans ces questionnaires destinés au RH et autres responsables de formation dans les entreprises. Cela accrédite l'hypothèse que les MOOC (dans leur acception la plus large) gagnent en popularité en tant que nouvelle potentialité de formation, dans la société, ou du moins, dans le monde des entreprises.

Pour résumer, il apparaît à la lecture de ces différentes études que les MOOC sont encore loin d'être connus par les recruteurs et encore plus loin d'être institués dans les entreprises. L'intérêt que manifestent les acteurs de la formation à leur égard semble néanmoins augurer d'une croissance de leurs utilisations à des fins de formation, dont on peut supposer qu'elle aura une influence positive sur la reconnaissance des MOOC sur le marché du travail. Les recherches auxquelles nous avons fait référence portent la plupart du temps sur des MOOC de plateformes nord-américaines et se révèlent peu enclines à décrire les tendances spécifiquement françaises. Notre travail de thèse cherche notamment à pallier cette absence de données.

Concentrons-nous à présent sur les modalités d'utilisation et d'accompagnement des MOOC dans l'entreprise, une thématique encore peu investie par la littérature scientifique.

C. Les modalités d'utilisation des MOOC en contexte d'entreprise

Les recherches concernant les modalités d'utilisation des MOOC en entreprise sont en grande majorité nord-américaines ou sont réalisées sur des MOOC essentiellement utilisés par des Nord-Américains (MOOC de Coursera).

⁷¹ A titre d'exemple, on peut citer le « MOOC sur la transformation digitale de l'entreprise » lancé en mai 2016 par le MEDEF en partenariat avec le CNAM, et réservé aux entreprises affiliées à l'organisation patronale, ou les MOOC du secteur touristique de MOOC Accueil France (<http://www.mooc-accueil.fr/>), dont le tarif individuel est de 360 € TTC.

Castaño-Muñoz et coll. (2016) sont sans doute les premiers à avoir dépassé la question de l'intérêt des entreprises pour les MOOC pour se focaliser sur les modalités de suivi. Il ressort de leur enquête quantitative menée auprès d'utilisateurs de Coursera (n= 1553) que 72 % des enquêtés déclarent avoir suivi le MOOC sans que l'employeur n'en soit avisé. Lorsque ce dernier en était avisé, 80 % se sont contentés d'encourager leurs employés. L'enquête montre également que si les supports informels de formation contribuent à améliorer le taux de complétion, accorder du temps sur le temps de travail et/ou un remboursement du MOOC n'a par contre aucun effet sur la complétion.

Hamori (2017) s'est également intéressée aux modalités d'accompagnement des MOOC et à leurs effets sur la complétion, à partir d'une enquête (n= 2490) diffusée à des participants à des MOOC de Coursera aux thématiques semblables (n=14) et touchant aux « soft skills »⁷² managériales. Les résultats descriptifs rejoignent ceux de Castaño-Muñoz et coll. (2016). Très peu d'entreprises soutiennent effectivement le suivi des MOOC (moins de 10 %). Elles sont 8 % à octroyer du temps pour suivre le MOOC, 3 % à évaluer les acquis du MOOC, 2 % à le rendre obligatoire et 4 % à financer le certificat. L'auteur montre également que les salariés les plus aidés sont également les salariés les plus diplômés et occupant des postes à plus haute responsabilité dans l'entreprise. Hamori tâche ensuite de comprendre les mécanismes explicatifs des modalités de suivi. Il s'avère que la structure de l'entreprise est peu influente à cet égard, infirmant une hypothèse construite sur la base de la littérature du champ de la formation « traditionnelle ». Le facteur le plus déterminant est le nombre d'heures de formation dispensées durant l'année en cours. Ainsi, plus l'entreprise est formatrice, plus elle accompagne le suivi des MOOC. Pour le reste, Hamori conclut à des utilisations à dominante individuelle et déconnectées des facteurs organisationnels qui influencent traditionnellement à la formation.

Enfin, Miligan et Littlejohn (2014), dans une recherche qualitative orientée par la théorie de l'apprentissage autorégulé (self-regulation learning), mettent en lumière l'importance de la mise en pratique des savoirs notionnels vus dans le MOOC sur le terrain professionnel. Les auteurs s'alignent ainsi sur les grands résultats des travaux menés dans le champ de l'autoformation, du self-directed learning, et plus généralement, de l'apprentissage des adultes (Knowles, 1975 ; Tough, 1979). Mais si leurs résultats ne sont pas pionniers sur le plan de

⁷² Traduction depuis l'anglais de « compétences transversales »

l'apprentissage des adultes, ils présentent toutefois l'intérêt de rappeler les fondamentaux de l'andragogie à l'heure de l'apparition « *des outils d'autoformation faiblement régulés* », encouragés par le contexte politique, économique et social, que sont les MOOC (Nagels et Carré, 2016).

Notre travail de recherche s'inscrit dans la lignée de ces premiers travaux cherchant à appréhender et à comprendre les modes d'utilisation des MOOC dans les entreprises. Retrouve-t-on, dans les entreprises françaises, ces tendances en matière d'utilisation des MOOC en entreprise, décrites par Hamori (2017) et Castaño-Muñoz et coll. (2016), essentiellement individuelles et déconnectées du contexte dans lequel elles ont lieu ? Dans quelle mesure le contenu des formations suivies fait-il l'objet d'une mise en œuvre sur le terrain professionnel ? Plus généralement, quels rôles jouent ou peuvent jouer les employeurs dans l'accompagnement à l'apprentissage avec les MOOC ? Telles sont les questions auxquelles nous tâcherons d'apporter des réponses grâce à des données hétérogènes et complémentaires, recueillies dans de nombreuses entreprises françaises ayant décidé d'utiliser les MOOC à des fins de formation du personnel.

D. Quand la flexibilité remet en cause les droits à la formation

Avant de conclure, attachons-nous à comprendre la place qu'occupent les MOOC et leurs plateformes de diffusion dans l'écosystème de la FPC en France. En désintermédiant la plupart des acteurs institutionnels de la formation professionnelle, les plateformes se placent en dehors du cadre juridique de la FPC. Ce faisant, elles produisent un effet d'accélération et de simplification de l'accès à la formation et de son suivi, dont nous faisons l'hypothèse qu'il permet de contrebalancer la perte de certains droits individuels (financement, temps de travail, conditions d'interaction avec l'employeur). En d'autres termes, nous supposons que l'individu, dans le contexte économique de la société de la connaissance, est prêt à renoncer (sans que cela soit nécessairement conscientisé) aux protections sociales de la FPC, pour répondre aux injonctions de l'employabilité.

Les MOOC : des formations « hors-la-loi »

Nous l'avons dit, le cadre juridique français de la FPC prévoit la possibilité pour les individus, salariés ou non, de se faire financer une formation dont ils seraient les initiateurs grâce au compte personnel de formation (CPF). Les formations éligibles à ce financement doivent être recensées sur les listes du Répertoire National de Certification Professionnelle

(RNCP), lesquelles sont contrôlées par l'État (Dubar, 2015). Or, pour le moment, les MOOC ne répondent pas aux critères d'éligibilité du RNCP. De fait, ils ne peuvent faire l'objet d'un financement par les dispositifs légaux. Par ailleurs, au moment de négocier la répartition du temps de suivi avec son employeur, l'individu n'est pas protégé par le cadre contractuel propre au co-investissement formation. De son côté, l'employeur ne peut faire entrer les MOOC dans son plan de formation, car ils ne répondent pas aux critères de la Formation Ouverte À Distance du décret d'août 2014⁷³ relatif à l'encadrement de la FOAD.

Pour résumer, si l'on s'en tient au cadre juridique en vigueur début 2018, les MOOC sont « hors-la-loi ». Ils ne peuvent faire l'objet ni d'une aide financière proposée par un dispositif institué, ni d'un encadrement juridique des négociations relatives au temps de suivi du cours en ligne. L'individu souhaitant se former avec un MOOC pourra donc être conduit à en assumer personnellement les frais et pourra être contraint de le suivre intégralement sur son temps personnel, quand bien même le MOOC lui permettrait d'acquérir des compétences utiles, voire nécessaires à son poste de travail. Précisons que cette analyse ne concerne pas les SPOC qui sont quant à eux intégrés à l'écosystème de la FPC, au même titre que n'importe quelles formations proposées par un organisme agréé.

Les MOOC comme réponse à un système de la FCP hypercomplexe

Si les MOOC et leur plateforme connaissent le succès que l'on a pu mettre en lumière dans le premier chapitre, c'est, de notre point de vue, au moins partiellement, car ils apparaissent réactifs, simples et flexibles, comparativement au système traditionnel de la formation. Nous montrons ici en quoi ce système peut en effet être perçu, en contraste avec les MOOC, comme complexe, peu réactif, et rigide.

CPF et « hypercomplication » du dispositif de formation

Dans les objectifs gouvernementaux remis aux partenaires sociaux en 2013 (ayant abouti à l'ANI du 14/12/2013 relatif à la formation professionnelle) figurait la volonté « *d'améliorer la lisibilité et l'efficacité du système afin de faciliter l'accès à la formation professionnelle de l'ensemble des actifs, salariés comme demandeurs d'emploi* » (Dubar, 2015).

⁷³ Décret n° 2014-935 du 20 août 2014 relatif aux formations ouvertes ou à distance, obligeant l'employeur à recourir à un accompagnement pédagogique pendant les formations à distance.

Pour répondre à cet objectif, plusieurs nouvelles instances de coordination, d'évaluation et d'observation (OPMQ, CNEPF, CREFOP)⁷⁴ ainsi qu'un acteur clé, le Conseiller en Evolution Professionnelle (CEP), ont également vu le jour en même temps que le vote de la loi de 2014. Pour Dubar (2015), ce nouvel écosystème est complexe, mais peut dans « l'idéal », s'avérer cohérent si l'ensemble des parties parviennent à travailler de concert.

Toutefois, l'analyse par Dubar du dispositif « réel », tel que vécu par l'individu en quête d'une formation, est tout autre. Outre la question de l'anticipation et de la nécessaire mobilisation de plusieurs organismes de financement, le nouveau système s'avère assez largement illisible pour l'utilisateur qui doit posséder des compétences pointues pour pouvoir le maîtriser⁷⁵.

L'accès fluidifié et simplifié à la formation, grâce à un unique dispositif pour tous, s'apparente finalement dans les faits à un chemin de croix qui explique sans mal que le CPF n'ait été que très peu mobilisé au moment de l'écriture de l'article (Dubar, 2015, p.94).

En contrepoint de ce dernier propos, le rapport du CNEFOP⁷⁶ (2017) sur l'utilisation du CPF signale que la courbe de croissance des activations de compte s'est accélérée en 2016 (+ 52,5 % par rapport à 2015) de sorte que la montée en charge du nombre de dossiers CPF traités a rattrapé celle du DIF deux ans après son lancement. Concernant le type de formations financées aux salariés⁷⁷, les tests ou certificats d'anglais occupent les deux premières positions, suivi par le TOSA (certification informatique). Le rapport souligne aussi que l'ambition affichée de permettre aux individus de monter en qualification grâce à des formations longues est pour le moment mise à mal par l'examen des usages réels qui se

⁷⁴ Nous explicitons les rôles de ces différents services en annexe p.455.

⁷⁵ L'auteur présente une liste des opérations à accomplir pour accéder à une formation. Il nous apparaît pertinent de la retranscrire tant elle nous a semblé illustrative de l'« hypercomplication » des nouvelles démarches : entrer sur le site de la Caisse des dépôts et des consignations (CDC) et accéder à son compte ; s'identifier ainsi que son entreprise et son adresse ; obtenir la liste de formations agréées par la branche de son entreprise et la région où elle se trouve ; choisir une formation dans cette liste en retenant son numéro ; demander le financement à l'OPCA dont relève l'entreprise ; repérer la durée totale de la formation demandée qui est celle correspondant à la certification ; comparer cette durée à celle de son CPF augmentée des heures non dépensées ; trouver comment abonder la durée possédée pour atteindre la durée de la formation visée si elle est supérieure ; séparer formation sur temps de travail et formation hors temps de travail ; avertir son conseiller en évolution professionnelle (CEP) et lui faire valider son choix ; demander l'autorisation d'absence à son employeur et le maintien du salaire pour la formation sur le temps de travail.

⁷⁶ Conseil National de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelle. Rapport CEP-CPF, 2017 consulté à cette adresse : <http://www.cnefop.gouv.fr/rapports-139/rapport-cep-cpf-2017.html>

⁷⁷ Les salariés représentent, en 2016, environ la moitié des bénéficiaires du CPF, les autres étant demandeurs d'emploi.

rapprochent finalement beaucoup de ceux du DIF. Précisons, pour terminer, que les formations financées dans le cadre du CPF sont prioritairement fléchées sur le « socle commun de compétences »⁷⁸, notamment pour les demandeurs d'emploi. Les compétences techniques ou transversales, dont on peut estimer qu'elles sont nécessaires à certaines CSP (professions intermédiaires, cadres, dirigeants) pour évoluer dans *l'économie de la connaissance*, n'apparaissent pas dans le classement des formations financées. Ce manque nous interroge sur la pertinence du CPF pour faire face aux besoins de formation de ces catégories d'employés (nous serons amenés à revenir sur ce point dans l'analyse des résultats).

La rigidité de la formation incarnée par « *l'action de formation* »

Selon Luttringer (2016), le flottement juridique de la notion de « formation » entraîne les gestionnaires et financeurs de FPC à considérer « l'heure/stagiaire » comme unité d'œuvre de la formation. Cette considération pragmatique tend, selon l'auteur, à circonscrire la formation à un unique modèle scolaire, car cela empêche la mobilisation légale et opérationnelle de « *l'ensemble des moyens d'apprentissage formels et informels* » disponibles. Une rigidité administrative qui contraint les parties prenantes et nuit aux possibilités d'optimiser l'ensemble des ressources disponibles dans les organisations « temps, ressources financières, motivation des apprenants, technologies éducatives » (Luttringer, 2016).

Pour Dubar (2015), au-delà de constituer un frein administratif à l'optimisation des ressources, le système de la FP véhicule les normes et les valeurs d'un système méritocratique socialement discriminatoire. L'auteur explique ainsi que ce dispositif :

« apparemment idéal, pluraliste et coordonné cache en fait une conception bien spécifique – ancrée dans ses procédures – *de ce qu'est une formation* « utile ». Cette conception est de type méritocratique, formel, académique, voire scolaire, *et centrée sur la poursuite et l'obtention d'un diplôme. Elle (...) ne correspond qu'à une seule* « forme » de rapport subjectif à la formation, celle qui préside à la

⁷⁸ Défini par le décret n° 2015-172 du 13 février 2015 comme étant « *constitué de l'ensemble des connaissances et des compétences qu'il est utile pour une personne de maîtriser afin de favoriser son accès à la formation professionnelle et son insertion professionnelle* ». Le référentiel du socle est composé de plusieurs grands domaines relatifs aux fondamentaux de la communication en français, des mathématiques, de l'informatique, du savoir apprendre, du travail en milieu professionnel et des règles d'hygiène et de sécurité. La certification est gérée par le dispositif Cléa qui est le principal pourvoyeur de formations financées par le CPF. Plus d'informations disponibles à cette adresse : <https://www.certificat-clea.fr/le-dispositif-clea/le-referentiel/>

forme scolaire et tourne le dos à toutes les formations informelles (mise en *situation de travail, visite d'entreprise, réunion, échange de poste, expérience professionnelle, etc.*) » (p.95)

Ainsi, Luttringer (2016) et Dubar (2015) remarquent tous deux l'absence de marge de manœuvre laissée aux individus et aux entreprises, par un dispositif de la FP administrativement rigide et vecteur d'inégalités dans sa propension à favoriser une formation restrictivement scolaire.

Des tarifs de formation prohibitifs pour les individus

Santelmann (2006) met en évidence la prolifération d'un marché de la formation qui s'est constitué en réaction à la loi de 1971 et à l'obligation de financement de la FPC par les entreprises qui en résulte. De nombreux Organismes de Formation (OF) et formateurs indépendants ont en effet construit leurs modèles d'affaires à partir de cette nouvelle manne d'argent constituée par les prélèvements obligatoires sur les entreprises. Les prix des actions de formation se sont alors ajustés aux fonds collectés et distribués par les OPCA (et autres financeurs privés ou publics), rendant leur accès très difficile pour un individu bénéficiant d'un revenu moyen⁷⁹. Pour donner un ordre d'idée, il ressort d'une rapide étude du prix des formations en gestion de projet, que celles-ci sont fréquemment vendues entre 500 € et 1200 € par jour et par personne⁸⁰.

Il est très important de prendre en considération le fait que les MOOC occupent une place quasi monopolistique sur le marché de la formation visant directement l'individu bénéficiaire. L'organisme traditionnel de formation est, quant à lui, lié par son modèle d'affaires aux modalités de financement collectivisé de la FP. Il s'adresse ainsi en premier lieu aux entreprises ou aux OPCA ou directement aux individus en les invitant à mobiliser leurs CPF (dont nous avons souligné le caractère inégalitaire de son accès).

⁷⁹ Selon l'INSEE le revenu salarial net moyen en France, en 2015, s'établissait à 20 540€ (Georges-Kot, 2017).

⁸⁰ La recherche a été faite en utilisant le moteur de recherche Google avec les mots clés « formation en gestion de projet ». Nous n'avons considéré que les deux premières pages de résultats.



Figure 8 Exemple d'encouragement à mobiliser son CPF par les organismes de formation⁸¹.

La majorité des OF proposant des formations depuis un portail en ligne ont ainsi un onglet du type « comment utiliser son CPF pour se faire financer la formation ? », comme figuré dans l'exemple du British Council ci-dessus. Certaines proposent même une aide téléphonique voire, un soutien logistique plus opérationnel.

Les MOOC font leur apparition dans ce contexte dissonant où les individus sont, d'un côté, incités à prendre en main leur montée en compétences et leur employabilité, dans un cadre politico juridique prônant la flexisécurité et, de l'autre, contraints par un système de formation trop lent, trop complexe, rigide et trop coûteux pour répondre aux injonctions d'adaptabilité. Dans la prochaine section, nous utilisons la notion d'intermédiation pour appréhender la nature singulièrement innovante et perturbante de l'avènement des plateformes de MOOC dans le secteur de la formation professionnelle en France.

Une dynamique sectorielle transformée par l'arrivée des MOOC

Dans la Figure 9, nous tâchons de faire figurer les MOOC et leur plateforme au sein des interactions structurant le secteur de la formation professionnelle en France⁸².

⁸¹ Repéré à cette adresse : <https://www.britishcouncil.fr/anglais/inscription/financer-ma-formation-cpf>

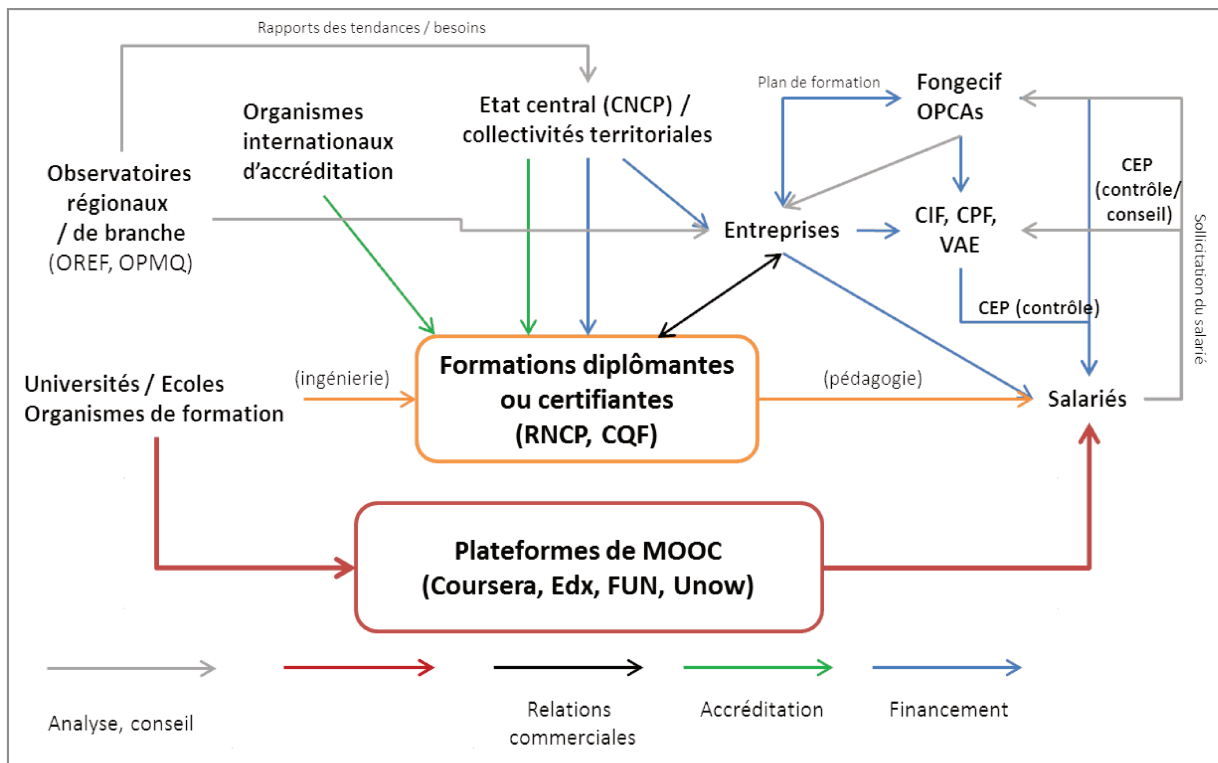


Figure 9 Essai de représentation des transformations des dynamiques sectorielles de la FPC après l'arrivée des plateformes de MOOC⁸³

La notion de « système d'intermédiation » ou « plateforme d'intermédiation », est très utile pour expliquer cette évolution possible de la dynamique sectorielle de la FPC. Frenot et Grumbach (2014) définissent « l'intermédiation » comme une « *activité fondamentale (...) à la base de notre organisation sociale* ». Elle est réalisée par « des organisations dont le rôle est d'intermédiaire (...) de mettre en relation des personnes entre elles, des personnes avec des services, et plus généralement des objets quelconques entre eux ». Or, l'émergence des nouveaux systèmes d'intermédiation numériques, pouvant prendre la forme de « **plateformes d'intermédiation** » introduit une révolution majeure dans nos sociétés. « Ils pénètrent progressivement la sphère historique de l'intermédiation traditionnelle, c'est-à-dire des services ouverts à leurs utilisateurs par des institutions ou des entreprises dont la mission essentielle est la fourniture de ces services. » De nombreux exemples permettent d'apprécier à quelle vitesse une plateforme d'intermédiation numérique peut s'insinuer dans un système

⁸² Nous nous sommes largement inspiré d'une proposition du Cafel 25, collectif d'enseignants de Paris Nanterre, pour réaliser cette représentation. <https://fr.slideshare.net/MOOC-FC/mooc-formation-continuecafel252014> (cf. diaporama, diapositive 34)

traditionnel en rendant caduque la tâche des acteurs traditionnellement chargés d'organiser l'intermédiation : les taxis avec Uber, l'hôtellerie avec AirBnB, la location de voiture avec Oui Car... (Frenot et Grumbach, 2014).

Les plateformes de MOOC apparaissent comme de parfaits exemples de systèmes numériques d'intermédiation. C'est d'ailleurs dans cette prise de conscience que l'AFREF⁸⁴ a organisé, en avril 2017, une matinée de réflexion autour de la question de « *l'ubérisation de la formation* », au sein de laquelle les MOOC et autres dérivés ont été l'objet de débats animés. Quelques représentants d'OPCA⁸⁵ et autres formateurs n'ont d'ailleurs pas manqué, pendant ces échanges, de faire part de leurs inquiétudes concernant l'évolution de leur métier respectif, dont l'obsolescence semble programmée avec l'arrivée des plateformes de formation.

La Figure 9 illustre bien la relation directe permise par les plateformes de MOOC, entre le salarié d'un bord, et l'organisme de formation de l'autre. Ce faisant, un ensemble d'acteurs dont les rôles sont de diagnostiquer, d'accréditer, de conseiller, d'organiser ou de former, se voient « désintermédiés ». Grâce aux plateformes, le chemin conduisant l'individu à la formation est accéléré et simplifié. Mais en contournant les instances traditionnelles, l'utilisateur d'un MOOC se départit de ses droits et des autres supports administratifs, collectifs ou pédagogiques dont il aurait pu bénéficier dans le système de la FCP. Or, le succès des MOOC professionnalisants en France tend à montrer que de nombreuses personnes sont prêtes à financer elles-mêmes une formation qu'elles suivront principalement sur leur temps libre, alors que les compétences possiblement acquises seront mises au service de leur entreprise. En d'autres termes, on peut supposer que les personnes suivant les MOOC dans ces conditions acceptent de se former aux marges des institutions, quitte à ne plus bénéficier de leur support, afin de gagner en flexibilité.

Cet état de fait soulève des questions relatives au remplacement des acteurs institutionnels désintermédiés, dont les fonctions sont principalement tournées vers la gestion des inégalités d'accès à la formation (inégalités socioindividuelles, structurelles ou territoriales) ou vers la mise en adéquation de la formation et de l'emploi, notamment grâce à la fabrication de diplômes conférant à leurs détenteurs une reconnaissance sociale inaliénable et atemporelle (Maillard, 2007). Ainsi, si certains individus peuvent être capables de diagnostiquer leurs

⁸⁴ Association Française de Réflexion et d'Echanges sur la Formation

⁸⁵ Organisme Paritaire Collecteur Agréé

besoins et de trouver un MOOC à même d'y répondre, qu'advient-il des 10 millions d'actifs en difficulté face à l'autoformation en France (Santelmann, 2006) ? Si certaines personnes parviennent à valoriser un certificat de MOOC sur le marché de l'emploi parce qu'elles en maîtrisent les codes et y sont déjà insérées, d'autres pourraient se voir doublement pénalisées. Par ailleurs, les individus sont-ils tous égaux dans leur capacité à mobiliser leur temps libre pour se former ? Et, bien que les tarifs proposés par les plateformes soient loin d'atteindre ceux pratiqués par les organismes de formation traditionnelle, ne peut-on pas s'attendre à ce que les CSP les moins élevées dans la hiérarchie sociale soient plus en difficulté pour autofinancer leur formation ? Il est ainsi possible de formuler une question plus générale à laquelle nous ne pourrions toutefois pas répondre frontalement dans cette thèse : dans quelle mesure les MOOC et leur plateforme, en facilitant l'accès individuel à la formation, ne contribuent-ils pas au renforcement des inégalités socioindividuelles afférentes à la formation ?

La focale que nous avons choisi d'adopter dans notre travail est celle de l'entreprise. Nous faisons l'hypothèse que l'entreprise, de par les responsabilités qui lui sont octroyées en matière de formation depuis 1971, et de par la confiance que lui accorde le législateur au travers du co-investissement formation, prend en charge la déperdition en droits des salariés afin de leur assurer, au-delà des cadres juridiques, un soutien administratif, collectif, voire pédagogique, complétant l'offre des plateformes de MOOC.

4. Conclusion

Ce chapitre visait à apporter un éclairage sociohistorique et juridique contextualisant l'avènement des MOOC dans le cadre de la « formation », au sens de Tanguy (2007), c'est-à-dire définie par ses institutions politiques, organismes privés, organisateurs et modes d'action. De ce point de vue, les MOOC peuvent apparaître, moins comme une innovation techno pédagogique, que comme l'émanation d'un système de normes et de valeurs, juridiquement ancrées, qui positionne l'individu comme responsable de la gestion de ses compétences dans le temps, lesquelles sont par ailleurs devenues, au cours de ces dernières années, un instrument de sécurisation des parcours professionnels. En outre, leur avènement prend corps au terme d'une série de réformes tendant parallèlement à décharger les entreprises de leurs devoirs historiques en matière de formation, tout en limitant le pouvoir réel de l'individu d'accéder, de participer et de valoriser les formations qu'il pourrait être amené à entreprendre.

Ajoutons pour compléter le décorum, que le système actuel de la FPC, censé avoir été simplifié en 2014 pour répondre aux attentes de réactivité de la FTLV, s'avère finalement inadapté aux salariés de nombreux secteurs d'activités qui ne peuvent accéder à la formation qu'au terme d'un parcours du combattant les ramenant finalement, dans la plupart des cas, à leur employeur.

Les salariés se trouvent ainsi au cœur d'un faisceau d'injonctions contradictoires. D'un côté, il leur est prescrit de se former continuellement pour préserver leur employabilité dont l'importance croît à mesure que les politiques de flexisécurité se développent. D'un autre côté, leur possibilité d'accès à la formation reste, malgré les dispositifs voués à instrumenter le pouvoir d'agir individuel, principalement dépendante de leur employeur, lequel bénéficie désormais d'outils juridiques pour inciter le personnel à mobiliser ses finances propres ou son temps personnel pour se former. En conséquence, la porosité entre sphère privée et sphère professionnelle s'accroît, et avec elle les inégalités d'accès et de participation à la formation (cf. chapitre suivant).

Au regard des multiples facettes de ce contexte, nous faisons l'hypothèse qu'en ouvrant une voie de contournement des différents obstacles à la formation précédemment décrits, les MOOC sont principalement utilisés aux marges de la FPC et sans que l'employeur n'en soit nécessairement avisé. Ils seraient alors appréhendés par les salariés comme l'outil adéquat pour maintenir à jour ou développer leurs compétences et les faire valoir, quand bien même cela impliquerait de financer le certificat et de suivre le MOOC sur leur temps personnel. Il est néanmoins admis que les individus sont inégaux dans leur capacité à s'autodiriger, à mobiliser leur temps personnel, à s'autofinancer une formation ou à valoriser un certificat dont la reconnaissance n'est pas institutionnalisée sur le marché de l'emploi. Cela expliquerait pourquoi les enquêtes que nous avons présentées dans le premier chapitre montrent de manière aussi récurrente que les MOOC sont utilisés par des cadres hautement diplômés, une population plus autodéterminée et bénéficiant de davantage d'autonomie dans leur organisation du travail. Nous tâcherons de vérifier cette hypothèse par l'intermédiaire de l'étude statistique faisant l'objet du chapitre 10.

Une seconde hypothèse, plus centrale dans cette thèse, est celle concernant les modalités d'utilisation des MOOC en entreprises, dès lors que l'employeur est à l'initiative la formation, ou quand le salarié essaie d'obtenir, pour suivre un MOOC, des avantages originellement

destinés à la FPC instituée. De nombreuses questions affleurent de la tension que représente le fait d'utiliser les MOOC, ces dispositifs de formation « hors-la-loi », dans des entreprises où la formation est, depuis 50 ans, tissée dans l'écosystème de la FPC. Nous pouvons en citer ici quelques-unes : les salariés cherchent-ils et parviennent-ils à se faire financer le certificat ou à suivre le MOOC sur le temps de travail ? Bénéficient-ils d'autres formes d'aide, de soutien ou d'accompagnement ? Cette aide hypothétique dépend-elle de facteurs particuliers, propres à des types d'entreprise identifiables ? Selon quel processus de négociation avec l'employeur, les salariés parviennent-ils, ou non, à obtenir gain de cause ? Quels peuvent être les facteurs agissant en faveur ou en défaveur des parties prenantes lors de ces négociations ? Dans quelle mesure l'utilisation des MOOC tend-elle à se standardiser, à intégrer les procédures formelles, afférentes à la FP dans l'entreprise ?

Avant de poser, dans le chapitre 4, un cadre analytique permettant d'aborder la question des inégalités au prisme des marges de manœuvre réelles qui sont offertes aux salariés avec les MOOC, nous revenons, dans le prochain chapitre, sur les enseignements tirés des différentes enquêtes réalisées afin de capter les inégalités d'accès, de participation et de valorisation de la formation professionnelle en France.

Chapitre 3 : Les salariés inégaux face à la formation dans l'entreprise

Nous l'avons développé dans le chapitre précédent, la « promotion sociale », à l'origine de la FPC, avait pour vocation d'accorder à tous « une seconde chance » d'obtenir une qualification afin de progresser dans la hiérarchie sociale, notamment grâce à l'obtention et à la valorisation d'une certification. Les ouvriers les moins qualifiés étaient les premiers visés par les dispositifs alors mis en place. Qu'est-il advenu de cet idéal de promotion sociale voué à compenser les effets d'une éducation initiale peu valorisée sur le marché de l'emploi ? Ce questionnement portant sur les égalités d'accès à la formation continue a été largement traité par la recherche depuis Montlibert (1968) qui établissait déjà, avant la loi Delors de 1971, les limites de la formation, dans sa mission de compensation des inégalités sociales.

Frétigné souligne que si les recherches sur cette thématique se sont taries dans les années 1990, l'intérêt de la communauté scientifique pour les inégalités afférentes à la FPC s'est vu réactivé au moment où la CE a impulsé la consécration de la FTLV au rang d'impératif économique (Frétigné, 2013, p.31). Cette nouvelle orientation juridique de la FP en France et en Europe est justifiée par la croyance dans le fait que la motivation individuelle ou *l'appétence* à la formation est le facteur explicatif majeur des inégalités d'accès à la formation. En d'autres termes, il est souvent considéré, depuis cette période, que les inégalités d'accès à la formation constatées sont moins dues aux contextes (organisationnel, étatique) qu'aux volontés individuelles. Il en résulte la politique d'instrumentation du pouvoir d'agir que nous avons présentée précédemment (DIF, CPF, CPA...).

Adossées à ce postulat de *l'appétence*, les institutions européennes promeuvent l'utilisation des MOOC (cf. chapitre 2, p.96). Ces derniers apparaissent comme un moyen de gagner en réactivité donc en efficacité, comparativement aux systèmes de formations nationaux, sujets d'une entropie organisationnelle les rendant incapables de répondre de manière adaptée aux injonctions à l'autoformation véhiculées dans le cadre de la FTLV. Mais qu'en est-il de *l'appétence* ? Que disent les recherches de la pertinence de cette focalisation sur l'individu et sa volonté d'apprendre ? Que sait-on du rôle des entreprises et de leurs politiques de formation sur l'aspiration des salariés à se former ? Quels sont les facteurs les plus

déterminants de l'accès à la formation, de la qualité de son suivi ou de sa conversion en mobilité professionnelle ?

Nous reviendrons tout d'abord, dans ce chapitre, sur les différents facteurs d'ordre individuel, contextuel ou organisationnel qui influencent l'accès à la formation. Nous nous focaliserons ensuite, en appui sur les travaux de Dubar et sur ceux du Céreq, sur l'importance du rôle de l'entreprise et de sa politique de formation sur les aspirations individuelles pour la formation.

1. La participation à la FPC : les résultats des grandes enquêtes

Avant d'aborder les résultats des différents travaux sur les inégalités liées à la participation à la formation, revenons sur les méthodes qui ont été instaurées, au fil du temps, afin de recueillir et de traiter des données relatives à la formation des individus, en France et en Europe.

A. Les grandes enquêtes statistiques et les modalités d'analyse associées

Les enquêtes disponibles

Plusieurs sources permettent d'accéder aux données de la FPC : les déclarations d'employeurs (dites 24-03), dont le traitement est réalisé chaque année par le Céreq, les différentes enquêtes françaises menées par l'INSEE sur des échantillons représentatifs d'adultes, l'enquête Génération, et les différentes enquêtes européennes (CVTS, AES, DIFES⁸⁶). Dubar (2015) prévient que la manipulation des traitements issus de ces enquêtes demande quelques précautions, notamment en raison d'une possible confusion entre le « stagiaire », recensé par les organismes collecteurs et par les déclarations d'employeurs, et « l'individu » de l'enquête INSEE. Le « stagiaire », en termes d'unité de mesure, ne correspond pas à « l'individu », cela ayant pour conséquence de limiter les possibilités de comparaison. Néanmoins, l'auteur explique que « malgré leur décalage important en matière de participants, les diverses sources aboutissent à des résultats comparables en matière d'inégalités d'accès à la formation continue. » (Dubar, 2015, p.56).

Pour ne parler que des enquêtes européennes, chacune d'entre elles appréhende la formation professionnelle au prisme de questionnements qui lui sont propres et selon une méthodologie particulière. Certaines sont longitudinales quand d'autres ne s'intéressent qu'à un instant donné, les publics considérés sont hétérogènes, tout comme l'acceptation de la notion de formation qui peut, ou non, intégrer des modalités d'apprentissage informel... Une synthèse des principaux résultats des enquêtes françaises et européennes est régulièrement réalisée par la direction scientifique du Céreq⁸⁷. Il s'agit de travaux sur lesquels nous nous appuyons assez largement dans la suite du chapitre.

⁸⁶ Ces différentes enquêtes sont décrites en annexe, p. 458

⁸⁷ Quand la formation continue (2009 ; 2014)

Les procédés d'analyses

Frétigné synthétise ce que la recherche a tâché d'éclairer depuis 1968 pour expliquer les inégalités d'accès à la FPC (cf. Tableau 2). Les variables individuelles et structurelles font désormais « figures de classiques » tant elles ont été mobilisées. Précisons que les premières renvoient ici, plus précisément, à une acception sociologique du terme « individu » et sont entendues comme variables sociodémographiques et socioéconomiques. Les secondes, quant à elles, amalgament les variables relevant du courant économiste de la fin des années 1970, influencé par les théories de la segmentation du marché du travail⁸⁸ (branche, taille, secteur, etc.), et celles construites à partir du travail des sociologues des organisations, dont Crozier est la figure centrale (Quenson, 2012) et des sciences du management (politique d'entreprise, politique de formation, organisation...).

Variables individuelles	Variables structurelles
Âge Sexe Origine sociale Niveau de formation initiale Diplôme CSP/PCS Qualification professionnelle Statut de l'emploi	Taille de l'entreprise Secteur d'activité Branche professionnelle Intensité capitaliste Politiques d'entreprise Politiques de formation et leur organisation/gestion
Variables contextuelles	
Contexte professionnel Finalités poursuivies par le salarié Conditions d'existence des salariés Changements attendus par les salariés Rapport à la formation Rapport aux formateurs Ventilation géographique	

Tableau 2 Ensemble des variables considérées
 parmi les travaux de sciences sociales depuis 1968 (Frétigné, 2013)

Ajoutons également qu'au sein de la catégorie « variables contextuelles », Frétigné intègre des données « extrinsèques » à l'individu enquêté (situation géographique, contexte professionnel...), notamment analysées par les chercheurs en sociologie et en sciences de

⁸⁸ P. Méhaut (1978) illustre ce courant. Il interroge, dans son examen des relations entre marché du travail et formation, « l'articulation entre politiques de personnel et de formation, et leurs incidences sur la valeur des échanges de la force de travail, en matière de salaire et de mobilités horizontales et verticales, de valorisation externe » (Quenson, 2012)

l'éducation, ainsi que des données « intrinsèques » à la personne (motivations, rapport à la formation...) abordées, plus récemment, sous l'angle de la psychologie cognitive et de la psychopédagogie.

Si chacune de ces entrées met en lumière des facteurs puissamment explicatifs des inégalités d'accès à la formation, aucune n'épuise le sujet et seule l'analyse conjointe de ces trois dimensions permettrait « *d'alimenter un modèle explicatif complexe dont on ne dispose pas à l'heure actuelle* » (Frétigné, 2013, p.34)

B. Une massification sans démocratisation de la FPC

Il apparaît tout d'abord nécessaire de faire un point sur l'évolution de l'accès du public à la formation continue depuis ses prémices, à la fin des années 1960. Les données administratives comme celles récoltées auprès des organismes collecteurs font état d'une explosion de l'accès à la FPC, dès lors que les entreprises ont été contraintes au « 1 % », avec la loi Delors (1971). Le nombre de stagiaires en formation continue serait ainsi passé d'un million en 1970 à sept millions en 2000 pour atteindre dix millions en 2010 (Dubar, 2015, p.56). Alors que l'État et les régions finançaient la plus grande partie de la FPC avant 1970, les courbes s'inversent dès 1972, date à laquelle l'entreprise devient le premier financeur de la FPC (p.10).

Cette envolée de l'accès à la FPC doit néanmoins être nuancée dès lors que l'on s'intéresse à l'indicateur heure de formation/stagiaire. Ce dernier n'évolue effectivement que très peu entre 1970 et 2012, stagnant autour de la dizaine d'heures de formation par stagiaire et par an. L'explication de ce phénomène tient au raccourcissement des périodes de formation organisées et financées par les entreprises qui trouvent ainsi le moyen d'augmenter le taux de formés en réduisant la durée moyenne des formations par stagiaire. Cette dernière passe en effet de 63 heures en 1974 à 23 heures en 2012.

En bref, toutes les recherches menées depuis la fin des années 1960 aboutissent à la conclusion d'un maintien des inégalités d'accès à la formation et à un échec de « la deuxième chance ». Pour reprendre les mots de Frétigné, « *l'accès à la formation continue s'est largement massifié, sans réellement se démocratiser* » (Frétigné, 2013, p.32).

Les chercheurs en SHS se sont penchés sur ce phénomène pour tenter de l'expliquer. Si les approches théoriques, les variables ou indicateurs retenus ont pu susciter d'importants désaccords (Dubar, 2015), toutes les recherches convergent vers le constat de la pérennité des

inégalités d'accès à la FPC. Voici les enseignements de la littérature que nous avons classés selon la nature des variables considérées dans l'analyse : déterminants individuels, contextuels, puis structurels et organisationnels. Nous terminerons cette section en mettant en exergue le grand oublié des enquêtes statistiques : l'apprentissage informel.

C. Déterminants individuels

Depuis la mise en œuvre de la FPC, le phénomène le plus saillant observé à la faveur du traitement des données des différentes enquêtes est l'inégale distribution de l'accès à la formation en fonction des caractéristiques socioéconomiques et sociodémographiques des individus : « *Ce qui caractérise surtout l'éducation des adultes, ce sont les disparités d'accès entre les catégories professionnelles* » (Montlibert, 1973, p.531). En d'autres termes, « la formation va à la formation », nous explique Dubar, faisant référence à la parabole des talents rapportée par Saint-Matthieu (Dubar, 2015, p.59). En effet, si tous les statuts professionnels voient leur accès à la formation augmenter entre 1972 et 2012, l'écart d'accès entre les cadres et les ouvriers reste globalement identique au fil du temps (28 % des ouvriers non qualifiés contre 56 % des ingénieurs-cadres ou techniciens, en 2012), cela signifiant que les inégalités sur le plan des statuts professionnels ne se sont pas réduites avec l'institutionnalisation de la FPC. Ainsi « un cadre bénéficie [toujours] de trois fois plus de formation continue financée par son employeur qu'un ouvrier non qualifié en France » (p.60). Dubar montre par ailleurs que le niveau de diplôme pèse moins sur l'accès à la FPC que la catégorie sociale. En fait, la catégorie d'employés ayant désormais le plus accès à la formation est constituée par les salariés de niveau scolaire intermédiaire (entre bac et bac + 3). Ainsi, le taux d'accès des « professions intermédiaires » (technicien, agent de maîtrise ou équivalents) a rejoint celui des ingénieurs et cadres pendant la période 1982-2012, à 56 % annuellement (p.60).

Le sexe et l'âge sont également des facteurs discriminant l'accès à la FPC. En 2012, alors qu'un homme sur cinq accède à une formation financée par l'entreprise, ce n'est le cas que d'une femme sur sept. Cette différence s'exprime au-delà du statut social, puisque les femmes cadres sont moins formées que les hommes de même catégorie. Cela peut s'expliquer par « la position différentielle des hommes et des femmes sur le marché du travail » (Dubar, 2015, p.63). On sait en effet qu'à qualification égale, les femmes occupent souvent des postes de travail moins valorisés et donc moins sujets aux formations qui touchent au développement de l'entreprise.

Concernant l'âge, il apparaît qu'en France « la formation continue ne concerne que les jeunes » (p.63). Dans le détail, l'enquête FC2000 nous apprend que dans toutes les catégories socio-professionnelles à l'exception de la catégorie ouvrière, ce sont les jeunes qui se forment le plus. L'espérance de formation tend ensuite à décliner avec l'âge jusqu'à devenir presque résiduelle passé 50 ans (Lambert et Marion-Vernoux, 2014).

Les conditions contractuelles structurent également les inégalités de participation à la formation. Ainsi, comme nous le verrons plus en détail ultérieurement, les jeunes salariés des grandes entreprises, employés à plein temps en CDI, sont plus susceptibles que leurs homologues des petites entreprises travaillant à temps partiel ou dans des conditions de contrats courts, de bénéficier d'une formation professionnelle payée par l'employeur (CEDEFOP, 2012).

En bref, la FPC est le plus souvent associée aux individus ayant une trajectoire professionnelle ascendante. Elle n'explique pas la progression professionnelle, mais y est associée. Les enquêtes tendent à montrer que la FPC est mobilisée en particulier par « de véritables praticiens réguliers de la formation permanente » (Dubar, 2015, p.64), de manière intégrée à une stratégie de changement et de mobilité sociale. Si l'on devait résumer la principale problématique de la formation professionnelle en France, on pourrait dire que ce sont les adultes qui ont les besoins les plus importants en formation qui en sont finalement les plus éloignés (Endrizzi, 2015).

D. Déterminants contextuels

L'approche par les obstacles est d'un grand recours pour appréhender la question des inégalités contextuelles. Nous l'avons dit, Frégné amalgame, dans cette catégorie, les données relevant intrinsèquement de l'individu et celles faisant écho à son environnement personnel et professionnel. Or, Solar et coll. (2016) nous apprend que cette distinction existe dans toutes les typologies d'obstacles, depuis les travaux précurseurs (Bosher, 1973 ; Johstone et Rivera, 1965 ; Cross, 1978...), jusqu'aux recherches plus récentes (McBride, 2011 ; MacKeracher et coll., 2006) (p.32). Il s'agit là d'une opposition entre « deux grandes sources *d'obstacles* » à la formation, dont la terminologie évolue au fil des décennies : internes, psychologiques, dispositionnels, intrinsèques, attitudeaux... pour la première, versus situationnels, extrinsèques, institutionnels... pour la seconde (cf. Tableau 36, en annexe, p.457)

Dans tous les cas, on retrouve l'opposition entre d'un bord, les obstacles « relevant de réalités *propres à l'individu* » et « renvoyant essentiellement à la dimension psychologique » de celui-ci, et d'un autre bord les obstacles s'imposant de l'extérieur et sur lesquels l'individu n'a pas de contrôle (Solar et coll., 2016). Parmi ceux-ci, l'auteur fait émerger deux types d'obstacles de la littérature : les premiers dits situationnels sont liés aux situations de vie de l'individu, les seconds dits institutionnels, renvoient au contexte de déroulement des actions de formation (coût, horaire, approche pédagogique, conditions d'admission, durée de la formation, etc.). En addition des obstacles dispositionnels, situationnels et institutionnels, Solar et coll. citant Cross (1981), ajoute le frein informationnel, en référence à l'idée selon laquelle l'individu non informé n'accèdera pas à la formation. Les travaux du Céreq (Sigot et Véro, 2009, entre autres) vont dans le même sens sur ce point, si ce n'est que dans l'approche par les obstacles, l'information est considérée comme la première condition sine qua non d'accès à la formation.

Outre ce travail de typologie, les travaux sur la non-participation permettent une compréhension plus fine du concept *d'obstacle* qui peut être appréhendé de manière objective, en ce qu'il existe en dehors de l'individu, mais également de manière subjective, puisqu'un même obstacle peut générer des situations différentes selon les ressources des individus et les réponses proposées pour le contrer. Fournier (2005) invoque à cette occasion l'exemple d'une femme, occupant un poste de responsable ou de dirigeant, qui emploie une personne pour s'occuper de ses enfants. Il s'agit là d'une réponse à un problème qui est en réalité conditionnée par un certain niveau de ressources financières. Que ferait une personne financièrement plus limitée dans cette situation ?

À la fois subjectifs et objectifs, les obstacles sont également caractérisables par leur propension à s'engendrer mutuellement, à s'additionner et à s'interpénétrer. Ils tendent ainsi à occasionner des environnements particulièrement défavorables à la formation. Solar et coll. (2016) proposent un nouvel exemple pour illustrer cette idée : « *face à l'intransigeance des règles administratives d'une institution scolaire (obstacle institutionnel), la détermination d'une personne de s'inscrire dans une formation pourrait s'affaiblir et susciter un découragement (obstacle dispositionnel), voire provoquer un désintérêt pour une participation à une activité éducative (obstacle dispositionnel)* » (p.34). Outre le fait qu'un environnement peu favorable risque de s'empirer, le phénomène d'imbrication des obstacles

rend particulièrement délicate l'analyse de l'origine d'une situation problématique en lien avec la participation. Aussi, l'analyse des obstacles à la participation est un préalable à l'action de remédiation visant l'égalité d'accès à la formation dans l'entreprise.

D'un point de vue quantitatif, nous savons, notamment grâce à l'enquête FC2000 (Lambert et Marion-Vernoux, 2014), que 38 % des salariés déclarent avoir rencontré des difficultés pour se former. Parmi les causes invoquées, « la compatibilité entre la formation et la charge de travail ou l'emploi du temps » (45 %) est l'obstacle le plus fréquemment cité, et concerne en majorité les cadres. Les plus jeunes d'entre eux, dépourvus de contraintes familiales et motivés par la promotion sociale, occupent en effet beaucoup de leur temps à travailler. En ajoutant les 7 % d'enquêtés ayant choisi la difficulté de combiner « la formation avec leurs responsabilités familiales », on obtient un total de 52 % de réponses liées au manque de temps. La distance entre le lieu de formation et le domicile arrive en seconde position (25 %), suivie du coût de la formation (10 %), une difficulté qui concerne en particulier les plus précaires (jeunes et CDD). Les auteurs constatent également un lien entre le mode d'organisation de la formation et les difficultés déclarées. Sans surprise, il apparaît que les salariés ayant dû financer au moins partiellement leur formation ou ayant suivi au moins en partie la formation sur leur temps libre rencontrent davantage de difficultés financières. De même, celles et ceux ayant eu à réorganiser leur vie personnelle afin de pouvoir suivre une formation déclarent, davantage que les autres, avoir eu des difficultés liées à la distance entre le domicile et le lieu de formation (Lambert et Marion-Vernoux, 2014, p.72).

Selon le CEDEFOP (2012), la nature et la diversité des tâches de formation déterminent également le taux de participation à la formation. Ce dernier est en effet plus important lorsque les tâches professionnelles ont un plus haut niveau de complexité, lorsqu'elles sollicitent le travail en équipe ou font appel à des responsabilités. En tout état de cause, le rapport met en évidence l'implication de l'organisation du travail sur le degré d'apprentissage en milieu professionnel. Aussi, l'employé qui peut exercer un contrôle important sur son activité professionnelle (ordre, rythme, méthode) est privilégié quant à son accès aux activités d'apprentissage. Ces résultats convergent par ailleurs avec ceux issus de l'Adult Education Survey (AES) qui montre que « les salariés exerçant des responsabilités managériales ou techniques participent deux fois plus à la formation que les ouvriers qualifiés » (CEDEFOP, 2012), et avec l'enquête dirigée par Carré et Charbonnier (2003) qui concluent : « *d'évidence,*

plus une fonction implique de problèmes à résoudre, de nouveauté dans les domaines *d'action, de sollicitations cognitives, plus apprenante elle se révèle, de manière générale.* » (p.258) À l'opposé, les salariés exerçant une activité répétitive et peu sollicitante sur le plan cognitif sont moins susceptibles de réaliser des apprentissages informels.

En nous basant une nouvelle fois sur une double approche alimentée par des recherches sur la participation et sur la non-participation à la formation en entreprise, la section suivante nous permet d'approfondir les relations existant entre l'entreprise (structure, culture et organisation) et les modalités de mise en œuvre de la FP en son sein.

E. Déterminants structurels organisationnels et culturels

Comme formulé en conclusion de la conférence Capright⁸⁹, « trop souvent regardée comme *une inclinaison personnelle, l'aspiration à se former dépend beaucoup des constructions mises en place dans l'entreprise* » (Nantes, 2 et 3 décembre 2010). Si la responsabilité de l'individu salarié est davantage impliquée depuis l'avènement de la FTLV, l'entreprise reste au cœur du système de la formation. Elle en conditionne l'accès, en détermine les modalités et les débouchés.

Quelques données statistiques permettent de prendre la mesure de l'implication des variables structurelles (liées à l'entreprise) sur l'accès des salariés à la formation. Les enquêtes du Céreq montrent qu'en 2010, 72 % des entreprises de 10-49 salariés ont organisé au moins une formation pour un de leurs salariés, contre 90 % des entreprises employant entre 50 et 249 salariés. Elles sont par ailleurs quasiment toutes formatrices au-delà de 250 salariés. Les écarts sont encore plus importants si l'on observe les taux d'accès du point de vue de salariés : 27 % des salariés des petites entreprises ont suivi une formation de type cours ou stage, tandis qu'ils sont 56 % dans les entreprises de plus de 250 salariés (Marion-Vernoux, 2013). Si la taille de l'entreprise détermine fortement l'accès à la formation, il en est de même du secteur d'activité ou de la branche professionnelle de l'entreprise (Lambert et Marion-Vernoux, 2014).

⁸⁹ « Capright (2007-2010) est un projet européen de recherche relevant du 6^{ème} Programme Cadre de la DG Recherche de l'Union européenne. Coordonné par Robert Salais, il vise à relancer l'Europe sociale sur de nouvelles bases en appliquant l'approche par les capacités introduite par A. Sen dans les domaines de l'emploi, du travail, de la formation, et de la protection sociale : *Resources, rights and capabilities : in search of social foundations for Europe - CIT4-CT-2006-028549* » (Verd et Véro, 2011)

L'organisation du travail et la culture d'entreprise peuvent également déterminer l'accès à la formation. Sostrin (2008) dresse une typologie d'obstacles à partir d'une revue de littérature de plus de 200 sources. Il montre l'interpénétration des obstacles de type individuel avec ceux émanant de l'entreprise, et met en évidence plusieurs facteurs d'ordre managérial ou organisationnel conditionnant la participation à la formation (cf. Tableau 3).

Obstacles associés au leadership et à la gestion	Obstacles associés à la culture et au système organisationnel
Mauvaise gestion des cycles d'apprentissage Incitation insuffisante Mauvaise gestion pédagogique Leadership insuffisant	Culture de la peur Indifférence corporative Absence d'analyse systémique Écart de pouvoir trop important entre la haute direction et le personnel

Tableau 3 Obstacles organisationnels et culturels à la formation professionnelle en entreprise selon Sostrin (2008)

Une enquête réalisée au Québec par Solar et coll. (2014) auprès de 25 entreprises permet de mettre en évidence les obstacles rencontrés par les salariés et par les employeurs, ainsi que les solutions « innovantes » mises en œuvre pour les lever, qu'il s'agisse de « pratiques » (actions pédagogiques) ou de « stratégies » (actions managériales). La Figure 10 reprend les types de pratiques innovantes répertoriées pour amener à se former les adultes habituellement exclus de la formation.

1. **Les pratiques ciblées** : dans ce cas, les adultes en emploi, habituellement exclus, sont clairement identifiés et l'ingénierie de formation s'articule en prenant en ligne de compte les caractéristiques de cette population.
2. **Les pratiques systémiques** : dans ce cas, les adultes en emploi, habituellement exclus, se retrouvent automatiquement inclus avec l'ensemble des employés de l'entreprise. Ces pratiques se trouvent à être englobantes.
3. **Les pratiques intégrées** : dans ce cas, les entreprises adaptent les activités de formation destinées à des postes de travail spécifiques tout en prenant en ligne de compte les caractéristiques de certains employés faisant partie de ce groupe.

Figure 10 Typologie des pratiques innovantes pour lever les obstacles à la formation

Les auteurs mettent également à jour plusieurs stratégies susceptibles de conduire les adultes salariés à la formation :

- offrir la formation sur le lieu de travail et sur le temps de travail ;
- adapter les formules pédagogiques et les contenus ;
- s'assurer de la diffusion de l'information au sein de l'entreprise ;
- convaincre l'adulte qu'il en sortira gagnant ;

- utiliser des incitatifs monétaires ou symboliques ;
- créer un climat propice à l'apprentissage.

Le CNEFP (2013) s'est intéressé au rôle de l'organisation du travail sur l'accès à la formation, selon la nature de cette dernière. Il en ressort que les entreprises ayant structuré la formation et les processus afférents favorisent l'accès à la formation formelle, mais aussi informelle : « on constate que la formation formelle est souvent plus développée dans les entreprises aux process fortement structurés dans lesquelles la formation informelle (accompagnement, coaching, tutorat) et la formation non formelle (réunions, reporting, séminaires internes) sont quasi par ailleurs institutionnalisées » (p.52). Ce constat est corroboré par les enquêtes du Céreq qui montrent que le taux de personnes formées augmente sensiblement dès lors que l'entreprise dispose de personnels dédiés à la formation (responsables de formation, ressources humaines) (Lambert et Marion-Vernoux, 2014).

Enfin, Carré et Charbonnier (2003), dans une enquête mixte pluridimensionnelle, mettent au jour une série de facteurs facilitant ou entravant les activités d'apprentissage informel dans l'entreprise. Ces facteurs identifiés se déclinent sur les plans structurel et organisationnel, mais également managérial. Le Tableau 4 reprend les principaux résultats de cette enquête.

	Dimensions organisationnelle et culturelle	Dimension managériale
Facteurs favorables aux apprentissages informels	Porter un projet clair et cohérent avec des objectifs institutionnels encourageant le développement individuel et collectif ; Rendre disponible des ressources humaines et matérielles (accès et repérage) ; Porter une dynamique de changement : changement organisationnel, démarche qualité... ; Développer une culture forte et visible (partage de valeurs communes, langage, codes...) Conférer de l'autonomie et favoriser la réalisation de tâches professionnelles riches et complexes	Fixer des caps clairs, en lien avec ceux de la structure ; Mettre en confiance ; Avoir une bonne maîtrise des activités et compétences des collaborateurs ; Favoriser l'autonomie de la personne ; Reconnaître le droit à l'erreur ; Proposer une organisation du travail induisant la polycompétence (rotation/partage des responsabilités) ; Aiguiller les ressources ; Favoriser l'ouverture vers l'extérieur ;
Facteurs défavorables aux apprentissages	Un dictat de la performance ; Une mobilité bloquée ; Une politique de GRH opaque ;	Les auteurs n'évoquent pas directement de facteurs managériaux défavorables aux apprentissages informels. Ils apparaissent néanmoins en creux : être ambigu dans les

informels	Une organisation cloisonnée (lourdes procédures, absence de passerelles entre les fonctions et activités répétitives)	objectifs fixés, utiliser sa position hiérarchique pour contrôler et sanctionner les salariés, sectoriser et cloisonner les fonctions et missions des salariés de sorte à limiter l'expression de compétences multiples...
------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tableau 4 Influence des dimensions organisationnelle, culturelle et managériale sur les apprentissages professionnels informels en entreprise d'après Carré et Charbonnier (2003)

La FPC et ses inégalités plurifactorielles

Nous venons de présenter les facteurs d'ordre individuels, contextuels, ou organisationnels déterminant la participation ou la non-participation (obstacles) à la formation en entreprise. Nous avons ainsi rappelé ce que de nombreuses études quantitatives (Céreq, INSEE, CNEFP...) ou qualitatives (Solar et coll., 2014 ; Carré et Charbonnier, 2003...) mettent au jour depuis plusieurs décennies : la formation professionnelle est marquée par de nombreuses inégalités qui rompent avec l'ambition égalitariste qui fait le socle des politiques de formation depuis leur création (Montlibert, 1968 ; 2011 ; Frégné, 2013 ; Dubar, 2015). Les femmes, les plus âgés, les statuts sociaux les moins hauts placés dans la hiérarchie sociale, sont défavorisés. De même, les salariés des petites entreprises, plus sensibles aux aléas du marché économiques et moins structurées sur le plan de l'accompagnement des ressources humaines, voient leurs possibilités réelles d'accès à la formation limitées, comparativement à leurs homologues des grandes entreprises. Enfin, la culture d'entreprise et les modes de management apparaissent comme des facteurs pouvant influencer la quantité et la qualité de la formation.

Les caractéristiques, dont nous venons de décrire les effets sur les inégalités d'accès à la formation, ont été présentées de manière séparée, de sorte qu'il est difficile de voir apparaître les liens qui les unissent. À partir des années 1980, certains auteurs ont opéré une synthèse des recherches ancrées dans la sociologie des organisations ou orientées par une perspective plus économique, afin de faire émerger des logiques ou politiques de formation, permettant d'appréhender les articulations entre les différentes catégories de déterminants structurant les inégalités (Quenson, 2012). Avant de présenter quelques-unes des typologies les plus utilisées pour présenter ces logiques de formation en entreprise, revenons brièvement sur la question de l'apprentissage informel, grand oublié des enquêtes statistiques.

2. L'apprentissage informel, grand oublié des enquêtes statistiques

Une part importante des apprentissages dans l'entreprise a lieu lors de situations informelles ou non formelles, c'est-à-dire en dehors des formations structurées et instituées⁹⁰. Ces modalités d'apprentissage sont néanmoins peu ou mal considérées dans la majorité des grandes enquêtes statistiques (Frétigné, 2013).

Si Frétigné (2013) déplore l'absence de prise en compte de l'autoformation, et plus généralement de l'apprentissage informel dans les enquêtes, il n'en demeure pas moins que ces dernières se sont dotées, au fil du temps, d'items à même de les appréhender. L'auteur précise que l'orientation des questions à cet égard suggère une conception limitée de l'apprentissage informel à l'autoformation, une notion elle-même souvent amalgamée à la seule soloformation. Là encore, il semble à la lecture des items ajoutés dans CVTS, par exemple, que la soloformation soit réduite à l'utilisation de dispositifs numériques de formation à distance⁹¹. Frétigné ajoute qu'outre cette réduction notionnelle, l'absence d'harmonisation des questionnements concernant l'apprentissage informel témoigne « de *l'intérêt très limité accordé par les rédacteurs de ces documents à ce que recouvre très précisément, l'autoformation* » (p.42). Les items ajoutés dans l'enquête FC2000 ou CVTS permettent néanmoins de faire émerger certaines tendances.

Dans les grandes lignes, il est possible d'affirmer que la majorité des formations déclarées par l'employeur ou par le salarié sont de type formel. Le Céreq (Lambert et Marion-Vernoux, 2014) offre des résultats plus précis sur ce point : alors que 76 % des entreprises ont formé au moins un membre de leur personnel, les données de CVTS 4 permettent de préciser que pour 66 % d'entre elles, la situation de formation correspond à un cours de type stage externe, contre 30 % de stages internes. Seules 23 % des entreprises déclarent avoir entrepris une formation en situation de travail (FEST), une conférence ou séminaire (23 %), une formation par rotation de postes (10 %), un cercle d'apprentissage ou de qualité (9 %), ou une période d'autoformation (9 %).

⁹⁰ En référence à la taxonomie la plus couramment retenue dans les rapports officiels (Solar et coll., 2016).

⁹¹ « Aux rubriques classiques du 'stage' ou de la 'formation en situation de travail', le questionnaire [CVTS] ajoute : 'autre type de formation : autoformation au travers de la formation ouverte et à distance' » (Frétigné, 2013, p.42.)

Par ailleurs, l'hypothèse formulée d'une compensation de l'absence de formation formelle par la formation informelle est contredite par l'enquête de Marion-Vernoux (2013) qui montre que les employés des petites entreprises sont moins formés, quelle que soit la nature de la formation envisagée.

De nombreux chercheurs remettent en question l'opposition entre les différents types d'apprentissage et de formation, préférant parler de continuum (Colley et coll., 2002 ; 2003)⁹², d'hybridation ou de tissage (Cristol et Muller, 2013), pour désigner le rapport entre les modalités d'apprentissage. Or, parce qu'elles intègrent rarement un volet qualitatif ou parce que les problématiques des commanditaires sont axées autour des formations instituées, les grandes enquêtes se révèlent assez pauvres pour saisir, d'une part, les motifs poussant les organisations à recourir aux apprentissages informels, et d'autre part, les modalités d'articulation des différentes formes d'apprentissage (Brougère, 2007). En ce sens, la méthodologie mixte du rapport d'évaluation réalisé par le CNEFP⁹³ (2013) auprès des entreprises de moins de 50 salariés est particulièrement pertinente et l'enquête riche d'enseignements.

Les formations formelles	Les apprentissages informels	Les formations non formelles
Plan de formation Dispositifs de droit commun Accès aux qualifications et aux certifications	Accompagnement Coaching Travail en binôme Consultation de documents techniques	Session d'intégration des nouveaux salariés Réunions de travail Débriefing Séminaires, conférences Accès à des outils sur intranet

Tableau 5 Modalités de formation selon sa catégorie d'appartenance, à partir du rapport du CNEFP (2013)

Tout d'abord, contrairement à certaines enquêtes macroscopiques selon lesquelles l'offre de formation ne serait pas un obstacle significatif à la formation (CEDEFOP, 2015), le rapport du CNEFP met en exergue un sentiment d'inadéquation des employeurs, entre l'offre de formation et la réalité des moyens et des besoins des petites entreprises (PE). Dans de nombreux secteurs d'activité, les aspects sécuritaire et normatif des métiers mobilisent l'intégralité du budget alloué à la formation. Lorsque d'autres besoins apparaissent, les

⁹² Lus par Cristol et Muller (2013)

⁹³ Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle

solutions sont recherchées prioritairement en interne pour des raisons de budget. Le recours à l'apprentissage informel s'explique également par la qualité de l'approche andragogique des formations formelles, trop éloignées des problématiques du terrain et mal calibrées pour les salariés les moins qualifiés. De fait, la formation formelle est souvent considérée comme inadaptée du point de vue des modalités d'apprentissage, et beaucoup trop onéreuse pour les PE. Elles sont ainsi prioritairement utilisées pour répondre à des obligations de mise aux normes (sécurité, hygiène, santé) ou afin d'obtenir une qualification et préparer une mobilité professionnelle.

Concernant l'articulation entre les différentes modalités de formation, le rapport met en lumière que les formations formelles sont fortement instrumentalisées, de manière à apporter une réponse directe à des besoins que les formations informelles ou non formelles n'ont pas pu combler. Il apparaît par ailleurs une tendance à la prise en main des formations par les responsables ou par les dirigeants eux-mêmes, selon l'adage « *on n'est jamais mieux servi que par soi-même* ».

Les réflexions et résultats d'enquêtes présentés ci-dessus questionnent les modalités d'utilisation des MOOC en entreprise, et notamment dans les plus petites. Les formations de type formel étant le plus souvent inaccessibles à ces dernières, nous supposons que les MOOC y sont utilisés au même titre que les formations non formelles (cf. Tableau 5), c'est-à-dire, pour permettre la montée en compétences d'un maximum de salariés à moindre coût. Il est également probable, au regard des travaux du CNEFP, que s'opère, dans les plus petites entreprises, une réappropriation des MOOC en vue d'en faire un véritable outil de formation du personnel. Nous tâcherons, dans cette thèse, de valider l'hypothèse de l'existence de tels phénomènes, de les expliciter en termes de processus d'appropriation et de les quantifier par l'intermédiaire d'une enquête par questionnaire.

3. Les Typologies d'entreprises

A. Les logiques innovantes vs traditionnelles

Avant de présenter les résultats de recherches statistiques débouchant sur l'émergence de types d'entreprises aux politiques (ou absence de politique) de formation plus ou moins démocratiques ou efficaces, il nous paraît important de revenir sur les travaux menés en

particulier par Dubar (1985, 1988, 1989) et synthétisés dans La formation professionnelle continue (2015). Ceux-ci s'attachent à comprendre les mutations de la formation dans l'entreprise, dans une prise en compte des transformations de l'organisation du travail dans les années 1980. L'auteur fait ainsi la distinction entre deux logiques de formation : les logiques traditionnelles (la formation « adaptative instrumentale ») et les logiques innovantes (« la formation intégrée à la gestion du travail et de l'emploi »), dont nous présentons les principaux traits distinctifs dans le Tableau 6.

Les formations des logiques traditionnelles peuvent répondre schématiquement à quatre caractéristiques principales :

- elles sont utilisées dans une optique de rentabilité court-termiste où « *l'investissement matériel prime sur la formation des hommes* », afin d'adapter « après coup » le personnel à une évolution technologique. Elles prennent la forme de stages courts et ponctuels ;
- elles sont sujettes à une segmentation sociale accrue. Alors qu'une minorité de salariés favorablement situés dans la hiérarchie de l'entreprise peuvent accéder à des formations longues et diplômantes, une majorité de salariés faiblement qualifiés ne participent qu'à des formations courtes de type stage, souvent limitées à de la « sensibilisation » ou « démystification ». Les formations tendent ainsi davantage à renforcer qu'à réduire les segmentations existantes ;
- elles aboutissent à la non-reconnaissance et à la dévalorisation des connaissances individuelles et collectives acquises par l'expérience. Ce constat amène Dubar à écrire : « on peut ainsi assister à la fois à un « vol du savoir » des anciens professionnels et à une perte considérable du savoir-faire opératoire accumulé par ceux, ouvriers et techniciens qui conduisaient et maintenaient les machines. »
- La formation appréhendée dans le cadre de la logique traditionnelle est généralement associée à des pédagogies normatives de forme « scolaire ». À défaut de prendre en compte les besoins, les acquis et les spécificités du terrain, les formations « traditionnelles » sont souvent inadaptées aux personnes auxquelles elles s'adressent, de telle sorte « *qu'elles ne parviennent que très partiellement à ancrer les*

apprentissages des nouveaux langages techniques dans les processus cognitifs issus de l'expérience antérieure (...) » (p.39)

Les logiques innovantes en matière de formation apparaissent, quant à elles, dans le courant des années 1980, dans certaines entreprises françaises et européennes qui appréhendent la formation comme partie intégrante des changements en cours et comme facteur de compétitivité économique. En dépit d'une grande variété d'expériences au caractère fragile et éclaté qui rendent difficile leur définition, Dubar parvient à mettre en évidence certaines tendances « diversement articulées, permettant de situer l'enjeu de ces nouvelles logiques au confluent d'un triple mouvement :

- une dynamique de mobilisation des salariés dans l'apprentissage et la mise en œuvre d'une nouvelle organisation du travail ;
- des tentatives d'anticipation des évolutions en cours par l'acquisition de nouvelles compétences et la maîtrise de nouveaux savoirs ;
- des expériences d'accompagnement de nouveaux modes de gestion de l'emploi par la mise en œuvre de nouvelles filières de mobilité » (p.40)

À défaut de faire un bilan précis des expériences de formation menées dans cette période, l'auteur identifie certaines caractéristiques descriptives de ces innovations. Elles s'inscrivent tout d'abord dans le remodelage des organisations du travail, en participant à la rupture, considérée comme économiquement nécessaire, avec le modèle taylorien (segmentation des tâches et des rôles, chasse au temps mort, concentration des qualifications...). Ainsi, « jugée à la fois incompatible avec les nouvelles technologies et contradictoire avec les objectifs de *flexibilité et d'accroissement de la qualité*, l'organisation taylorienne tend à être remplacée par des formes nouvelles dont la formation constitue, sous des modalités diverses, un principe structurant. » (p.41). L'organisation « moderne » du travail fait une place importante à l'approche « par projet », impliquant un apprentissage individuel et collectif constant. Elle offre également davantage de possibilités d'évolution professionnelle, cela étant notamment permis par le découpage en compétences de difficultés croissantes des différentes familles d'emploi. Dès lors, la formation devient « une composante à part entière et permanente du travail. » (p.41).

Dans le cadre des logiques innovantes, « le modèle de la compétence » se substitue à celui de « la qualification », lié aux traditions des métiers. Certaines innovations anticipent les besoins en compétences et permettent l'acquisition de savoirs dont les salariés peuvent profiter afin de développer leur responsabilité et leur autonomie, des qualités nécessaires dans les nouvelles organisations productives (transformation technique rapide, environnement mouvant, nécessité d'innover...). Par ailleurs, à la spécialisation des métiers qui caractérise le modèle taylorien, se substituent « la polyvalence et le décloisonnement » (p.43) des salariés des organisations « modernes ». Le développement de ces compétences est justifié, à la fois par le gain de temps qu'il entraîne dans les tâches complexes pouvant nécessiter l'intervention de plusieurs spécialistes, mais également par la garantie d'une meilleure circulation de l'information entre les services. La responsabilisation professionnelle associée à la polyvalence des salariés dans les nouvelles organisations productives entraînent une réduction des niveaux hiérarchiques, et plus précisément, une profonde transformation des fonctions hiérarchiques intermédiaires. « De prescripteur du travail ayant une autorité formelle, l'agent de maîtrise devient à la fois coordinateur, spécialiste technique, et animateur-formateur. Il ne s'agit plus pour lui d'encadrer et de contrôler des salariés juxtaposés et obéissants, mais de « manager » dans leur interdépendance, des collectifs responsables et autonomes » (p.43).

Concernant leur forme, Dubar précise que les formations permettant de faire acquérir ces nouvelles compétences sont souvent de type « modulaire », à « forte composantes de connaissances générales » et se révèlent ainsi proches de la forme « scolaire ». Elles constituent une innovation dans la mesure où l'organisation est partie prenante de la formation. Elle joue en effet un rôle dans sa conception, en amont, avec les organismes de formation, mais elle contribue également à sa mise en œuvre par l'intermédiaire des cadres dont la fonction « formation » entre progressivement dans les fiches de poste. L'auteur indique d'ailleurs que « dans certains cas, le projet de formation devient partie intégrante du projet d'entreprise ».

Enfin, certaines formations « innovantes » s'inscrivent dans la politique générale de gestion de l'emploi dans l'entreprise. La formation permet à l'employeur de faire évoluer les compétences des salariés de manière à profiter d'un nouveau « marché interne » synonyme de mobilité pour le salarié. La mobilité peut être ascendante et relever de la promotion sociale dans le cas, par exemple, de l'anticipation de nouveaux besoins pour l'entreprise, mais peut

également servir d'alternative au licenciement, ou encore être utilisée à destination d'un grand nombre de salariés, dans le cas d'une reconversion globale d'activité de l'entreprise.

Logiques Critères	« Traditionnelle »	« Innovante »
Statut de la formation	Adaptative et instrumentale	Intégrée à la gestion du travail <i>et de l'emploi</i>
Modèle d'organisation de référence	Organisation taylorienne Segmentation des tâches, concentration des qualifications	Organisation « moderne » Équipes « projet », gestion des compétences, réduction de la segmentation hiérarchique...
Relation avec les instances « externes » de la formation	Instances de la FPC Administration de l'entreprise Organismes de formation	Concertation Co-conception
Formes pédagogiques	Forme « Scolaire » de type « stage, inter ou intra » Peu de prise en compte du stagiaire	Intégration de l' Informel ou non formelle
Modalités de suivi	Sur le temps de travail	Co-investissement formation Sur le temps de travail et sur le temps personnel
Orientation du processus de mise en œuvre	Top-down imposée	Horizontale Concertée individuellement et collectivement
Effet sur les inégalités	Formations élitistes et sectorisées Renforcement de la Segmentation sociale	Démocratisation conçue comme facteur de développement économique Formation liée à la Sécurisation de l'emploi et à la promotion sociale
Objectifs	Rentabilité à court terme Formation impôt ou « œuvre sociale »	Compétitivité de l'entreprise et employabilité du salarié

Tableau 6 Caractéristiques distinctives des logiques de formation.
Synthèse opérée à partir des recherches de Dubar (2015)

À partir des années 2000, les enquêteurs de l'INSEE et du Céreq ont intégré à leurs modèles des variables correspondant aux modes organisationnels de l'entreprise (GRH, politique de formation, structure organisationnelle), l'objectif étant de répondre de manière plus fine aux questions que pose l'avènement de la FTLV et des organisations « modernes » du travail. Pour n'en citer que deux parmi celles-ci : quel est le rôle de l'employeur sur « l'aspiration » des salariés à se former ? Comment peuvent se combiner démocratisation de la formation et efficacité économique ?

De ces questionnements ont émergé plusieurs typologies d'entreprises, exprimées en termes de logiques ou politiques de formation. Ces dernières sont d'un grand recours pour

comprendre les relations entre les actions ou la culture de l'entreprise en matière de GRH et « l'aspiration des salariés à se former ». Nous présentons ici les typologies apparaissant comme les plus importantes et que nous serons amenées à utiliser ultérieurement dans l'analyse des résultats.

B. Des entreprises plus ou moins formatrices

Une première typologie d'entreprises élaborée par le Céreq à partir de l'enquête CVTS4 permet de distinguer cinq catégories d'entreprises selon leur recours plus ou moins intensif à la formation (Lambert et Marion-Vernoux, 2014). Plusieurs données sont prises en compte : le niveau de diffusion de l'information, la localisation de la formation, l'effort financier, la fréquence des entretiens professionnels, le recours au DIF, la conception de la formation (réaction vs anticipation).

Le premier type regroupe **les entreprises non formatrices (29 %)**. Elles sont majoritairement composées de petites entreprises appartenant aux secteurs de la construction ou de la restauration. « *Elles n'ont aucune politique de formation structurée* » (p.48). La seconde catégorie, celle **des entreprises faiblement formatrices (17 %)**, regroupe principalement des petites entreprises qui forment en priorité leur personnel le plus qualifié. Leur politique de formation n'est pas beaucoup plus développée que celle du groupe précédent. Les types 3 et 4 présentent **un recours important à la formation (15 % et 30 %)**. Les procédures liées à la formation sont formalisées (prise en compte des besoins et des attentes, diffusion d'information, participation des représentants du personnel). La différence entre les deux catégories se joue autour du temps de formation, et du financement, plus importants dans la quatrième catégorie. Enfin, les entreprises du type 5 sont caractérisées par **un recours très intense à la formation (8 %)**. Elles y investissent un pourcentage de leur masse salariale supérieur au seuil légal. L'organisation de la formation est très structurée, les entreprises possédant souvent un service ou une « université d'entreprise » dédiée, permettant de prendre en charge la moitié des formations « en interne ». L'enquête permet également d'observer que ces entreprises utilisent fréquemment le DIF (huit entreprises sur dix) et que toutes ont recours au « hors temps de travail ». Elles sont de grande taille et appartiennent pour la plupart à un groupe. Autre élément distinctif, les secteurs de la banque, de l'immobilier, des assurances, des services personnels sont surreprésentés dans ce type.

C. L'effet des politiques de formation sur l'aspiration individuelle à se former

Alors que dans l'ANI du 20 septembre 2003 (pour ne citer que cet exemple), *l'appétence* de l'individu est désignée comme principal facteur explicatif des inégalités d'accès à la formation, les chercheurs du Céreq (Lambert et Véro, 2010) se sont attachés à mesurer l'influence de la politique d'entreprise sur cette variable souvent considérée uniquement sur le plan individuel.

Il ressort de l'enquête, mobilisant pour la première fois le dispositif d'information sur la formation employeur-salarié (DIFES1), « que les politiques conduites par les entreprises interviennent au premier plan » sur la motivation des salariés à se former (Ibid). Cette dernière, appréhendée au prisme de l'insatisfaction des salariés vis-à-vis de leur FP (l'insatisfaction étant un indicateur positif de l'aspiration des salariés à se former), se révèle en effet sensible à deux catégories de facteurs. La première relève de l'effectivité des opportunités de formation, la seconde, de la liberté d'expression des salariés dans les processus conduisant à la formation ou à sa conversion en mobilité. Comme présentée ci-dessous, chaque catégorie est interprétée à l'aide de réponses obtenues grâce à l'enquête DIFES1.

- **Opportunités de formation** : le niveau de dépenses en formation, l'espérance de formation, la répartition plus ou moins inégalitaire de l'accès à la formation entre les différentes catégories de salariés, le type de formation réalisée, l'usage de la formation pour accompagner la mobilité professionnelle interne/externe ;
- **Espaces de discussion** : l'information émise dans l'entreprise sur les modalités d'accès à la formation en général, l'information émise sur le DIF, les modalités de recueil et de discussion de souhaits de formation des salariés, l'existence et le rôle des représentants du personnel, l'existence d'un accord d'entreprise relatif à la formation.

Logique de formation	Opportunité de formation	Espace de discussion	Probabilité d'insatisfaction
Pas de logique autour de la formation (47,5 %)	Pas ou peu d'opportunités de formation	Pas d'espace de discussion autour de la formation	-36 %⁹⁴
Une logique de gestion par les compétences (27 %)	Des opportunités de formation orientées vers le développement de l'entreprise	Débat individuel pour certains salariés, mais absence de débat collectif	-29 %
Une logique de participation démocratique limitée (15 %)	Des opportunités de formation orientées vers le développement de l'entreprise et de certains salariés	Débat individuel pour une majorité de salariés et amorce d'un débat collectif	inchangée
Une logique de développement des marges de liberté (10,5 %)	Des opportunités de formation orientée vers le développement de l'entreprise et des salariés	Ouverture d'un débat collectif et individuel pour tous les salariés	+60 %

Tableau 7 Quatre types de politiques de formation et leur influence sur l'aspiration à se former, d'après Lambert et Véro (2010)

Les auteurs notent, en préambule de leurs résultats, que l'analyse des politiques d'entreprise montre qu'un même cadre institutionnel peut donner lieu « à une réinterprétation très *inéga*le des réformes dans l'entreprise ». Aussi, quatre classes d'entreprises, synthétisées dans le Tableau 7, émergent de l'analyse.

La première classe, majoritaire, rassemble les entreprises offrant peu d'opportunités de formation. Elle compte une part importante de petites entreprises ou de plus grandes en phase de restructuration. Les salariés alors concernés sont principalement caractérisés par une forte ancienneté. La seconde classe (27 %) regroupe des entreprises dans lesquelles la formation est avant tout considérée comme un levier de montée en compétitivité de l'entreprise. Il s'agit alors de se focaliser sur le développement des compétences sans pour autant que ne soient ouverts de réels espaces de discussion favorisant l'expression et la projection des salariés. Dans la troisième classe (15 %), les opportunités de formation existent et sont orientées de manière concomitante vers l'entreprise et vers certains salariés. Le dialogue individuel y est développé, mais les débats collectifs concernant les actions de formation restent embryonnaires. La quatrième classe regroupe 10,5 % des entreprises, parmi lesquelles les

⁹⁴ Lecture : lorsqu'il n'y a pas de logique autour de la formation dans l'entreprise, la probabilité que les salariés fassent part de besoin de formation non satisfaits diminue de 36%.

entreprises de taille moyenne (50-250 salariés) sont surreprésentées. Celles-ci proposent des opportunités de formation permettant à la fois la sécurisation des parcours et la mobilité professionnelle sur le marché interne. Qui plus est, l'environnement est propice aux échanges individuels et collectifs vis-à-vis des actions de formation et de leur planification. Loin d'être une « œuvre sociale », cette politique de formation s'inscrit dans la stratégie économique des entreprises.

L'apport principal de cette enquête est de valider l'hypothèse d'un rôle décisif de la politique de formation de l'entreprise sur l'aspiration du salarié à se former. Ainsi, plus les opportunités sont nombreuses, plus les possibilités de projection et de participation sont importantes, plus le salarié déclare des velléités de formation non assouvies. En d'autres termes, l'insatisfaction en matière de formation croît à mesure que le champ des possibles augmente pour le salarié. Notons que seuls 10,5 % d'entreprises (dernière catégorie) mettent en œuvre une politique de formation permettant le développement de l'appétence des salariés pour la formation, ces derniers ayant ainsi plus de chance (60 %) de se déclarer insatisfaits.

D. Les logiques de formation des petites entreprises (10-49 salariés)

Nous venons de voir que les enquêtes montrent que les petites entreprises (PE) se révèlent moins formatrices que les petites et moyennes entreprises (PME) ou que les grandes entreprises (GE). Ce résultat s'apprécie la plupart du temps à la lumière d'indicateurs liés à la formation formelle de type « cours » ou « stages » (Solar et coll., 2016). Il existe toutefois de nombreuses autres situations moins organisées, plus informelles (compagnonnage, rotation des tâches, travail en équipe...) qui constitueraient même l'essentiel des apprentissages selon plusieurs auteurs (Carré et Charbonnier, 2004 ; Cristol et Muller, 2013). L'hypothèse que les salariés des PE auraient davantage recours à l'apprentissage informel est souvent utilisée pour expliquer le caractère faiblement formateur des PE.

Or, il ressort de l'enquête de Marion-Vernoux (2013) (enquête réalisée à partir de CVTS4) que les PE utilisent l'apprentissage informel avec la même intensité que les entreprises de plus grande taille. L'apprentissage informel n'est donc pas utilisé pour compenser l'absence de formation formelle dans les PE. Autrement dit, les employés de ces dernières accèdent simplement moins à la formation, quelle que soit sa nature. Cette moindre mobilisation de la formation par l'employeur des PE s'explique au moins en partie par le mode de recrutement,

essentiellement opéré sur le marché externe. Le besoin de formation se ferait dès lors moins sentir, dans la mesure où les employés sont jugés compétents dès leur embauche.

Les PE se révèlent toutefois très hétérogènes dans leur rapport à la formation. L'enquête de Marion-Vernoux (2013) permet en effet d'en différencier cinq catégories. Les deux premiers types (60 % des PE) regroupent des entreprises « peu impliquées dans la formation continue ». 26 % des salariés seulement ont accès à un cours ou à un stage (type 2), quand bien même la contribution financière peut dépasser le cadre légal (2,2 % pour le type 2). Les entreprises des types 1 (28 % des PE) et 2 (32 % des PE) comptent, pour une grande majorité d'entre elles, moins de 20 salariés et sont caractérisées par une surreprésentation d'ouvriers. Concernant leur politique de formation, elles sont 22 % à posséder une personne ou un service dédié à la formation, et sont 65 % en moyenne à communiquer au sujet de la formation, contre au moins 90 % dans les types supérieurs. Autre donnée prise en compte, elles sont 53 % (type 1) et 66 % (type 2) à avoir recours au conseil d'un OPCA contre au moins 70 % des entreprises mieux classées. Selon l'auteur, dans les entreprises peu impliquées par la FC, « *il n'existe pas de réelle politique de formation au service d'objectifs bien définis. Très rares sont celles ayant mis en place les entretiens professionnels. Si leur investissement est faible, c'est avant tout parce qu'elles éprouvent des difficultés à évaluer leurs besoins.* » (Marion-Vernoux, 2013).

Les autres types regroupent au contraire des entreprises « engagées dans la formation continue ». Les types 3 (28 %) et 4 (6 %) utilisent la formation de manière structurée (entretiens individuels, informations, usage du DIF), dans le cadre d'une stratégie d'entreprise selon laquelle la formation relève d'un enjeu de compétitivité de l'entreprise. On constate par ailleurs que si les employés surreprésentés sont des techniciens, cadres ou ingénieurs, les inégalités d'accès entre CSP sont moins importantes que dans les entreprises de type 1 et 2. La principale différence entre ces deux types relève du niveau d'intégration et d'articulation de la formation à la GRH.

Dans le type 4, « la formation est totalement intégrée à la GRH et à la stratégie économique. Elle constitue un outil de gestion des carrières et des mobilités. » Outre les objectifs de montée en compétences des salariés, les visées de la formation y sont plus larges dans la mesure où elle peut également être utilisée pour fidéliser ou pour motiver les salariés. Le type 5 (6 % des PE) concerne les entreprises les plus formatrices. Il s'agit souvent de filiales

au sein desquelles les employés sont surreprésentés (54 %). La formation est intégrée à une politique structurée et pensée sur le long terme. On note, dans ces entreprises, un fort recours au DIF, et « la diffusion de l'information est une pratique courante ».

Les politiques de formation et l'appétence

À l'aide de l'enquête DIFES 1, Lambert et Véro (2010) ajoutent aux données « employeurs » une nouvelle variable relative à la perception des salariés, de manière à mettre en évidence l'influence de la politique de formation de l'entreprise sur le degré d'insatisfaction des individus. Les résultats obtenus sont particulièrement importants dans la mesure où ils sont parmi les premiers à réfuter empiriquement l'argument de *l'appétence*, qui pèse sur les politiques publiques en matière de FPC depuis la fin des années 1990.

L'accès et le suivi de la formation, mais également l'aspiration individuelle à se former sont donc conditionnés par la politique de formation de l'employeur. De manière générale, les entreprises déployant une telle politique (minoritaires) sont le plus souvent de taille importante (même si l'on trouve des entreprises très formatrices dans les PE) et se situent dans un secteur d'activité au sein duquel les ouvriers sont sous-représentés (banque, assurance, technologies...). Elles sont le plus souvent structurées selon une organisation « innovante » (Dubar, 2015) qui favorise, par ailleurs, le recours à des modes de formation/apprentissage variés. La formation, intégrée à la GRH, y est considérée comme déterminante dans la stratégie économique de l'entreprise, et se trouve ainsi au cœur de l'organisation productive.

4. Conclusion

Les politiques de formation menées en France pour adapter la main d'œuvre aux évolutions technologiques, puis pour faire face aux besoins de compétences ou « métacompétences », propres aux injonctions à l'innovation de « la société de la connaissance », n'ont pas réduit les inégalités face à la formation. Les dispositifs mis en œuvre pour instrumenter le pouvoir d'agir individuel (DIF, CFP...) ne semblent pas avoir eu les effets escomptés sur les inégalités d'accès à la formation, cela tendant à remettre en cause le postulat de *l'appétence*. Il apparaît, à la lumière de nombreux travaux empiriques, que les vellétés individuelles de formation sont largement conditionnées par des facteurs sociodémographiques (Frétigné, 2015), mais surtout contextuels et organisationnels (Véro et Sigot, 2010). Ce n'est qu'au prix d'une politique d'entreprise cherchant à lever les obstacles individuels situationnels, managériaux ou culturels, que l'individu peut pleinement exprimer son appétit de formation, et qu'il peut, autrement dit, « assumer » la responsabilité qui lui a été confiée.

Il n'y a priori aucune raison pour que l'utilisation des MOOC ne déroge aux tendances que nous venons d'évoquer. Tout laisse en effet à penser que leurs usages sont également soumis aux différents déterminismes socioindividuels contextuels et organisationnels qui touchent les individus dans leur propension à accéder à la FPC et à la valoriser dans leur parcours professionnel. Il est ainsi probable de voir davantage d'utilisations de MOOC dans des grandes entreprises évoluant dans des secteurs où les ouvriers sont peu représentés et où les fonctions supports dédiées à la formation permettent de structurer le recours à cette ressource formative. Nous supposons qu'il y a plus de chance de voir ces cours en ligne être utilisés efficacement dans des logiques « innovantes » (Dubar, 2015), prônant l'autonomie instrumentée (Carré et Charbonnier, 2003) et engagées dans une logique de développement des marges de liberté (Véro et Sigot, 2010).

Car si les MOOC sont indéniablement accessibles aux individus acteurs et responsables de leur carrière, de leur employabilité, il revient de toute évidence à l'employeur de mettre en œuvre les conditions d'exercice réelles de cette responsabilité. À défaut d'un tel soutien pouvant être informationnel, administratif, ou encore pédagogique, les MOOC resteraient de simples ressources, uniquement mobilisables, à l'image des droits formels (DIF, CPF, CPA), par ceux qui sauront comment s'en saisir et comment les valoriser.

Nous verrons, dans le prochain chapitre, pourquoi l'approche par les capacités (Sen, 2000) peut être un cadre théorique adapté à l'analyse des environnements de formation et plus particulièrement, à l'analyse des modalités d'utilisation des MOOC dans les entreprises. Nous tâcherons alors d'inscrire plus précisément notre travail au sein d'une lignée de recherches préoccupées par les facteurs de différents ordres (individuels, managériaux, pédagogiques, organisationnels) favorisant ou entravant les marges de manœuvre réelles des personnes, quant à l'utilisation des ressources à leur disposition.

Chapitre 4 : L'approche par les capacités dans le cadre de la formation en entreprise

Nous proposons, dans ce chapitre, de présenter l'approche par les capacités (AC) (Sen, 1990, 1999, 2000, 2012) et de montrer comment et pourquoi elle s'avère pertinente pour constituer le cadre théorique de cette thèse. Cette théorie de la justice sociale, originellement utilisée dans un cadre économique a récemment été investie par des chercheurs appartenant au champ de la formation professionnelle. Elle offre alors un cadre conceptuel puissant pour répondre aux tensions émergentes des transformations en cours dans la FPC, notamment caractérisée par une responsabilisation des individus vis-à-vis de leur formation et plus globalement, de leur employabilité. En proposant d'appréhender le pouvoir d'agir réel des personnes plutôt que les seules ressources ou droits formels auxquels elles peuvent avoir accès, l'AC ouvre de nouvelles perspectives d'analyse à tous les niveaux de la formation : politiques, organisationnelles, individuelles ou pédagogiques. Ce nouveau paradigme (Robeyns, 2003) se révèle particulièrement adapté à l'analyse d'un système qui tend à chercher les causes des inégalités d'accès et de suivi de la formation du côté des individus et de leur « appétence » (Lambert et Vero, 2007) pour la formation plutôt que du côté du contexte sociétal et organisationnel.

D'autre part, en opérant ce choix théorique, nous cherchons à inscrire ce travail dans un courant de recherche en construction, caractérisé par une volonté commune à tous les auteurs⁹⁵, de renouveler les grilles d'observation traditionnellement utilisées dans le champ de la formation, en consacrant une place plus importante à la subjectivité et à la rationalité des personnes (capacité à faire des choix et à les transformer en actions jugées subjectivement valorisées).

Nous présentons tout d'abord l'approche par les capacités comme théorie de la justice sociale, dont l'intérêt principal est de recentrer la notion d'inégalité autour d'une considération de l'humain renouvelée. L'individu n'y est pas simplement considéré comme agissant rationnellement selon des intérêts « théoriques » définis par des lois économiques,

⁹⁵ Rassemblés dans et autour du projet CAPRIGHT piloté par le CNRS entre 2007 et 2010, les chercheurs de ce courant utilisant les capacités dans la formation sont entre autres, des chercheurs du Cereq (Vero, Lambert, Sigot), du CNRS (Caillaud, Salais), de Nanterre Paris 10 (Carré, Fernagu Oudet), mais également des chercheurs en provenance d'autres universités européennes (De Munck, Zimmermann, Verd).

mais de sorte à s'épanouir, à se développer, en exerçant sa liberté d'agir et de choisir, afin de réaliser des actions qu'il valorise. Nous nous focaliserons dans un second temps sur les notions clés de l'approche : les ressources, les fonctionnements, les capacités et les facteurs de conversion, afin de montrer comment elles s'articulent de manière à fournir au chercheur une grille pertinente et novatrice pour observer et analyser les phénomènes sociaux. Dans une troisième section, nous revenons sur l'appropriation progressive de l'AC dans le champ de la formation en nous appuyant sur des points de vue issus de différentes disciplines. Enfin, l'étude de cinq travaux empiriques ayant mobilisé l'AC dans le champ de la formation permettra de discuter l'approche méthodologique de cette thèse.

1. L'approche par les capacités selon Sen

L'approche par les capacités tire ses origines des discussions en philosophie politique ayant eu cours après la parution, en 1971, de l'ouvrage de Rawls (1971) « Théorie de la justice » (Lambert et Vero, 2007). Inscrite dans le champ de l'économie, l'AC est à la fois philosophique, dans sa vocation à déterminer l'essence de la justice sociale, mais également instrumentale et normative, dans la mesure où elle sert l'évaluation de politiques publiques. Il serait vain de vouloir exposer dans le détail l'articulation de la pensée complexe de Sen (1990, 1999, 2000, 2012), aussi nous contenterons nous d'en proposer une courte synthèse en nous axant sur les notions les plus importantes de la théorie.

La théorie de Sen repose sur une profonde refondation de la notion d'inégalité, basée sur une conception exigeante de la liberté, laquelle est « fondée sur la participation démocratique, *l'accès aux opportunités et le pouvoir d'agir* » (Véro et Sigot, 2017). Elle questionne la nature des espaces à considérer (des inégalités de quoi ?) ainsi que les moyens d'évaluer les inégalités qui peuvent se développer dans ces espaces. Sen déconstruit l'idée que les théories peuvent se distinguer dans leur rapport à l'égalité ou à la liberté, en appuyant sa démonstration sur une déconstruction des systèmes de valeurs sous-jacents aux courants libertariens et égalitaristes. Pour lui, chacune de ces deux approches est fondée sur une acception différente de l'égalité, débouchant sur une conception différente des inégalités. Toute société est en effet nécessairement construite sur une acceptation sociale des inégalités, compensées par une promotion d'égalités dans un autre espace considéré comme plus important. Par exemple, les libertariens proposent une structuration de la société favorisant la liberté individuelle d'agir comme base d'égalité. Les inégalités qui en résultent, en matière de revenu ou de bonheur sont alors théoriquement acceptées dans ce modèle. Ainsi, les libertariens - courant au sein duquel une certaine acception de la liberté est considérée comme la valeur cardinale - considèrent les impôts sur les sociétés comme une entrave aux libertés individuelles et, par conséquent, comme une source d'inégalités. Au contraire, les égalitaristes - qui posent, quant à eux, l'égale distribution des ressources comme principe fondamental de la justice sociale - conçoivent les impôts sur les sociétés comme une manière de compenser les inégalités individuelles. Pour Sen, la question n'est donc pas tant de savoir s'il est important de s'intéresser aux inégalités, mais plutôt de s'accorder sur la nature des inégalités que l'on appréhende. En utilisant la terminologie de Sen, il s'agit donc d'utiliser les

capabilités (que nous définissons plus en aval du texte) comme base informationnelle de jugement à même d'évaluer les inégalités.

Par ailleurs, Sen critique durement les différentes approches des inégalités qui postulent l'égalité des hommes, soit par adhésion à l'affirmation « tous les hommes naissent libres et égaux », soit par facilité méthodologique. Selon l'auteur, si nous étions tous semblables, les égalités dans des espaces différents (revenus, santé, bien-être) tendraient à converger. Or, l'un des effets de la diversité humaine est le fait que l'égalité dans un espace s'accompagne, de facto, d'inégalités dans d'autres. Les hommes naissent donc inégaux. Ils ne bénéficient pas des mêmes capacités personnelles, du même environnement géographique ou organisationnel et n'appartiennent pas aux mêmes groupes sociaux. Partant de ce principe, il devient primordial de considérer ces inégalités « de départ », dans le modèle d'analyse des inégalités. L'appréciation des inégalités ne peut plus s'opérer à partir des seules utilités ou des seuls accomplissements observables et évaluables sur une échelle de valeurs objectivée (échelle psychométrique pour les utilitaristes, échelle de revenu chez les égalitaristes), elle doit s'appuyer sur des accomplissements dont la valeur est attribuée par l'individu lui-même, mais surtout, sur la liberté de l'individu d'accomplir ces objets de valeur. Selon Sen, « *l'accomplissement, c'est ce que nous faisons en sorte de réaliser effectivement, la liberté d'accomplir, c'est la possibilité réelle que nous avons de faire ce que nous valorisons* ». On peut étudier les inégalités au travers de l'un ou l'autre de ces indicateurs sans obtenir les mêmes résultats étant donné que « les deux ne se confondent pas nécessairement » (Sen, 2000, p.63). L'un permet d'étudier l'efficacité, tandis que l'autre informe sur la liberté, « une distinction *tout à fait centrale dans l'évaluation sociale* ». Aussi, pour déterminer si un ordre social est intrinsèquement juste, le critère important retenu par Sen relève des « *libertés d'accomplir leur bien-être dont jouissent en son sein des individus différents* » (Sen, 2000, p.77).

Ainsi, Sen aborde la question des inégalités au prisme des capacités, notion correspondant « *à la totalité des ensembles d'accomplissements entre lesquels nous pouvons choisir, car nous avons les moyens de concrétiser n'importe lequel* » (Ibid). Il s'agit là de porter son attention sur *l'étendue de la liberté* ou liberté réelle d'agir des individus dans un cadre social

donné. Contrairement aux modèles théoriques qui appréhendent⁹⁶ la liberté comme moyen d'atteindre une finalité, lui conçoit la liberté comme un espace, une étendue, qu'il convient de considérer de manière substantielle, en tant que telle. En cela, la perspective de Sen s'inscrit en opposition aux approches économiques traditionnelles des inégalités le plus souvent basées sur des indicateurs *d'accomplissements* humains (plaisir ou désir assouvi, bonheur, revenu...).

Appartenant au courant égalitariste, Rawls (1971) et sa théorie de la justice sociale ont été une importante source d'inspiration pour Sen (Sen, 2000). La comparaison entre les deux approches permet d'éclaircir les spécificités des capacités. Rawls s'appuie sur les biens premiers (tous types de ressources auxquelles peut accéder un individu) comme indicateurs des libertés individuelles et comme révélateur des inégalités. Le postulat est celui-ci : les ressources d'une personne déterminent son fonctionnement (manière de vivre et d'agir). En tant qu'égalitariste Rawls considère donc l'égalité d'accès aux ressources comme principe fondamental de sa conception de la justice sociale. Il s'agit là du principal point d'achoppement entre les deux auteurs. En effet, selon Sen « les ressources dont dispose une *personne, ou les biens premiers qu'elle détient, sont parfois des indicateurs très imparfaits de la liberté dont elle jouit réellement de faire ceci ou cela* » (Sen, 2000, p.73). Si Sen reconnaît l'avancée d'une telle démarche vers la reconnaissance des libertés, notamment en ce qu'elle dissuade de se focaliser uniquement sur les accomplissements (Ibid, p.66), il explique par ailleurs « *qu'évaluer la liberté est un problème qui retient toute [son] attention et [qu'il] ne le résoudra pas en se focalisant sur autre chose* » (Ibid, p.74).

Il est en effet primordial, pour Sen, de s'attacher aux capacités ou *libertés d'agir*, car « *l'égalité des revenus peut laisser subsister de fortes inégalités dans notre capacité à faire ce que nous valorisons* » (Sen, 2000, p.47). Pour illustrer ce propos, l'auteur cite souvent l'exemple de la différence d'étendue de liberté existant entre l'adulte en bonne santé et un adulte handicapé, pour un même revenu donné. De même, « *la femme enceinte ou celle qui doit s'occuper d'un bébé est beaucoup moins libre de poursuivre ses objectifs que ne pourrait l'être un homme qui n'est pas ainsi entravé* » (Ibid, p.57). Ainsi, selon l'auteur, « le problème ne vient pas seulement du fait que le revenu est un simple moyen au service de nos vraies fins, *mais de l'existence d'autres moyens importants, et des variations interpersonnelles dans la*

⁹⁶ Les utilitaristes considèrent par exemple la liberté comme un moyen d'atteindre une finalité « utile », appréhendée selon une base informationnelle de jugement basée sur des données psychométriques (plaisir, bonheur...).

relation entre les moyens et nos diverses fins. » (Ibid, p.59). L'individu peut disposer de ressources, encore faut-il qu'il ait la possibilité de les convertir en accomplissements qu'il valorise.

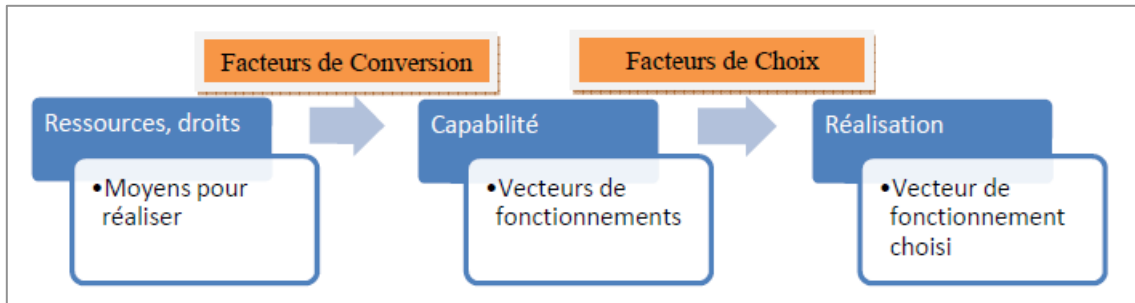


Figure 11 Représentation schématique de l'approche par les capacités, d'après (Robeyns, 2000) et reprise par Le Morellec (2014)

Plusieurs auteurs (Fernagu Oudet, 2012 ; Falzon, 2005 ; Bonvin et Farvaque, 2007) parmi lesquels Robeyns (2000 (cf. Figure 11) ; 2013) ont essayé de représenter schématiquement l'approche de Sen afin d'en faciliter la compréhension. Ces représentations graphiques font généralement état d'étapes successives, les ressources devant être préalablement converties en capacités ou opportunités réelles, par l'intermédiaire de facteurs de conversion (Fernagu Oudet, 2012), avant de pouvoir faire l'objet d'une réalisation de valeur pour l'individu, moyennant une seconde conversion opérée via des facteurs de choix. Si nous reconnaissons le bénéfice pédagogique de ces représentations, nous nuancions toutefois, avec Le Morellec (2014), son pouvoir illustratif, dans la mesure où le processus réel apparaît beaucoup moins linéaire lors de son opérationnalisation. Les facteurs de conversion peuvent devenir des ressources, en fonction des questions de recherche (Fernagu Oudet, 2016) et il s'avère souvent difficile de faire la différence entre un facteur de conversion et un facteur de choix. Par exemple, si l'on considère qu'une réunion du personnel visant à organiser le plan de formation de l'entreprise, favorise soit l'accès à la ressource de formation, soit le choix, en s'établissant comme un espace de délibération.

À la lumière de cette difficulté à représenter schématiquement l'AC, il apparaît important de définir plus précisément les principaux concepts structurant l'approche de Sen : les ressources, les fonctionnements, les capacités et les facteurs de conversion

2. Les concepts centraux : ressources, facteurs de conversion, capacités et fonctionnements

A. Ressources et facteurs de conversion

Pour Sen, les ressources renvoient aux biens premiers de la théorie de Rawls. Elles correspondent à tout ce dont la personne dispose afin d'améliorer son bien-être. Il s'agit, plus concrètement, de « tous les biens et *les services dont une personne dispose, qu'ils soient produits ou dispensés sur le marché, dans le secteur associatif ou par le secteur public. Les revenus perçus sur le marché du travail, les transferts sociaux, les dons ou cadeaux, ainsi que toutes les marchandises et prestations de services auxquelles les individus ont accès sont subsumées sous cette notion de ressources.* » (Bonvin et Farvaque, 2007). Elles sont ainsi décrites par Sen, comme extérieures à la personne. Les dispositions internes, qu'elles soient physiques (taille, poids...) ou psychiques (cognitive, conative, métacognitive) sont quant à elles catégorisées avec les facteurs de conversion personnels (Pierik & Robeyns, 2007 ; dans Le Morellec, 2014, p.29).

Dans le champ de la formation, les ressources peuvent inclure, par extension, les droits formels à la formation. Aussi, les dispositifs de 2004, 2009 et 2014 instituant le DIF, la VAE et le CPF, contribuent à « un élargissement des ressources » pour le salarié qui gagne potentiellement en latitude pour l'action (dans les textes de loi) (Lambert et Vero, 2007). Dans l'entreprise, les ressources en matière de formation peuvent être aussi diverses que la photocopieuse, la salle de réunion, le créneau horaire disponible... Ces quelques exemples montrent la variété d'objets correspondant à la définition de ressources. Ces dernières sont accessibles, du moins formellement, à la personne, et s'incarnent au moment de leur mobilisation dans l'action. Une chaise dans une salle de réunion ne sera une ressource que pour celui qui souhaite s'asseoir. Bonvin (2005) parle d'ailleurs de « ressources pour *l'action* ».

Les ressources n'indiquent pas ce que la personne est en capacité de faire quand elle en dispose. En effet, à ressources égales, deux personnes différentes disposeront finalement d'opportunités réelles différentes selon leur environnement. Cet état de fait permet à Fernagu Oudet (2016, p.379) de déduire que « toute ressource dispose *d'une valeur relative et d'une valeur absolue, en fonction de la manière dont elle est mise à disposition* ». Bonvin et Farvaque (2007) utilisent l'exemple du vélo pour illustrer cette valeur relative des ressources :

dans une société où chacun dispose d'un vélo et où le droit garantit l'accès à la mobilité (on peut alors parler d'égalité en matière de biens matériels et de droits formels), des inégalités vont toutefois émerger « en raison des différences que Sen appelle les facteurs de conversion ».

Robeyns, (2000) et Bonvin et Farvaque (2007) distinguent trois ordres de facteurs :

- **individuels** renvoyant aux caractéristiques, capacités ou compétences individuelles : la personne est-elle en condition physique pour faire du vélo ? a-t-elle appris à faire du vélo ? ;
- **sociaux** correspondant au contexte sociopolitique et culturel dans lequel vit la personne : faire du vélo est-il favorisé ou entravé par les normes sociales dominantes ? ;
- **environnementaux**, en rapport au contexte géographique, structurel ou organisationnel dans lequel évolue la personne : existe-t-il des routes, des infrastructures permettant aux personnes d'évoluer à vélo ?

Ainsi, les facteurs de conversion peuvent être définis comme ce qui « facilite (ou entrave) la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes » (Fernagu Oudet, 2012). Sans eux, les ressources n'aboutissent pas à une augmentation des libertés réelles et « les droits restent formels » (Bonvin et Farvaque, 2007).

Nous l'avons vu dans la Figure 11, certains auteurs soulignent une distinction entre les facteurs de conversion et les facteurs de choix. Ces derniers « amènent les personnes à sélectionner ou rejeter des ressources et/ou des usages (i.e. fonctionnements) selon leurs préférences, leurs besoins ou leurs souhaits, par exemple » (Le Morellec, 2014, p.33). En d'autres termes, contrairement aux facteurs de conversions qui dessinent les opportunités réelles de la personne dans une situation donnée, les facteurs de choix agissent en faveur ou en défaveur de la capacité des individus à délibérer, parmi un ensemble de possibles. Les capacités d'une personne sont à appréhender au regard des ressources dont elle dispose, du degré d'accessibilité réelle de ces ressources (entravée ou facilitée par les facteurs de conversion) et du degré de choix dont dispose finalement la personne au regard de ces opportunités.

B. Fonctionnements et capacités

Le mot « capability » existe en anglais, sa définition se trouvant quelque part à l'intersection des notions de « capacité », d'« aptitude » et de « possibilité ». Chez Sen, il prend un sens très précis : c'est l'ensemble des modes de fonctionnement humain qui sont potentiellement accessibles à une personne, qu'elle les exerce ou non (Sen, 2000, p.12). En français, ce concept est le plus souvent utilisé sous le néologisme *capabilité*. Les capacités sont un outil de mesure permettant de comparer entre elles les personnes non pas uniquement sur ce qu'elles produisent ou déclarent produire, mais sur ce qu'elles font et sont, au regard de ce qu'elles valorisent. La formule de Robeyns (2007) semble efficace pour exprimer ce point : « Les capacités *seraient donc les possibilités réelles des personnes d'être ce qu'elles aimeraient être et de faire ce qu'elles aimeraient faire* ». Les fonctionnements relèvent, quant à eux, de ce que la personne est ou réalise, à un moment donné, en fonction des capacités observées. Il peut s'agir « *d'être en bonne santé, d'avoir assez à manger, d'avoir reçu une bonne éducation, de faire partie d'un réseau social...* » (Robeyns, 2007).

Nous l'avons vu précédemment, deux personnes disposant de mêmes ressources peuvent aboutir à des fonctionnements et à des capacités différentes. Aussi, un même fonctionnement peut être le résultat de la présence ou de l'absence d'une capacité. Bonvin et Farvaque (2007) proposent un bon exemple pour démontrer cet écart : les auteurs rappellent en effet qu'il est bien différent de suivre une formation professionnelle (fonctionnement) en raison d'un manque d'opportunité (parce que la personne souhaite continuer à percevoir les allocations chômage), ou suite à un choix avéré. Ces deux situations renvoient à des capacités différentes.

Les fonctionnements et les capacités sont parfois difficiles à distinguer dans la mesure où les capacités se mesurent en partie à la lumière des fonctionnements. Mais les fonctionnements ne renseignent que partiellement sur les capacités. Ils prennent sens uniquement au regard de leur propension à être « valorisés » pour la personne et en fonction de la liberté de choix que cette dernière aura eu à l'égard de ce fonctionnement.

Dans le champ de la formation, la compétence est un indicateur souvent utilisé comme fonctionnement de référence. D'ailleurs, pour Falzon (2005), « *l'acquisition des compétences peut être vue comme le développement de capacités, par exemple, en accroissant le nombre d'options, le nombre de procédures opératoires dont chacun dispose* ». Les compétences font

alors l'objet de ce que Sen nomme un fonctionnement affiné, c'est-à-dire un objet d'évaluation permettant d'avoir accès de manière indirecte aux capacités, à la manière d'un « proxy » dans une approche quantitative. Les fonctionnements affnés doivent toutefois être combinés avec d'autres pour permettre une analyse assez fine des capacités. Falzon ajoute qu'il est important d'observer dans quelle mesure les travailleurs disposent « *d'espaces de libertés* quant aux buts des tâches et quant aux critères, [cela permettant d'accroître] leurs capacités en accroissant le nombre des options possibles » (Falzon, 2005).

L'utilisation des compétences comme fonctionnement affiné est toutefois très contestable, dans la mesure où les deux notions s'opposent sur un plan aussi philosophique que pragmatique. Il s'agit là d'un point d'achoppement qui a nourri la genèse de l'approche par les capacités dans le champ de la formation et dont on retrouve une trace évidente dans le titre d'un (futur) ouvrage de référence dirigé par Fernagu Oudet (2016) : des compétences aux capacités, auquel nous ferons plusieurs fois référence dans une prochaine section dédiée au rapprochement entre les capacités et le champ de la formation.

Retenons que si les fonctionnements relèvent de l'action ou de l'être d'une personne, les capacités, unité de mesure des inégalités selon Sen, peuvent être définies comme : **les fonctionnements à l'aune de la liberté de choix qui leur a permis d'être vécus ou réalisés.** Les capacités étant l'expression d'une liberté ou d'un champ des possibles, elles sont difficiles à appréhender par le chercheur qui doit découvrir les fonctionnements affnés adaptés à chaque objet de recherche.

Résumé : les concepts centraux de l'approche par les capacités

Les ressources peuvent être internes (attributs de la personne) ou externes (attributs de l'environnement).

Les fonctionnements peuvent être de l'ordre des manières de vivre ou des manières d'agir, mais sont observables par l'intermédiaire d'accomplissements.

Les capacités renvoient à l'étendue des libertés d'agir dans un espace donné.

Les facteurs de conversion peuvent être de nature individuelle, collective ou environnementale et contribuent en positif ou en négatif à l'actualisation des ressources en opportunité réelle puis en fonctionnements réels et valorisés.

3. « Des compétences aux capacités »

De nombreux ouvrages ont valu à Sen une reconnaissance internationale consacrée par le prix Nobel d'économie en 1998⁹⁷. Depuis, de nombreux chercheurs en ergonomie (Falzon, 2005 ; 2007 ; Le Morellec, 2014), en droit du travail (Caillaud, 2007 ; Caillaud et Zimmermann, 2014), en sciences du management (Batal, 2016 ; Charbonnier, 2016), en sociologie (Zimmerman, 2016 ; Farvaque et Bonvin, 2005, Lambert et Vero, 2007, Conter et Orianne, 2011), en sciences de l'éducation (Fernagu Oudet, 2012, 2016 ; Boboc et Metzger, 2016 ; 2017) utilisent les capacités comme cadre analytique dans leurs recherches.

En nous appuyant ici sur l'ouvrage « Des compétences aux capacités » dirigé par Fernagu Oudet, 2016, nous montrons que l'appropriation de l'AC est principalement due à l'émergence progressive d'une nécessité pour les chercheurs du champ de la formation, de s'émanciper d'une notion de compétences galvaudée et peu à même d'appréhender les systèmes de contraintes qui pèsent sur les individus à l'égard de leur formation.

A. Un point de vue en provenance des sciences du management

En sciences du management et en gestion des ressources humaines (GRH), la gestion par les compétences a en effet montré ses limites. Pour Batal (2016), la notion de compétences a apporté une réponse à l'accélération du marché en contribuant à la transformation des modes de management et des organisations du travail. D'organisations basées sur les procédures (Taylor, 1911) puis sur les objectifs (Drucker, 1957), les années 1980 voient émerger les organisations du travail axées sur les compétences, entendues comme une aptitude des salariés à être performants dans un contexte fortement évolutif. Depuis, le management par les compétences, central dans certaines entreprises, a pour vocation d'anticiper les « besoins métiers » afin d'investir judicieusement dans la formation. Batal (2016) explique toutefois que ce modèle accouche finalement de « pratiques managériales empilées en couches géologiques successives [qui aboutissent] *aujourd'hui à un management hybride, constitué à la fois de procédures, d'objectifs, et d'approches compétences* » Batal (2016, p.286). Ce « bricolage managérial et gestionnaire » (p.287), qui a pu fonctionner quelques décennies, tant que l'évolution des métiers était relativement lente et prévisible, semble avoir aujourd'hui trouvé ses limites : les salariés s'estiment mal gérés et pas assez reconnus, les risques

⁹⁷ Correspond en réalité au au prix de la Banque de Suède en sciences économiques en mémoire d'Alfred Nobel, communément appelé « prix Nobel d'économie ».

psychosociaux augmentent, notamment à cause des injonctions contradictoires qu'ils reçoivent. La fonction RH fait l'objet de lourdes critiques, le management se perd dans les procédures mises en place par des dirigeants administratifs (Dupuy, 2011) qui dirigent l'entreprise comme on pilote un simulateur (Batal, 2016), en toute déconnexion de la réalité du terrain et de ses priorités... Aussi, les compétences participent de cette « *faillite d'un mode de management* » (Dupuy, 2015), incapable de répondre à l'accélération des changements, à l'augmentation de la complexité et à la succession de crises qui rendent les compétences toujours plus rapidement obsolètes. Dans ce contexte, les compétences, situées, basées sur des connaissances et des savoir-faire, ne sont plus les meilleurs indicateurs de performance comparativement à l'innovation, la créativité, la capacité à improviser, la plasticité... Or, il s'agit là de qualités que l'on n'acquiert pas en formation. Elles se pratiquent en coopération et ne s'expriment que si l'organisation du travail le permet. C'est autour de ce constat d'échec de l'approche par les compétences et d'une nécessité de développer d'autres formes de qualités que Batal en appelle au « design social » et à l'environnement capacitant, afin de réfléchir non plus uniquement de manière centrée sur les ressources (de formation), mais en considération des facteurs environnementaux et de l'organisation du travail qui peut favoriser ou handicaper l'accès aux ressources. Il s'agit de comprendre pourquoi certains salariés mobilisent ou non les outils mis à leur disposition et de procéder à un effort de design pour faire évoluer l'environnement en fonction de ce diagnostic.

B. Un point de vue sociologique

Plusieurs éléments de la définition et de la mise en œuvre des compétences sur le terrain professionnel posent également question sous le regard sociologique. D'une part, les compétences, telles que définies par le MEDEF (1998), sont déterminées par des savoir-être ou des comportements qui relèvent davantage d'une construction socioculturelle que de caractéristiques anthropologiques innées à l'être humain, comme le sous-entend l'approche par les compétences. En effet, toutes les personnes ne sont pas nécessairement créatives, innovantes et n'aspirent pas à le devenir. De même, la gestion individuelle des compétences et de l'employabilité repose sur des « qualités » personnelles de négociation et de valorisation de soi-même, ainsi que sur des compétences relationnelles nécessitant la maîtrise de codes interactionnels (Zimmermann, 2016). Ainsi, le fait de placer les compétences au cœur des nouveaux échanges salariaux risque d'engendrer de nouvelles inégalités entre les salariés (Zimmermann, 2014).

D'autre part, il importe au sociologue de distinguer les compétences des diplômés et des qualifications. Si ces dernières sont reconnues et validées par l'État de sorte à conférer à la personne le droit inaliénable de faire valoir un niveau de connaissances acquis à un moment donné (Maillard, 2007), les compétences s'avèrent, quant à elles, reliées à une situation et au jugement d'une personne située avantageusement dans un rapport de subordination (Caillaud, 2007). Pour reprendre les mots de Dubar (1996), si la qualification renvoie au versant « social » de la professionnalité, les compétences renvoient à son versant « individuel ». La première est une validation instituée tandis que la seconde se développe dans le milieu fermé de l'entreprise et dans un rapport souvent inter individuel employeur/salarié (Caillaud, 2007). Aussi, les compétences prennent-elles corps dans le cadre d'un « renforcement du rôle de *l'entreprise comme instance de régulation du marché de travail* » (Zimmermann, 2016).

Enfin, le lien entre développement des compétences, employabilité et « développement professionnel », défendu par le MEDEF comme une évidence, relèverait plus de « faux amis » selon Zimmermann (2016) : « *toute compétence ne contribue pas à l'employabilité et toute forme d'employabilité ne participe pas au développement professionnel des salariés* » (p.365). Pour que les compétences se convertissent en développement professionnel, encore faut-il qu'elles : (1) soient vecteurs de mobilité professionnelle et en corollaire, qu'elles soient reconnues à l'intérieur comme à l'extérieur de l'entreprise, ce qui ne va pas de soi étant donné leur caractère situé ; (2) que les compétences en question soient valorisées par le salarié et qu'elles répondent à la personne au regard de ses expériences antérieures et de ses aspirations futures. Or il s'avère que le modèle dominant de gestion des compétences dans les entreprises est fondé sur un rapport court-termiste d'adaptation des salariés aux problématiques du poste de travail et du marché, ce qui n'est pas pour favoriser la prise en compte de leur trajectoire de vie professionnelle et personnelle. C'est en tout cas ce que tendent à démontrer plusieurs enquêtes du Céreq que nous avons présentées dans le chapitre précédent.

Ces points que nous venons d'évoquer (le caractère socioculturel et construit des préalables aux compétences, leur dimension située dans l'entreprise, leur faible propension à prendre en compte les trajectoires professionnelles) conduisent Zimmermann (2016) à considérer le *pouvoir d'agir*, comme « *l'impensé du modèle de compétence* » (p.363), et les capacités comme un indicateur plus juste pour appréhender les relations entre la personne, sa formation et son travail. Selon l'auteur, l'approche de Sen « *invite à sortir de la réduction de l'humain à*

un moyen, ou à un capital, destiné à fructifier selon la loi du marché, pour prendre en compte *l'ensemble des dimensions de l'homme au travail, sa performance, ses compétences, mais aussi ses exigences et ses attentes, en matière de qualité et de conditions du travail, de reconnaissance, de dignité, de justice et de respect.* » Il faut pour cela ajouter à la lecture « classique » par compétences les trois dimensions que sont : « la latitude de choix, le pouvoir *d'agir et ce qui est de valeur pour une personne* ». Ainsi, l'approche de Sen invite à considérer « *l'ensemble des moyens non seulement individuels, mais encore collectifs, organisationnels et institutionnels qui concourent à la capacité d'une personne* » (Zimmermann, 2016, p.366).

Dans le cadre de l'entreprise, les capacités des salariés sont donc dépendantes des conditions d'exercice de la profession et, en corollaire, de l'organisation du travail et de la politique managériale. Pour reprendre les mots de de Zimmerman (2016), « si la compétence désigne *l'exercice de la responsabilité, la capacité* [expression utilisée ici pour capacité] désigne, en outre, *le moyen d'exercer cette responsabilité* » (p.366). Il ne s'agit plus seulement de mettre à disposition un certain nombre de ressources ou de droits formels, mais de conférer les moyens aux salariés de convertir ces droits et ces ressources en réalisations qu'ils valorisent. Ainsi, le CPF, par exemple, peut être considéré comme un droit offrant à l'individu une garantie formelle d'accès à un certain type de formation professionnelle. Selon l'AC, il s'agit-là d'une ressource appelant à être convertie en capacités par l'activation d'une série de facteurs de conversion dont certains ont été mis au jour par les enquêtes du Céreq notamment : la qualité de l'information relative aux droits à la formation dans l'entreprise, la liberté pour le salarié de réellement choisir sa formation, la propension de la formation à être reconnue et à permettre une mobilité professionnelle... Dans cette thèse, nous considérons les MOOC comme des ressources au sens de Sen et cherchons à déterminer les facteurs de conversion qui facilitent ou entravent leurs conversions, non pas en compétences, mais en capacités. Le second objectif est de mettre au jour les inégalités qui pourraient résulter de leur utilisation dans l'entreprise.

C. Un point de vue des sciences de l'éducation

Fernagu Oudet, chef de fil de l'intégration conceptuelle de l'approche par les capacités dans le champ de la formation et plus particulièrement dans celui des sciences de l'éducation,

montre que les compétences présentent des caractéristiques les rendant finalement **indescriptibles et impossibles à développer** (Fernagu Oudet, 2016).

- **Indescriptibles**, car elles sont : situées et n'existent finalement qu'à l'intérieur d'un contexte spatiotemporel extrêmement réduit ; imprécises, car elles se confondent avec les capacités, les tâches, les activités ; parcellaires et de « spectre » indéfinissable (Tardif, 2006, cité par Fernagu Oudet, 2016 p.372), c'est-à-dire qu'à une compétence donnée correspond un ensemble de sous-compétences elles-mêmes divisibles etc. ; référentielles et déconnectées, car elles ne tiennent pas compte de la singularité du terrain (« savoir animer une équipe » signifie-t-il la même chose en France, et au Gabon, quand il s'agit d'une équipe de trois personnes ou de cinquante ?) ; impersonnelles, car elles oublient la singularité des personnes dans leur propension à généraliser.
- **Impossibles à développer**. Elles sont en effet conjoncturelles, fruits d'une combinaison réalisée à un moment donné par un acteur, avec les ressources (matérielles, techniques, informationnelles, humaines) offertes par la situation. Aussi, « *toute situation est unique, spécifique, marquée du sceau de la contingence, et n'offre que des similitudes ou traits communs avec d'autres situations que cela ne soit au niveau des conditions internes et/ou externes de l'action.* » (Fernagu Oudet, 2016, p.375). Or, si les compétences sont ainsi volatiles et contingentes, n'existant que le temps de l'action, comment pourraient-elles être développées, transférées ? Ce qui peut l'être, en revanche, ce sont « ses éléments constitutifs (ressources internes et externes du sujet) qui forment à chaque fois de nouvelles combinaisons » (p.375), de nouvelles compétences en somme.

C'est ce raisonnement de déconstruction de la notion de compétences qui amène Fernagu Oudet (2016) à s'intéresser non plus à l'acquisition des compétences, mais aux conditions de développement du *pouvoir d'agir*. Il s'agit alors d'appréhender les facteurs environnementaux permettant aux acteurs d'agir avec compétences, ou en d'autres termes, de se focaliser sur *l'environnement capacitant*. Cette notion construite sur les bases conceptuelles de l'AC a été élaborée par Falzon (2005, 2007) puis reprise, notamment par Fernagu Oudet (2012, 2014). *L'environnement capacitant* invite, dans l'entreprise, à déplacer le curseur analytique de l'individu, au contexte collectif, managérial, organisationnel et culturel, au sein duquel il

évolue. Il s'agit d'appréhender les facteurs environnementaux contribuant à favoriser ou à contraindre le développement professionnel du salarié, entendu comme « un processus de changement, de transformation, par lequel les individus parviennent peu à peu à améliorer leurs pratiques, à maîtriser *leur travail*, et à *se sentir à l'aise dans leurs pratiques* » (Uwamaria & Mukamurera, 2005, cités par Fernagu Oudet, 2016, p.377).

Nous venons de le voir succinctement, l'AC s'est introduite depuis une dizaine d'années dans le champ de la formation, après que des réflexions menées dans des courants de recherches différents ont mis au jour les limites de la notion de compétences. Les capabilités apparaissent alors comme une alternative permettant de capter le pouvoir d'agir réel des personnes dans leur quête de réalisation de valeur. Dans la section suivante, nous verrons qu'en prenant en compte des facteurs ignorés par le passé, les chercheurs ayant mobilisé l'AC dans le champ de la formation ont mis en évidence l'existence de nouvelles inégalités, moins liées aux caractéristiques individuelles des salariés qu'à leur environnement professionnel. Nous présenterons également les différentes modalités d'opérationnalisation de la théorie de Sen mises en œuvre, afin de discuter les choix méthodologiques effectués dans cette thèse.

4. Opérationnalisations de l'AC dans le champ de la formation en entreprise : méthodes et résultats

Parmi les recherches empiriques ayant mobilisé l'approche par les capabilités dans le champ de la formation, il est possible de distinguer celles qui appréhendent la formation au prisme de l'organisation, entendue au sens d'organisation entrepreneuriale, de celles s'attachant à analyser l'environnement, plus immédiatement relié aux situations d'apprentissage (Lambert et Vero, 2007). Les premières sont l'objet d'enquêtes statistiques, tandis que les secondes s'appuient sur une méthodologie qualitative mixte pouvant cumuler observations et entretiens. Nous verrons qu'à chaque niveau d'analyse correspond un processus d'opérationnalisation particulier.

A. Les grandes enquêtes statistiques du Céreq :

Quand l'AC remet en cause « l'appétence » à se former (Lambert et Vero, 2007)

Les auteurs font le constat d'un recentrage, après la loi de 2004 et la mise en œuvre des outils encourageant l'individualisation de la formation, de la nécessité de mesurer la « capacité

d'action » des salariés, au-delà de l'unique et habituel taux d'accès. Ce faisant, il devient possible de déterminer la part de responsabilité des différents acteurs de la formation, et ainsi de valider ou d'invalider l'hypothèse d'un problème d'appétence.

Lambert et Vero (2007) opèrent ainsi la première grande enquête statistique adoptant le paradigme des capacités pour apprécier les inégalités d'accès à la formation. Limitées par des données déclaratives provenant uniquement des salariés (enquête FC2000), les auteurs prennent en compte deux dimensions leur permettant d'appréhender indirectement l'étendue de la liberté d'être et d'agir des salariés dans leur formation : **les opportunités de formation** (offres de formation proposées : effectués et/ou refusées par le salarié) et **les contraintes de formations** (formations facultatives vs obligatoires). Par ailleurs, les enquêtés sont invités à choisir parmi cinq « types » de formation suivie : le cours, la FEST (formation en situation de travail), le séminaire, l'autoformation, l'absence de formation. Le croisement statistique de ces variables fait émerger six classes de salariés (cf. Figure 12).

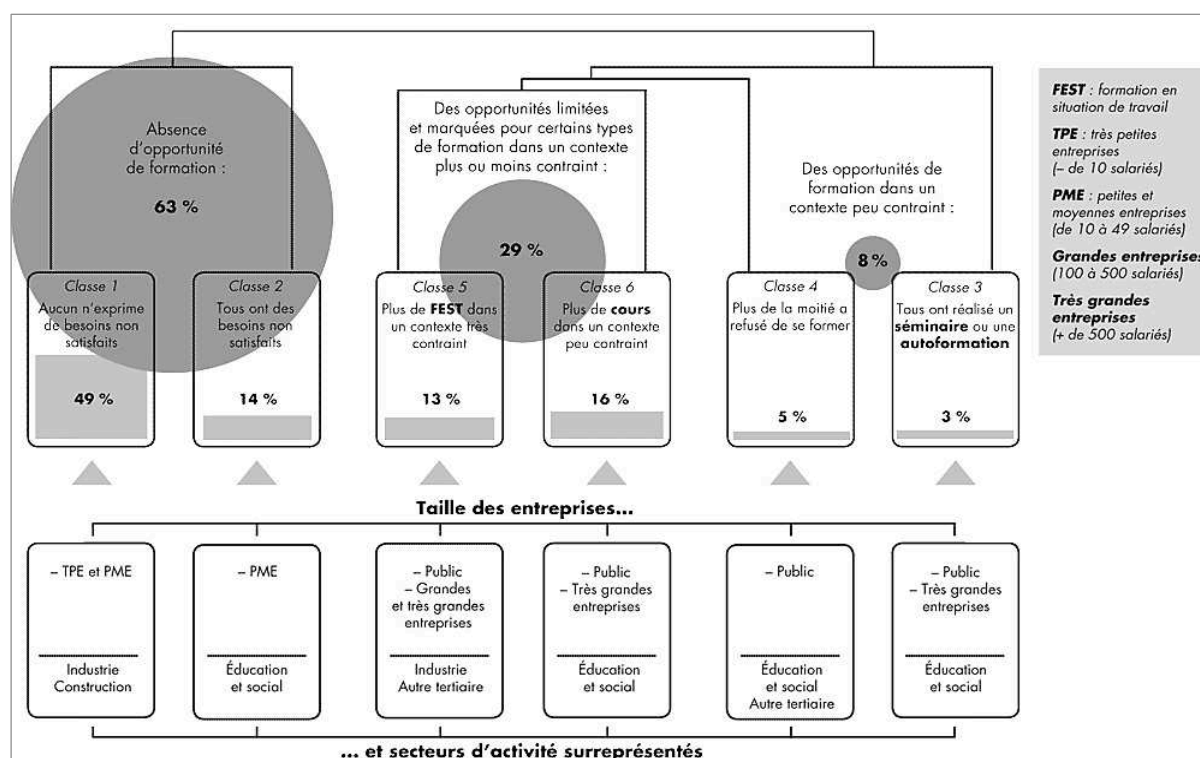


Figure 12 Les capacités d'action des salariés face à la formation (résultats d'une classification ascendante hiérarchique mixte) (Lambert et Vero, 2007)

De prime abord, les résultats sont semblables à ceux déjà repérés dans la littérature du champ. Les capacités d'action apparaissent ainsi fortement liées, à la fois aux qualifications des

salariés, aux modes de formation, mais également aux caractéristiques structurelles et organisationnelles de l'entreprise.

Les salariés des classes 1 et 2, possédant des qualifications inférieures à la moyenne, sont particulièrement désavantagés quant à leur latitude d'action. Ils s'opposent à ceux des classes 3 et 4, dont la population, très homogène, est essentiellement constituée de bac+2. Les classes 5 et 6 occupent une position intermédiaire avec une majorité de cadres et de professions intermédiaires.

Le choix d'un type de formation est corrélé à la latitude d'action des salariés. Ceux disposant de plus d'opportunités réelles de formation ont davantage recours aux séminaires ou à l'autoformation (classe 3) tandis que la FEST, mobilisée pour des formations spécifiques à destination de salariés occupant une profession intermédiaire, répond à de fortes contraintes de l'employeur. Les cours et stages occupent une position intermédiaire et semblent être une modalité de formation autour de laquelle convergent les intérêts des salariés et des employeurs.

L'entreprise, tant au niveau de sa structure (taille, secteur) que de sa politique de formation ou de son organisation du travail, constitue un facteur important de conversion des ressources (opportunité de formation) en capacités. En substance, plus l'organisation investit dans la formation et dans l'innovation, plus on constate de transformations technologiques ou organisationnelles. Mais aussi, plus les entreprises sont grandes et plus elles sont liées à un secteur technologique et/ou innovant, plus la latitude des salariés vis-à-vis de la formation augmente. Sur ces premiers points, les « *latitudes d'action des salariés suivent les mêmes clivages observés dans l'accès à la formation* (Fournier et coll. 2002) » (Lambert et Véro, 2007, p. 14).

En revanche, si les résultats de l'approche par l'accès et ceux de l'approche par les capacités se ressemblent, leur interprétation diffère. En se basant sur les capacités plutôt que sur l'accès à la formation, il est notamment possible d'interroger la prévalence de « l'appétence » à la formation, entendue par l'ANI de 2003 comme une attitude volontariste du salarié à l'égard de la formation. Il s'agirait donc d'une qualité individuelle qui désignerait une propension plus ou moins importante de l'individu à se former. Or, les résultats de l'enquête montrent qu'une très maigre minorité de salariés montre une attitude envers la formation

relevant de « l'appétence » : il s'agit de ceux de la classe 4 ayant refusé une formation malgré une opportunité offerte par l'employeur. Dans la grande majorité des cas, le nonaccès à la formation relève d'un manque d'opportunité. Cela permet aux auteurs de conclure : « *C'est donc moins leur inappétence à la formation que la faiblesse de leur latitude d'action qui est en cause. Ce constat est un résultat majeur (...) qui va à l'encontre des craintes exprimées selon lesquelles les salariés les plus éloignés de la formation continue auraient moins d'appétence pour celle-ci* » (Lambert et Vero, 2007, p.18).

Quand l'AC éclaire de nouvelles inégalités (Vero et Sigot, 2017)

Plus récemment, Vero et Sigot (2017) ont pu poursuivre leurs investigations des inégalités à l'aune des capacités, en profitant cette fois de nouvelles enquêtes (CVTS4 et DIFES 2) offrant un accès simultané aux points de vue des salariés et des employeurs. L'objectif de l'étude est d'établir une nouvelle typologie des stratégies d'entreprises à l'égard de la formation, en s'abstenant d'utiliser les variables habituelles de ce genre d'enquête (données sociodémographiques, structure de l'entreprise...) (Frégné, 2013) et en mobilisant d'autres indicateurs permettant d'évaluer l'étendue des libertés (capacités) des salariés vis-à-vis de leur FP. Les quatre principales dimensions de l'AC : *l'objectif, la liberté-opportunité, la liberté-processus, la réalisation de valeur*, sont opérationnalisées, non sans une certaine dose de créativité par les auteurs, afin que les items des questionnaires servent le cadre de recherche défini.

Les **objectifs de formation** sont appréhendés grâce à l'orientation des finalités déclarées de la formation (exclusivement orientées vers l'entreprise vs orientées vers les salariés). Les **opportunités réelles de formation** sont étudiées à partir du taux d'investissement dans la formation, la présence de RH, la répartition de la formation selon la CSP. Les opportunités de formation informelles, invisibles dans ces enquêtes sont cernées indirectement au prisme des modalités d'organisation du travail et notamment au regard du degré et du type d'autonomie conférée aux salariés. Les **processus d'accès** à la formation sont appréciés grâce à deux questions relatives à la délibération dans l'entreprise et aux modalités de cette délibération (entretiens professionnels, conditions de participation à l'entretien). Enfin, les **réalisations de valeurs** sont décrites à travers les finalités de la formation (pas de finalité, en lien avec un changement dans l'emploi, en lien avec un projet professionnel).

À la suite d'une classification ascendante hiérarchique, les auteurs parviennent à l'élaboration d'une typologie de 4 configurations : **structure simple, ajustement dans l'emploi ou le travail, développement des compétences, développement des capacités**. Il est intéressant de noter que cette typologie recoupe les catégorisations « historiques », de stratégies d'entreprise en matière de formation (répertoriées dans Dubar, 2015 et présentées dans le chapitre précédent). La dernière configuration « développement des capacités » se révèle toutefois particulièrement riche de nouveaux enseignements : elle concerne 25 % des salariés répartis dans 6 % des entreprises. Ces dernières mettent en œuvre une organisation du travail propice au développement de l'autonomie dans des proportions quasiment similaires (légèrement moins importantes) que la configuration de développement des compétences. Cependant, les formations sont de nature à favoriser la mobilité professionnelle et la promotion sociale. Un modèle statistique « toutes choses égales par ailleurs » met en évidence le fait que les salariés évoluant dans les configurations de développement des capacités ont plus de chances d'être informés des formations proposées par l'entreprise, de s'exprimer et de se faire entendre et ils voient également augmenter la probabilité de voir les formations proposées contribuer à la réalisation d'un projet professionnel. Aussi, le développement professionnel des salariés ainsi que leur mobilité verticale et horizontale sont des objectifs s'inscrivant dans les politiques de formation des entreprises concernées. Les dépenses en formation dans ces entreprises sont par ailleurs les plus importantes avec 6,5 % de la masse salariale. Ces entreprises investissent donc autant dans le développement de l'entreprise que dans celui des salariés. Ces organisations sont définies par Vero et Sigot (2017) ainsi que Zimmermann (2014), comme des **organisations capacitantes**.

Ainsi, l'enquête de Vero et Sigot (2017) permet de dépasser l'opposition schématique « formés vs non formés » (Fernagu Oudet, 2016, p.382), en utilisant une base informationnelle de jugement relative aux libertés réelles d'être et d'agir des salariés. De nouveaux facteurs apparaissent alors comme déterminant les inégalités. Les variables structurelles des entreprises sont par exemple peu influentes sur la construction des types de configuration. Les capacités offrent donc un nouvel éclairage sur les inégalités, ou plus précisément, elles donnent à voir différentes inégalités. Celles-ci sont sensibles aux conditions d'accès, de délibération et de suivi, au type de formation choisi, à l'organisation du travail et aux libertés d'agir qu'elles sous-tendent. Cette grille de lecture confirme les résultats de Lambert et Véro

(2007) qui réfutait déjà une dizaine d'années auparavant (cf. chapitre 3) le postulat de l'appétence comme facteurs responsables des inégalités.

B. Les enquêtes qualitatives mixtes

Les enquêtes statistiques offrent une lecture globale pouvant servir d'outillage aux politiques publiques ou aux politiques d'entreprise en matière de formation, notamment en démontrant l'influence des stratégies des entreprises sur les vellétés individuelles de formation. Les travaux qualitatifs permettent, quant à eux, de s'approcher de la situation de formation. Ils facilitent la prise en compte des ressources individuelles engagées et des stratégies d'apprentissages mises en œuvre au niveau collectif ou individuel. Ils offrent, en outre, une visibilité sur l'accompagnement pédagogique, ainsi que sur les rôles joués par les différents acteurs (collègues, management de proximité) dans le processus de formation. En somme, les méthodologies qualitatives s'avèrent nécessaires pour analyser les facteurs agissant sur les capacités à des échelles plus fines (micro, méso). Depuis 2012, plusieurs auteurs se sont intéressés à la formation en entreprise en adoptant l'AC dans une démarche qualitative. Nous nous focalisons dans cette section sur les enquêtes de Fernagu Oudet (2012), de Subramanian et Zimmermann (2013) et de Boboc et Metzger (2016).

À la Poste, dans un réseau réciproque d'échanges de savoirs (RERS) (Fernagu Oudet, 2012)

Dans l'un des premiers articles montrant une utilisation de l'AC dans le champ de la formation, Fernagu Oudet (2012) s'appuie sur la notion *d'environnement capacitant* (Falzon, 2005, 2006, 2008) - défini comme un environnement à même de développer les capacités en offrant aux personnes les moyens de transformer les ressources à leur disposition en réelles opportunités - afin d'analyser les apprentissages en cours dans les RERS de la Poste.

Dans cette enquête, l'apprentissage des salariés est considéré comme le fonctionnement de référence à partir duquel il devient possible d'évaluer les capacités (« *si l'on peut parler de potentiel d'apprentissage, sans doute y a-t-il lieu de parler de potentiel capacitant des environnements de travail.* » (p.6)). Afin de rendre compte de la qualité de l'environnement (en référence à un environnement idéal « capacitant », l'auteur propose de se concentrer sur l'organisation du travail et sur les modes de management, lesquelles dimensions sont appréhendées de manière plus spécifique, à la lumière : du contenu du travail (possibilité de varier les tâches professionnelles, de se confronter à des situations inédites...); des modes

d'organisation (possibilité de travailler en binôme, de tutorer les nouveaux arrivants, de participer à des groupes de travail...); de la gestion des ressources humaines (possibilité d'accéder aux formations et au marché interne de l'emploi). Il s'agit là d'une certaine opérationnalisation de l'AC basée sur le postulat théorique que ces différents « critères » de l'environnement favorisent « l'extension du pouvoir d'agir » des salariés à l'égard de leur apprentissage, et par corollaire, développent les capacités des salariés.

L'environnement (ou dispositif) mis en œuvre par le management de la Poste et collectivement régulé par la suite, s'avère finalement contributif d'un environnement capacitant. Les salariés affichent en effet une capacité à exercer leur agentivité, à autoréguler leurs apprentissages et à stimuler leur réflexivité, autant d'objectifs instrumentés par une organisation du travail agissant sur les ressources comme facteurs de conversion positifs (mise à disposition de lieux d'échanges et autres espaces de réflexivité, encouragement d'une culture de l'entraide, autonomie réelle laissée aux personnes...).

Typologie des stratégies de formation d'entreprise à partir d'une analyse de trois entreprises françaises (Subramanian et Zimmermann, 2013)

Subramanian et Zimmermann (2013) ont également eu recours à l'AC pour analyser la formation à un niveau stratégique, dans trois PME françaises, toutes faisant partie des entreprises très formatrices (ou investissant un pourcentage de leur masse salariale bien supérieur au seuil légal dans la formation). Afin d'établir le caractère capacitant des différentes politiques, les auteurs ont dressé une liste d'indicateurs prompts à guider et à traiter les entretiens et observations qui constituent la matière empirique de l'investigation :

- **la liberté de choix** est appréhendée à l'aune de la quantité et de la variété des ressources de formation proposées aux salariés et de la latitude de choix des salariés à l'égard de ces ressources ;
- **les réalisations de valeurs** sont évaluées au travers de l'accessibilité du marché interne et externe de l'emploi après la formation ;
- **le pouvoir d'agir** est quant à lui envisagé au prisme des conditions de suivi de la formation, avec une focalisation particulière sur l'accès au collectif et à la mise en œuvre des acquis de la formation.

Les compétences sont considérées par les auteurs comme purement instrumentales et ancrées dans une perspective socioéconomique constituée d'agents rationnels. Elles forment un indicateur de développement professionnel, mais sont faiblement significatives du développement personnel, aussi doivent-elles être combinées avec les autres dimensions pour faire l'objet de capacités.

Les auteurs mettent au jour trois modèles de formation. Il faut tout d'abord noter que les trois entreprises confèrent à leurs salariés une quantité égale de ressources de formation. Les différences inter-entreprises s'expriment donc sur le plan des facteurs de conversion de ces ressources en capacités. L'une des entreprises, exerçant dans le secteur de l'informatique et dans laquelle les employés sont très qualifiés, utilise la formation à des fins adaptatives, sans prise en compte des compétences et des aspirations des salariés. Subramanian et Zimmermann nomment ce modèle le « **skill-updating model** », pour marquer le caractère instrumental d'une stratégie de formation centrée uniquement sur l'intérêt de l'entreprise.

Plus proches l'une de l'autre, car accordant une importance similaire au développement professionnel des salariés, les deux autres entreprises se distinguent au niveau de leur prise en compte du développement personnel de ces derniers. La logique de formation de la première exerçant dans le secteur de l'industrie pharmaceutique, s'inscrit dans un modèle nommé « **learning model** », en référence à l'organisation apprenante de Fenwick (1997). L'entreprise favorise une montée en compétences permanente des salariés. Elle véhicule une culture de l'apprentissage qu'elle instrumente par une organisation du travail facilitant les projets collectifs et l'apprentissage en situation de travail (temps réflexif, binôme, tutorat...). En outre, la politique de formation promeut le développement de « compétences hautement transférables » potentialisant la mobilité externe des salariés. Le dernier modèle dit « **capability enhancing model** » se distingue du précédent dans la mesure où la formation menée par l'entreprise correspondante (exerçant une activité d'assemblage de poids lourds) est intégrée au plan de carrière des salariés. La politique de cette entreprise offre ainsi de réelles opportunités de mobilité interne. Le pouvoir d'agir des individus, ici analysé au prisme du potentiel développement personnel et professionnel des salariés, y est par conséquent supérieur.

L'hypothèse des auteurs, de voir le degré de développement des capacités suivre linéairement le niveau de qualification des employés et la place des nouvelles technologies

dans l'activité de l'entreprise, se voit ainsi contredite par l'analyse. De manière contre-intuitive, c'est en effet l'entreprise d'assemblage de pièces pour poids lourds, où les salariés sont les moins qualifiés, qui développe la politique de formation la plus en adéquation avec les indicateurs de capacités.

Dans une grande entreprise de télécommunication française (Boboc et Metzger, 2016)

Boboc et Metzger (2016) utilisent l'AC et la notion *d'environnement capacitant*, qu'ils agrémentent de l'adverbe « durablement » de manière à marquer l'importance de penser l'environnement de formation dans la durée, dès lors que l'on vise le développement des capacités des participants. L'AC est mobilisée par les auteurs pour la facilité avec laquelle elle s'adapte à la complexité des questions de FPC en entreprise, dès lors que l'on accepte de prendre en compte, concomitamment, les dimensions organisationnelles, socioprofessionnelles et individuelles, dans l'analyse d'une politique ou d'une situation de formation.

L'étude porte sur une formation hybride (présentielle et distancielle) ayant cours dans une grande entreprise de télécommunication. En utilisant l'AC, les auteurs rompent explicitement, avec les cadres technocentrés qui dominent la littérature consacrée aux dispositifs de formation, au détriment d'une appréhension de l'hétérogénéité personnelle, situationnelle, sociale et environnementale des « apprenants » (cf. chapitre 3, la section dédiée aux obstacles à la FP, p.123).

Sur la base de la théorie de Sen, le dispositif de formation (technologies, modules de formation, médiation humaine et de modalités d'évaluation) est appréhendé comme une ressource qui doit être convertie par des facteurs de natures différentes avant d'être actualisée en « développement de compétences » (une finalité de la formation ici acceptée comme fonctionnement affiné des capacités). L'AC est opérationnalisée à partir des obstacles relevés par la littérature du champ de la FOAD, et du champ de l'apprentissage en milieu professionnel, mais également en fonction de la latitude des salariés dans leur choix des ressources, des moyens d'y accéder et de les valoriser.

Les chercheurs s'attachent ainsi à analyser le rôle de l'organisation du travail et du management de proximité sur les conditions de suivi de la formation (temps dédié à la mise en œuvre) et sur l'accompagnement (motivationnel ou cognitif) des salariés. Au prisme de

l'AC, ces variables deviennent des facteurs de conversion (individuels, environnementaux, organisationnels). Une originalité de l'enquête réside également dans la prise en compte des facteurs jouant sur les formateurs, sur les intervenants internes et sur les ingénieurs de formation.

Les résultats montrent que si la distribution des capacités à l'égard de la formation dans l'entreprise est inégale, elle est la conséquence d'un système complexe de facteurs inter reliés. Les auteurs montrent tout d'abord que la qualité de l'action pédagogique peut pâtir de l'absence de reconnaissance organisationnelle de la formation et des acteurs qui évoluent dans ce secteur (facteur de conversion organisationnelle). Du point de vue pédagogique, la posture bienveillante des formateurs favorise la liberté d'expression des participants et constitue, de ce fait, un facteur capacitant, propice à la réflexivité, à la collaboration et aux relations durables entre les salariés. Il en résulte un lissage des inégalités individuelles (capacité métacognitive, capacité à s'exprimer en public...). Le dispositif, quant à lui (facteur de conversion environnemental), peut devenir gage d'augmentation des capacités s'il est flexible, c'est-à-dire adaptable à la pluralité des situations de vie des salariés participants à la formation : « une des conditions du développement égalitaire des compétences réside dans une offre de formation intégrant, dès sa conception, la possibilité de choisir entre différentes modalités de dispense, pour un contenu et des objectifs pédagogiques communs » (p.11). Enfin, le rôle de la direction et du management (facteur de conversion environnemental) est primordial dans la mesure où c'est à ce niveau que se jouent les négociations et les prises de décision au regard des conditions de suivi et de reconnaissance de la formation (octroi de temps dédiés, latitude pour organiser et animer les sessions collectives, modalités d'évaluation et de prise en compte dans les parcours...).

C. Bilan méthodologique

Cette revue de littérature met en exergue certaines ressemblances et dissemblances entre les enquêtes citées, sur le plan de l'acceptation de l'AC et sur celui de son opérationnalisation sur les terrains d'investigation. Elle nous permet, ainsi, de discuter notre proche démarche méthodologique.

En dépit des critiques faites à l'AC et portant sur le caractère trop flottant de ses concepts clés, nous avons trouvé une grande similitude d'acceptation des notions-cadres de l'approche dans les différents articles. **La liberté de choix, la liberté d'être et d'agir et la réalisation**

personnelle sont explicitement situées au cœur des questions et de la méthodologie de recherche dans les cinq articles précédemment exposés. Dans chaque enquête, ces « piliers » conceptuels (Sigot et Véro, 2017) sont opérationnalisés pour rendre compte des libertés réelles des salariés, eu égard à leur FP. Voici, pour chacun d'entre eux, les principales variables considérées :

- **La liberté de choix** est interprétée, dans toutes les enquêtes, à la lumière de la quantité et de la variété des ressources disponibles aux individus, mais également évaluée au regard des possibilités, pour les salariés, de se faire entendre dans le choix des formations, comme dans leur mise en œuvre.
- **La liberté d'être et d'agir** est appréhendée à l'aune de l'organisation du travail, du mode de management ou de la conception du dispositif, selon que l'enquête soit d'inclinaison sociologique ou relevant des sciences de l'éducation. Aussi, la focale est-elle mise sur les modes d'instrumentation de l'autonomie octroyée aux salariés, sur leurs marges de manœuvre réelles dans leur travail et dans leur apprentissage, ainsi que sur le soutien organisationnel, managérial ou pédagogique sur lequel ils peuvent compter.
- **Le développement de la personne ou réalisation de valeur** est le pilier dont l'instrumentation s'avère être la moins consensuelle. Dans les enquêtes quantitatives, la réalisation de valeur est interprétée au travers de la mobilité professionnelle. Dans les études qualitatives, les auteurs tâchent de prendre en compte le sens que la personne confère à la formation. Néanmoins, dans le cas de celle de Boboc et Metzger (2016), le développement des personnes semble être apprécié à la lumière des compétences qu'elles peuvent acquérir grâce à la formation. Il persiste sans doute, sur ce point, une divergence d'acceptation de la notion de réalisation de valeur qui invite à un positionnement de notre part : nous nous alignons sur les propos de Subramanian et Zimmermann (2013) selon qui l'on ne peut considérer l'apprentissage ou l'acquisition des compétences comme conduisant automatiquement à un développement professionnel et encore moins personnel. Encore faut-il pour cela que les deux autres piliers soient respectés.

Une autre remarque méthodologique concerne cette fois la tension existant, dans les enquêtes qualitatives notamment, entre la mise en œuvre d'une méthodologie exploratoire et inductive, dont le but est de mettre en lumière les facteurs de conversion en présence sur un terrain donné et une approche hypothético-déductive visant davantage à vérifier la présence ou l'absence de facteurs prédéterminés. Autrement dit, nous observons, d'un côté, une tendance normative (repérée par Frégné, 2013⁹⁸) qui pousse les chercheurs à dresser, en amont du recueil de données, une grille d'évaluation servant par la suite d'étalon de mesure de la « qualité capacitante » d'un environnement. Ils peuvent alors s'appuyer sur l'autoformation, l'autorégulation et autres théories psychologiques de l'apprentissage pour définir un apprentissage réussi sur le plan individuel (Fernagu Oudet, 2012 ; Boboc et Metzger, 2016) ; sur le champ de la FOAD pour anticiper sur le besoin de médiation et d'interaction humaine lorsque la formation est médiatisée et à distance ; sur la sociologie des organisations pour construire les indicateurs d'autonomie dans le travail, etc. D'un autre côté, ces mêmes auteurs expliquent utiliser l'AC pour capter des facteurs d'inégalités que les grilles d'analyse plus traditionnelles ignorent généralement. Il nous apparaît que cette tension entre démarche exploratoire inductive et approche hypothético-déductive, plus normative, est inhérente à l'AC. En effet, la théorie de Sen invite à adopter une méthodologie ouverte à l'imprévu, à la subjectivité des acteurs et aux spécificités des situations observées. Mais d'un autre côté, évaluer la qualité capacitante d'un environnement de formation n'implique-t-il pas de pouvoir comparer cet environnement à un étalon de qualité élaboré en amont de l'enquête ?

Si l'on s'accorde avec ce raisonnement, il apparaît que le chercheur qui utilise l'AC dans une démarche qualitative est invité à explorer et, dans le même temps ou presque, à évaluer l'objet de son exploration. Il doit ainsi faire preuve d'ouverture pour ne pas tomber dans des travers de la recherche normative pointés par Frégné (2013), tout en instrumentant, aussi rigoureusement que possible, sa grille d'analyse.

⁹⁸ Frégné (2013, p.76-80) explique, en s'appuyant sur l'exemple du traitement de la question de *l'individualisation* de la formation, qu'une approche normative, c'est-à-dire hypothético-déductive basée sur la comparaison d'une réalité observée avec un modèle préalablement défini et « décrite comme hégémonique », peut se révéler finalement pauvre d'enseignement sur « les pratiques effectives » (il s'agit, dans l'exemple, de pratiques de formation en entreprise). En effet, si l'on définit l'individualisation (pour reprendre son exemple) par un certain nombre de critères faisant norme, et que l'on compare ensuite ces critères à une situation donnée, il est assez fort probable que l'enquête conclut à un caractère « peu individualisé » de la formation. Cette démonstration par l'exemple amène Frégné à en appeler à une approche inductive qui implique de « prendre au sérieux les dispositifs (...) de les étudier en eux-mêmes, sans préjuger s'ils en sont ou non, effectivement (posture nominaliste ou essentialiste). Ainsi ouvre-t-on le spectre de l'investigation à des pratiques qui échappent traditionnellement à l'analyse en raison de leur trop grand écart avec les éléments de définition établis ».

Cette conclusion paradoxale nous a conduit à élaborer un dispositif d'enquête mixte, à la fois qualitatif et quantitatif, permettant, d'une part, de faire émerger des facteurs de conversion difficiles à anticiper dès lors que nous nous intéressons à un objet de recherche peu étudié dans la littérature et, d'autre part, d'évaluer les effets de ces facteurs de conversion sur les capacités⁹⁹.

5. Conclusion : limites et intérêt de l'approche par les capacités pour analyser les pratiques de formation en entreprise

La principale limite de l'approche par les capacités, mise en évidence par certains auteurs, relève du caractère imprécis ou flottant des notions centrales de l'approche, et en corollaire, de la difficulté de leur opérationnalisation sur le terrain empirique.

Les notions clés peuvent en effet se confondre. Une ressource peut, par exemple, devenir un facteur de conversion, en fonction de l'angle et de l'échelle d'analyse (Fernagu Oudet, 2016 ; Le Morellec, 2014). Les dispositions individuelles telles qu'entendues par les chercheurs du courant psychologique, cognitiviste ou sociocognitiviste de l'autoformation (Lameul et Jézégou, 2009), c'est-à-dire, cognitives, conatives ou métacognitives, peuvent, par exemple, relever des ressources internes, si l'on s'attache à décrire les dispositifs de formation (dont l'objectif peut être de faciliter l'instrumentation de l'autonomie), ou d'un facteur de conversion si l'on observe l'apprentissage à un niveau plus individuel. Les capacités métacognitives de la personne relèvent alors des techniques d'autorégulation et peuvent être appréhendées comme un facteur de conversion permettant à d'autres ressources (document, enseignant, forum de discussion) d'être converties en capacités. De la même manière, le management, lorsqu'il favorise et instrumente l'autonomie du salarié dans ses tâches professionnelles, participe au développement des capacités de ce dernier. Il joue alors un rôle de facteur de conversion environnemental. À l'inverse, le management peut être empêché par des procédures trop lourdes, par une structure organisationnelle trop rigide, par un manque de personnel ou de compétences aux postes clés... dans ce cas, il devient une ressource qui appelle à être convertie pour faire l'objet de nouvelles capacités pour le salarié.

⁹⁹ Le chapitre 6 est dédié à l'explicitation de notre démarche méthodologique.

Le concept même de capabilité pose question. S'il est essentiel dans l'approche de Sen, il est toutefois suffisamment peu spécifié, pour qu'il soit possible d'en parler en termes de « liberté réelle », de « latitude d'action », « d'opportunité réelle de choix », ou encore de « champ des possibles » (Lambert et Vero, 2007). Ce flottement notionnel explique en partie une difficulté de l'AC à être opérationnalisée (Farvaque, 2008). Comment appréhender, quantifier, évaluer empiriquement une étendue de liberté ? Comment prioriser les capabilités repérées (Le Morellec, 2014) ? Dans le champ de la formation, le passage d'une logique d'accès à une logique de capabilité, implique de repenser les variables à expliquer. Selon l'approche de Sen (2000), le fonctionnement prend sa valeur au regard de l'étendue des possibilités offertes aux personnes. Les alternatives à la formation effectuée ou non-effectuée sont donc aussi importantes pour le chercheur que la formation en tant que telle. L'étendue et le caractère incertain, voire abstrait de ces « possibilités », s'avèrent embarrassants dans une perspective empirique (Lambert et Vero, 2007).

Cette relative indéfinition, ou incomplétude de l'approche par les capabilités s'inscrit dans les propos mêmes de Sen. L'auteur n'a en effet proposé ni liste de capabilités type (ou fondamentales), car les capabilités sont une unité de mesure devant rester relative au point de vue d'une personne dans un environnement situé (Le Morellec, 2014, p.42), ni méthode d'opérationnalisation, afin de permettre à un maximum de chercheurs appartenant à différents champs de s'en saisir. Ces caractéristiques font de l'AC un paradigme, un cadre de pensée, plus qu'une théorie (Robeyns, 2003)¹⁰⁰. Le fait que les notions ne soient pas figées confère à l'AC une importante puissance heuristique favorisant son instrumentalisation pour de nombreux objets de recherche. Elle peut servir de grille d'analyse des structures sociales à grande échelle ou peut être convoquée pour appréhender le pouvoir d'agir des individus au niveau du collectif.

Rappelons également que « *l'une des spécificités de l'AC est de se situer à la charnière entre une perspective **normative** (...) et une perspective **descriptive** d'évaluation de la liberté d'agir* » (Véro et Sigot, 2017). En tant qu'approche normative, elle propose « une vision renouvelée de la justice sociale » basée sur l'idée d'une politique visant l'égalité sur la base de la liberté réelle d'être et d'agir (Véro et Sigot, 2017). Le versant descriptif et évaluatif de

¹⁰⁰ « The capability approach is primarily and mainly a framework of thought, a mode of thinking about normative issues, hence – loosely defined – a paradigm » (Robeyns, 2003)

l'AC invite quant à lui à identifier les facteurs favorisant ou entravant l'expression de cette liberté (Farvaque, 2008). Si le corps de cette thèse s'appuie principalement sur le versant descriptif ou analytique de l'AC, nous en viendrons également à mobiliser son caractère normatif pour questionner l'évolution des politiques de formation en France.

Synthèse des atouts de l'AC

Il serait vain de vouloir lister l'intégralité des intérêts de l'AC pour ce qui relève du champ de la formation. Nous nous appuyons toutefois sur les propos de quelques auteurs du champ pour souligner les principaux arguments. L'AC invite à faire un pas de côté, pour décrire et analyser des situations avec un œil neuf qui encourage à :

- décentrer le regard des ressources pour se focaliser sur les facteurs qui les rendent réellement accessibles ;
- juger les individus autrement que par l'unique résultat de leurs actions, comme cela peut être le cas en formation, avec l'évaluation des compétences avec les critères d'accès et d'abandon. L'AC invite à « porter un regard sur le processus qui a conduit à ces résultats » (Fernagu Oudet, 2016, p.378). Elle devient alors « *le moyen d'analyser les systèmes d'opportunités et de contraintes qui pèsent sur les individus lorsqu'ils agissent et se développent* » (p.383) ;
- accepter et appréhender l'objet de recherche dans toute la complexité que revêt l'imbrication, souvent ignorée en formation, des différentes échelles d'analyses (macro, méso, micro) ;
- considérer les individus comme étant des personnes intelligentes, libres de leur choix (de Munk, 2008). Cela implique de s'extraire d'une perspective économique qui envisage la personne comme un agent aux comportements purement rationnels, et dont les choix sont toujours maximisés en fonction d'intérêts individuels (Becker, 1974). Aussi, « *Sen défend l'idée selon laquelle les choix peuvent ou peuvent ne pas coïncider avec la poursuite de l'intérêt personnel. En plaçant le choix, c'est-à-dire les libertés réelles au cœur de l'AC, Sen accorde donc le primat à l'individu* » (Le Morellec, 2014, p.43) ;
- considérer le fait que la formation n'est pas toujours source de développement. Faut-il encore pour cela qu'elle ait fait l'objet d'un processus délibératif et qu'elle fasse sens dans la trajectoire de vie de la personne qui la suit.

Pour être en mesure d'utiliser pleinement l'AC sur un terrain de recherche donné, il convient donc de s'appuyer sur différents champs de littérature permettant de guider la grille d'analyse et les hypothèses de travail, tout en prenant soin de conserver le champ des possibles ouverts et une posture aussi inductive que possible. Il s'agit là des enjeux de l'opérationnalisation de l'AC à un objet, à un terrain et à une problématique donnée. Le chapitre suivant est dédié à la

problématisation et à l'opérationnalisation de l'AC dans le cadre des travaux menés dans cette thèse.

Chapitre 5 : Problématisation et opérationnalisation des capacités

1. Problématisation

Au cours du premier chapitre de cette thèse, nous avons caractérisé les MOOC au regard de leur propension à servir l'individu dans sa formation professionnelle. Ils sont financièrement accessibles, c'est-à-dire abordables sans faire appel à un organisme financeur, et potentiellement certifiants. Ils sont, par ailleurs, très fréquemment utilisés notamment en France, par des actifs, dans un objectif professionnel (Cisel, 2016 ; Vrillon, 2018 ; Mariais, 2016).

En s'attachant à contextualiser l'avènement des MOOC dans le cadre de l'évolution sociohistorique de la FPC, le second chapitre a permis de développer l'idée qu'au-delà de l'innovation technico-pédagogique (Charlier, 2014) véhiculant l'utopie d'une démocratisation des enseignements, massivement relayée par la presse (Collin et Saffari, 2015 ; Bulfin et coll. 2014), les MOOC pouvaient être considérés comme un symptôme de sociétés où la flexisécurité est devenue une orientation politique majeure (CE, 2007 ; Barbier, 2007) et la formation, une injonction sociale (De Lescure et Vezinat, 2017). En moins de vingt ans, les responsabilités collectives vis-à-vis de la formation sont devenues individuelles, la sécurité sociale est devenue « sécurisation individuelle des parcours professionnels » (Caillaud, 2007 ; Maillard, 2015 ; Dubar, 2015 ; Quenson, 2012 ; Corteel et Zimmermann, 2007).

Dans cette perspective instrumentale (la formation comme moyen de garantir l'employabilité et la sécurité de l'emploi), l'individu et son « appétence » pour la formation sont devenus le point de mire des politiques publiques de réduction des inégalités d'accès à la formation, d'où l'émergence de dispositifs voués à instrumenter leur pouvoir d'agir (CIF, DIF puis CPF).

Concomitamment, l'entreprise a vu son devoir de financement allégé, sans pour autant perdre son contrôle sur la formation du personnel. Le salarié est en effet invité, dans le cadre du co-investissement, à négocier les conditions de sa FP directement avec son employeur. Positionné dans un rapport de force en sa défaveur (Caillaud, 2007), devenu responsable du maintien et du développement de ses compétences, le salarié peut désormais être amené à suivre une

partie de sa formation professionnelle sur son temps libre, voire, dans certaines configurations, de participer à son financement.

À la lumière de ce contexte, les MOOC apparaissent comme une solution de formation flexible, accessible, et réactive, « tombant à point nommé » pour répondre aux problématiques économiques propres à la société de la connaissance (CE, 1995 ; 2000 ; 2007). Dans cette perspective libérale où les individus comme les employeurs sont considérés comme des acteurs informés, libres et responsables - cf. théorie du capital humain (Becker, 1975)¹⁰¹-, les MOOC peuvent être considérés : au niveau sociétal, comme le moyen de passer à l'échelle des formations sur des compétences clés dans des secteurs en tension (numérique, informatique...); à un niveau organisationnel, comme un moyen de former davantage de salariés en minimisant les coûts et en contournant les acteurs traditionnels trop lents pour répondre aux défis de l'innovation permanente ; à un niveau individuel, comme une solution pour se maintenir employable. Depuis ce point de vue économique défendu par les instances européennes (Condé et Huguenin, 2007), les MOOC deviennent une ressource formative que les individus peuvent utiliser de manière flexible dans une dynamique d'adaptation à un marché de l'emploi requérant des compétences sans cesse mises à jour.

La théorie des capacités de Sen (2000, 2009) nous invite à faire un pas de côté par rapport à cette approche instrumentale et économique en replaçant le développement de la personne au centre de l'analyse. L'accès à la ressource de formation n'y est pas considéré comme une fin, mais comme une condition permettant à la personne de se réaliser ou d'aboutir à une réalisation qu'elle valorise. Il s'agit moins de considérer, à l'analyse, ce qui est disponible ou accessible, que ce qui relève d'une opportunité réelle, pour la personne, de faire un choix parmi des options de valeurs équivalentes (Sen, 2000). Cela implique de reconsidérer la responsabilité individuelle au regard des conditions sociales de son expression. En d'autres termes, il n'y a de responsabilités individuelles que si l'environnement sociétal et organisationnel permet à l'individu d'exercer cette responsabilité (Bonvin et Farvaque, 2007 ; Corteel et Zimmermann, 2007). Les ressources de formation (droits formels, ressources documentaires ou techniques...) qui ne préfigurent en rien des modalités de leur utilisation, doivent en effet être interprétées à l'aune des contraintes et des opportunités qui facilitent ou

¹⁰¹ Rappelons que dans le préambule de l'ANI de 2003, « le salarié est appréhendé comme un individu informé et responsable de ses choix » (Caillaud (2007)

entravent les libertés des personnes de s'en saisir. Dans les termes de Sen, il s'agit là de facteurs de conversion permettant aux ressources de passer de la potentialité à l'effectivité, du droit formel à la liberté réelle, du simple « accès » à la réalisation de valeur, de la capacité aux capacités. Lorsque l'environnement présente les qualités permettant aux individus de développer leurs capacités, on le dit capacitant.

Au prisme de l'approche par les capacités (AC), le MOOC n'est qu'une ressource de formation devant être actualisée en capacités par le biais de facteurs intervenant à différents niveaux d'analyse. Toutes les formations certifiantes sont actuellement intégrées dans le cadre de la FPC. Elles font l'objet de droits et de devoirs pour le salarié et pour l'employeur, lequel cadre est théoriquement établi pour réguler les inégalités inhérentes aux différences interindividuelles (socioéconomiques, dispositionnelles, situationnelles), en garantissant à tous un même droit « formel » à la formation (Caillaud, 2007). Les MOOC font, à ce titre, figure d'exceptions : la société ne prévoit aucun garde-fou susceptible de rendre « égalitaire » l'usage de cette ressource. Dans ce cadre, l'action de l'entreprise, canal historique de la formation professionnelle en France (Caillaud et Zimmermann, 2011), s'avère particulièrement déterminante. On peut dès lors se demander dans quelle mesure l'employeur, libéré des contraintes légales de la FPC, propose un environnement permettant aux salariés d'utiliser les MOOC dans des conditions favorables à l'expression de leurs capacités. Retrouve-t-on, en France, la même absence d'investissement de l'entreprise constaté dans les travaux d'Hamori (2017) et de Castaño-Muñoz et coll. (2016) ? Dans le cas contraire, quelles formes peuvent prendre les environnements d'utilisation des MOOC dans l'entreprise ? Mais surtout, selon quels processus ces environnements sont-ils amenés à être créés ? Quels rôles y jouent les salariés dans la dynamique délibérative menant à la création de conditions particulières de suivi ? Ces questions convergent vers celle que nous retiendrons comme la problématique de cette thèse :

Dans quelle mesure les MOOC font-ils l'objet, dans les entreprises, de la mise en œuvre d'un environnement favorisant ou entravant les capacités des salariés vis-à-vis de leur formation professionnelle ? Autrement dit, dans quelle mesure les MOOC sont-ils amenés à être utilisés dans des environnements capacitants ?

2. Opérationnalisation des capacités et construction des hypothèses de recherche

Comme nous l'avons présenté dans le chapitre précédent, L'AC est une théorie relativement ouverte permettant d'analyser et d'évaluer des pratiques sociales dans des domaines et à des échelles d'analyses très différentes. Si cette ouverture participe de la puissance heuristique du cadre analytique, elle oblige également un effort d'opérationnalisation dont nous avons montré¹⁰² qu'il dépendait à la fois du champ disciplinaire et de la problématique de la recherche.

En appui sur le concept *d'environnement capacitant* (Falzon, 2005 ; Fernagu Oudet, 2016), nous avons identifié six catégories de variables (ou facteurs de conversion) dont nous supposons qu'elles jouent un rôle sur les capacités des personnes dans leur FP. Chacune de ces variables environnementales est en effet amenée à nous renseigner sur l'une des quatre dimensions fondamentales des capacités mises en évidence dans la revue de littérature du chapitre 4 (p.171) : l'objectif (objectifs tournés vers le développement de la personne vs objectifs économiques), la liberté de choisir (la formation en tant qu'opportunité réelle), la liberté d'agir (la formation comme objet d'un processus délibératif impliquant la personne) et la liberté d'accomplir une réalisation valorisée subjectivement. Avec Véro et Sigot (2017) nous pourrions également nommer ces dimensions : objectifs, liberté-opportunité, liberté-processus, et réalisation de valeur.

Revenons à présent plus en détail sur les 6 catégories de facteurs environnementaux susceptibles d'influencer les capacités des salariés dans leurs utilisations des MOOC et sur la base desquelles nous avons pensé nos hypothèses de recherche¹⁰³ : les modalités d'information, les modalités de suivi, les conditions de suivi, les modalités de reconnaissance, les processus d'appropriation (délibératifs et informationnels) et l'organisation du travail.

A. Les modalités d'information

Les modalités d'information conditionnent l'accès à la formation et constituent, dès lors, un facteur significatif de discrimination (Solar et coll., 2016 ; Dubois et Fournier, 2014 ; Lambert et Marion-Vernoux, 2014). Pour éviter que l'information ne parvienne qu'à certains salariés privilégiés, la loi exige de l'employeur qu'il informe les salariés de leurs droits de formation

¹⁰² Cf. chapitre 4, p.169

¹⁰³ « Hypothèses » au sens léger du terme, à entendre comme « pistes de recherche » (Olivier de Sardan, 2008).

(loi de 2004, relative à la FPC dans le cadre de la FTLVP). Les MOOC étant exclus du cadre de la FPC, les modalités de circulation de l'information afférente aux MOOC nous paraissent déterminantes. Fait-elle l'objet d'une diffusion systématique, large et transparente offrant au plus grand nombre des opportunités équivalentes ? Dans le cas contraire, à qui profite-t-elle en premier lieu, et dans quelle mesure la « sélection » des salariés informés peut-elle contribuer au renforcement des inégalités ?

Au regard des thématiques principalement proposées par les plateformes, et du profil socioéconomique des utilisateurs (Cisel, 2016 ; Vrillon, 2017 ; Christensen, 2013), nous faisons l'hypothèse¹⁰⁴ d'une distribution de l'information ciblée vers certains salariés à haute responsabilité et à haute autonomie dans leur travail. Nous supposons que l'information circule principalement de manière informelle en « circuit court » (management de proximité => salarié), ce qui tendrait à alimenter la thèse d'un renforcement des inégalités socioindividuelles d'accès aux MOOC, plutôt que celle d'une ouverture des possibles pour tous, défendue par les instances nationales et supranationales.

B. Les modalités pédagogiques de suivi

Les modalités de suivi du MOOC relèvent en partie de l'encadrement pédagogique mis en œuvre par l'entreprise pour favoriser les apprentissages. Elles englobent les modalités de soutien technique, méthodologique, ainsi que toute modalité favorisant l'acquisition des contenus notionnels du MOOC. Nous portons, de fait, une attention particulière à la possibilité, pour le salarié, de suivre un MOOC dans un cadre collectif, un facteur déterminant pour l'apprentissage des adultes (Tough, 1979 ; Knowles, 1971), ainsi qu'aux opportunités dont il dispose pour mettre en œuvre, sur le terrain, les savoirs théoriques acquis dans les MOOC. Il s'agit là d'une autre composante majeure de l'apprentissage en milieu professionnel (on peut une nouvelle fois se référer aux travaux de Knowles (1971) ou au courant de *l'apprentissage expérientiel* dont les auteurs majeurs sont Dewey, Argyris, Kolb, Wittorski...), récemment repris pour analyser le caractère « durable » des environnements capacitants par Boboc et Metzger (2015).

Les modalités de suivi sont d'autant plus importantes dans le cas des MOOC, que ces dispositifs sont faiblement régulés (Nagels et Carré, 2016, p.7), qu'ils proposent une

¹⁰⁴ Comme nous serons amené à le préciser ultérieurement dans ce chapitre, nous nous focalisons sur les cas où l'employeur est l'initiateur de l'utilisation des MOOC.

médiation humaine des savoirs très limitée (Mangenot, 2017) et un contenu le plus souvent décontextualisé des spécificités du terrain professionnel. Il s'agit là, par ailleurs, d'éléments de distinction avec certains dispositifs FOAD (incluant les SPOC), construits « sur cahier des charges » en fonction de besoins particuliers de l'entreprise, et pourvus de tuteurs. Les modalités de suivi incluent également toutes les autres ressources humaines ou matérielles pouvant être mises à disposition des utilisateurs pour les aider dans leur formation. Le rôle « pédagogique » du management de proximité, notamment décrit dans les travaux portant sur les apprentissages informels en situation de travail (Foucher, 2000 ; Carré et Charbonnier, 2004, Marsick et Watkins, 1990 ; 2007), peut, à ce titre, s'avérer déterminant.

Pour terminer avec les modalités de suivi, nous portons une attention particulière à la nature de l'articulation des MOOC avec les autres outils de la formation « traditionnelle » (stages, FEST, FOAD, conférences...) dans les entreprises. Les MOOC peuvent en effet être utilisés seuls et ainsi faire l'objet d'une « formation » à part entière, ou être intégrés à un dispositif de formation plus large, en amont ou en aval d'un stage par exemple. Nous supposons que les modalités de cette articulation varient en fonction des politiques de formation des entreprises, de leur culture, et de facteurs sans doute davantage liés aux personnes en charge de la FP. La domination actuelle de la perspective économique et instrumentale dans la FP laisse toutefois penser que les MOOC sont utilisés comme des dispositifs de formation autosuffisants. Ils seraient alors le plus souvent déconnectés d'autres dispositifs de formation.

Les modalités de suivi constituent une variable de première importance, notamment si l'on s'accorde avec Boboc et Metzger (2015) ou avec Fernagu Oudet (2012), pour qui apprendre et monter en compétences relèvent d'une condition essentielle (mais non suffisante) eu égard aux capacités des salariés. Sur la base des travaux d'Hamori (2017) et de Castaño-Muñoz et coll. (2016), nous supposons que peu d'employeurs favorisent les capacités des salariés par leur accompagnement pédagogique. Il en résulterait mécaniquement un accroissement des inégalités liées à la disparité des capacités individuelles à apprendre seul.

C. Les conditions administratives de suivi

Les conditions de suivi renvoient principalement à l'encadrement du temps de suivi du MOOC et au financement du certificat. Le coût et le temps sont des obstacles récurrents dans la FP des individus (Solar et coll., 2016 ; Dubois et Fournier, 2014). C'est d'ailleurs une évolution majeure permise par la loi Delors de 1971 que d'obliger les entreprises à financer et

à organiser la formation sur le temps de travail, cela ayant vocation à réduire les inégalités individuelles et situationnelles. Le fait que les MOOC soient hors cadre juridique interroge. Dans quelle mesure les conditions de suivi sont-elles organisées, formalisées, portées au rang d'opportunités réelles pour tous les salariés ? De même, le financement du certificat est optionnel dans les MOOC. Partant du principe qu'une importante proportion d'entreprises utilise la formation pour adapter les salariés à leur poste de travail (Lambert et Marion-Vernoux, 2014), on peut se demander dans quelle mesure les employeurs sont enclins à financer les certificats qui servent avant tout les intérêts des salariés. Au regard de la tendance à l'individualisation de la formation (Merle et Lichtenberger, 2001 ; Dubar, 2015) et du « scepticisme raisonnable » dont fait l'objet le principe de co-investissement formation chez certains sociologues dont les travaux ont été rapportés dans le chapitre 2, nous faisons l'hypothèse que les MOOC sont peu encadrés par l'entreprise, qu'ils restent à la charge temporelle et financière des salariés, quand bien même les compétences visées serviraient avant tout le poste de travail. Ajoutons que cette supposition est alimentée par plusieurs travaux rapportés dans le chapitre 1, étayant le fait que les salariés déclarent suivre les MOOC principalement depuis chez eux, le soir et le weekend (Bachelet, 2017).

D. Les modalités de reconnaissance

Dans le contexte de la FPTLV, la certification des compétences joue un rôle toujours plus déterminant dans l'employabilité des individus. Ces « parchemins », terme englobant utilisé par Maillard pour décrire tous les types de certificats professionnels plus ou moins institués, sont devenus des composantes essentielles de la panoplie du travailleur de la société de la connaissance, celui-ci devant, sans cesse, montrer des « signes de bonne volonté et des preuves de ses facultés productives » (Maillard, 2015, p.37). La certification des compétences se situe au carrefour des politiques publiques volontaristes en la matière et des organisations paritaires, pour qui la certification peut également jouer un rôle de protection des parcours professionnels. Se développe, de fait, depuis quelques années, un puissant et fructueux marché de la formation (Carré, 2005 ; Santelmann, 2006) et de la certification (Maillard, 2015) donnant lieu à une prolifération des parchemins, dont la valeur est régulée par les instances publiques. Ainsi, seules les certifications reconnues par l'état et répertoriées au RNCP ou relevant des Certifications de Formation Professionnelle (CQP) peuvent prétendre aux financements de la FPC (CIF, CPF, VAE). Par ailleurs, les certificats devant préalablement être validés par la Commission Nationale de la Certification Professionnelle

(CNCP), ils bénéficient d'un « label qualité » discriminant sur le marché de l'emploi. Dans les faits, si les certificats jouent effectivement un rôle protecteur pour l'individu sur le marché du travail, la relation entre formation, certification et emploi est loin d'atteindre l'adéquation prônée par les politiques publiques. En effet, les certifications, quand bien même seraient-elles instituées (CQP, RNCP), ne garantissent en rien un statut ou un niveau de revenu, points sur lesquels l'employeur dispose d'un pouvoir discrétionnaire, renforcé par une conjoncture de forte demande d'emploi (Maillard, 2015). Cela explique sans doute en partie pourquoi l'appétence des salariés pour la formation dans l'entreprise n'est pas uniquement conditionnée par la valeur « objective » du certificat délivré, mais surtout par la visibilité que les employés ont des bénéfices réels d'une formation (Fournier, 2009 ; Lambert et Véro, 2007). Aussi, comme le montre Subramanian et Zimmermann (2013), un environnement capacitant fonctionne de sorte à favoriser la mise en adéquation de la formation avec la mobilité externe (en proposant des formations certifiées visant des compétences « transférables »), mais surtout, avec la mobilité interne des salariés (en proposant au sein même de l'entreprise, des possibilités de mobilités en adéquation avec les projets professionnels des individus).

De par le caractère non institué de leur certification, les MOOC occupent une place ambiguë dans la relation formation/certification/sécurisation des parcours professionnels. Les certificats qu'ils délivrent possèdent une valeur relative à la notoriété des plateformes ou des organismes producteurs de contenu. Cela tend, d'après nous, à renforcer le rôle de l'employeur dans la valorisation en interne et en externe des certificats et des acquis issus des MOOC. Aussi interrogeons-nous les modalités de la reconnaissance des MOOC dans l'entreprise. Comment les compétences ainsi acquises sont-elles reconnues en interne ? Dans quelle mesure cette reconnaissance est-elle rendue lisible pour les salariés ? Comment les règles établies par l'employeur pour encadrer la reconnaissance des MOOC sont-elles formalisées de manière à devenir transparentes et également accessibles à tous ?

Nous disposons déjà de quelques résultats sur les modes de suivi des MOOC en entreprises : ils sont majoritairement suivis sans que l'employeur n'en soit avisé (Castaño-Muñoz et coll., 2016) et le motif d'engagement lié à la volonté d'obtenir un certificat est peu marqué (Cisel, 2016). Le cas où le suivi du MOOC est initié par l'employeur est beaucoup moins documenté. Nous ignorons, par exemple, dans quelle mesure les certificats de MOOC sont intégrés aux systèmes de Gestion des Ressources Humaines (GRH) ou s'ils font l'objet d'une discussion

lors de l'entretien annuel, s'ils sont initiés par la direction, par le management de proximité, ou par les salariés eux-mêmes. Nous formulons toutefois l'hypothèse, compte tenu des rapports de forces dans l'entreprise et des évolutions culturelles véhiculées dans le cadre de la FTLVP, que les règles liées à la reconnaissance des MOOC tendent à ne pas être formalisées dans l'entreprise, les employeurs privilégiant une gestion individuelle, au cas par cas.

E. Les processus d'appropriation

Les processus d'appropriation renvoient à l'aspect dynamique des variables mises en évidence précédemment. Ils font référence aux différentes phases par lesquelles les MOOC sont amenés à être utilisés dans un environnement donné. Il s'agit sur ce point de se focaliser sur le rôle des acteurs et sur la temporalité de leurs interventions dans l'élaboration de l'environnement d'utilisation. Comment les MOOC pénètrent-ils l'organisation ? Quels rôles jouent les salariés dans la circulation de l'information, dans l'élaboration des conditions d'utilisation, des modalités de suivi et de reconnaissance ? Ces questions revêtent d'autant plus d'intérêt qu'il est probable que le caractère non institué des MOOC tende à renforcer le pouvoir de négociation de l'employeur par rapport au salarié. On peut dès lors s'interroger sur les modalités spécifiques de cette négociation qui peut donner lieu à des environnements de nature plus ou moins favorable à la liberté d'accéder et d'apprendre avec les MOOC. Dans quel cadre se déroulent-elles ? Dans quelle mesure les salariés parviennent-ils à peser sur les décisions de sorte à faire valoir leurs intérêts ? Au même titre que pour les modalités de reconnaissance, nous faisons l'hypothèse que les processus de négociation tendent à se développer dans les interstices de l'organisation formelle, dans des rapports interindividuels où sont absents les représentants du personnel, cela impliquant la création, au cas par cas, de règles établies plus ou moins au désavantage du salarié en fonction de ses capacités de négociation.

F. L'organisation du travail

De nombreuses recherches ont montré l'influence de l'organisation du travail sur la formation (cf. Lambert et Vero, 2010 ; Dubar, 2015) ou, plus spécifiquement, sur les apprentissages informels. Carré et Charbonnier (2003) ou Marsick et Watkins (1990, 2007) se rejoignent dans la description des critères organisationnels entravant ce type d'apprentissages qui requièrent une certaine dose de flexibilité et une autonomie réelle des salariés. Ainsi, les organisations caractérisées par une gestion rationalisée de la production dans lesquelles la

priorité est mise sur la rigueur des processus et dont les objectifs relèvent de l'atteinte de résultats programmés, tendent à devenir « contre-apprenantes » (Carré et Charbonnier, 2003). Nous avons vu avec Batal (2016), notamment, que la gestion des compétences dans les entreprises, en ce qu'elle peut être prescriptive et normative, dirigée du haut vers le bas de la hiérarchie organisationnelle et incarner un surplus procédural nuisible aux fonctionnements professionnels des salariés, peut participer de cette GRH rationalisée faiblement apprenante. On peut se demander si les MOOC font l'objet de prescriptions établies par « le bureau des méthodes » pour répondre à des besoins identifiés dans une logique de gestion des compétences. Ils seraient alors utilisés dans une politique basée sur la mise à disposition de ressources. Ou au contraire, s'ils participent d'une organisation du travail misant sur l'autonomie des salariés plus que sur le contrôle, sur les libertés des individus de fonctionner selon des objectifs qu'ils peuvent se fixer relativement à des projets qu'ils valorisent ? Ils seraient alors utilisés dans un environnement capacitant (Subramanian et Zimmermann, 2013 ; Fernagu Oudet, 2012 ; 2016).

	Liberté opportunité	Liberté processus	Réalisation de valeur
Modalités d'information			
Conditions de suivi			
Modalités de suivi			
Modalités de reconnaissance			
Processus d'appropriation			
Organisation du travail			

Tableau 8 Poids relatif des variables constitutives de l'environnement d'utilisation des MOOC dans l'entreprise, sur les trois principales dimensions des capacités

Note de lecture : plus la trame est foncée, plus le lien entre les caractéristiques de l'environnement et la dimension des capacités est supposé être fort.

Le Tableau 8 illustre le fait que chaque variable que nous avons identifiée comme contributive de l'environnement de formation influence plus ou moins sur chacune des dimensions fondamentales des capacités. À titre d'exemple, les « modalités d'information » telles que nous les envisageons, c'est-à-dire plus ou moins transparentes et dirigées vers l'ensemble des salariés, concerne davantage l'analyse de la dimension de la liberté-opportunité, que celle liée à sa participation dans l'élaboration de l'environnement (liberté-

processus). À l'inverse, la variable « processus d'appropriation » est quasi spécifiquement dédiée à l'analyse de cette dimension des libertés-processus. Ce tableau permet de rappeler que l'analyse d'un environnement de formation à l'aune des capacités implique (et favorise le fait) d'adopter une perspective multidimensionnelle, chacune de ces dimensions devant présenter des caractéristiques positives au regard des capacités pour que l'environnement soit analysé comme capacitant.

3. Les MOOC intégrés à la stratégie de formation ?

Nous nous inscrivons à la fois dans une démarche exploratoire (décrire les modalités d'utilisation et d'appropriation des MOOC) et évaluative (au prisme des capacités). Afin d'aller plus loin, nous essayons également de comprendre et d'expliquer les raisons de la mise en œuvre d'un environnement particulier de formation. Nous abordons, à cette fin, l'environnement d'utilisation des MOOC sous l'angle des logiques ou politiques de formation, ce qui revient à articuler et à mettre en cohérence les caractéristiques de l'environnement et des processus d'appropriation des MOOC, avec les objectifs qui sont attachés à leur utilisation par le management. Ainsi, dans la lignée de nombreux travaux du champ de la FPC (Dubar, 2015 ; Véro et Sigot, 2017 ; Subramanian et Zimmerman, 2013 ; Corteel et Zimmermann, 2007...) (cf. chapitres 2 et 4), nous interrogeons la nature et la portée de ces logiques de formation des entreprises, à l'aune de la mission d'intérêt général et de justice sociale que la loi confère à la FPC, et dont les employeurs sont depuis près de cinquante ans, les acteurs les plus influents (Caillaud et Zimmermann, 2011).

Les MOOC sont-ils davantage utilisés dans « une logique unilatérale de performance de l'entreprise » (Véro et Sigot, 2017), afin d'adapter les salariés au poste de travail ou d'anticiper les transformations du métier, ou dans une logique individuelle, en réponse aux enjeux de l'employabilité ? Une troisième configuration existe-t-elle, où les intérêts des entreprises et des individus pour les MOOC convergeraient dans le cadre d'un environnement favorisant la liberté individuelle et collective d'accomplir des réalisations de valeur ? Par quels processus cette configuration est-elle amenée à être élaborée ? Quelles contraintes spécifiques à l'objet MOOC rencontrent les acteurs ? Quelles formes peuvent prendre de telles configurations ?

Mais avant toute chose, une question préalable que nous avons jusqu'ici maintenue tacite s'impose à nous : les MOOC sont-ils suffisamment institués pour que leur utilisation dans les

entreprises soit analysée du point de vue de l'employeur, en termes de politiques ou logiques de formation ? Encore relativement récents et situés en marge de la FPC, il est en effet très probable que leur existence n'ait pas encore été portée à la connaissance de tous. Deux hypothèses relatives à l'état de leur intégration dans les entreprises sont donc envisageables :

1. Les MOOC sont principalement utilisés par des individus isolés, indépendamment d'une quelconque stratégie de formation à plus ou moins long terme, portée par l'entreprise. Les conditions et modalités d'utilisation des MOOC (si elles existent) émergent de négociations informelles interindividuelles entre le salarié et le management de proximité. Dans cette configuration, les utilisations reflètent avant tout l'action individuelle. Elles présentent alors un fort caractère erratique de sorte qu'il est impossible, à l'heure actuelle, d'en parler en termes de logique.
2. Les MOOC sont connus du haut management ou de l'administration et participent de la stratégie de formation des entreprises. Il est dès lors possible d'interroger les conditions et autres modalités d'utilisation dont ils font l'objet à la lumière des objectifs qui leur sont alloués, afin de faire apparaître différents types de configuration de formation. Il devient alors possible d'enrichir ces logiques en appréhendant l'articulation des MOOC avec les autres modes de formation plus traditionnels (FOAD, stages, FEST...), afin de faire apparaître le rôle spécifique qui leur est octroyé.

Si des statistiques (présentées dans le chapitre 10) vont nuancer la réponse à cette question, nous avançons dès à présent que les deux hypothèses renvoient à des pratiques sociales existantes. Notre thèse se focalise toutefois sur la seconde configuration : les MOOC envisagés comme ressources ou dispositifs de formation par l'employeur ou le management de proximité. Pour une étude approfondie des utilisations de MOOC appréhendés au prisme des parcours personnels et professionnels, nous renvoyons à la lecture de la thèse de Vrillon (2018).

Dans un premier temps exploratoire, l'objectif de notre travail est de faire état des modalités d'utilisation et d'appropriation des MOOC dans les entreprises françaises. Nous supposons à

cet égard qu'elles varient selon les caractéristiques structurelles, culturelles et organisationnelles des entreprises. À l'aune de l'approche par les capacités, ces modalités seront ensuite analysées pour mettre en évidence leur caractère facilitant ou entravant le développement personnel des individus avec, en arrière-plan, l'hypothèse que les MOOC constituent, à l'heure actuelle, et en l'état de leur intégration dans le Code du travail, un facteur d'accroissement des inégalités sociales relatives aux capacités des salariés dans leur FP. Un troisième objectif consiste à analyser les utilisations de MOOC au prisme de la stratégie de formation de l'entreprise, en établissant une catégorisation des modes d'utilisation selon les logiques mises en œuvre. Ces trois objectifs impliquent la mobilisation d'une approche multidimensionnelle que nous avons tâché d'atteindre par l'intermédiaire d'une méthodologie hybride mêlant enquête qualitative et quantitative, que nous présentons dans le chapitre suivant.

Chapitre 6 : Méthodologie, déroulement de la recherche et traitement des données

Nous l'avons développé dans le chapitre précédent, cette recherche vise à appréhender les phénomènes émergeant d'une configuration sociale nouvelle : l'entrée des MOOC, une ressource de formation potentiellement certifiante et directement accessible à l'individu, dans l'entreprise. Afin d'explorer ces phénomènes et de les analyser au prisme de l'AC, nous avons mis en œuvre une méthodologie de nature mixte, alliance de qualitatif et de quantitatif. Plus spécifiquement, nous avons tout d'abord procédé à deux études de cas, avant d'approfondir nos connaissances grâce à une série d'entretiens menés auprès d'acteurs de la formation dans l'entreprise, pour terminer avec une enquête par questionnaire permettant de mener une étude statistique rendant notamment accessible l'observation des logiques d'utilisation des MOOC dans les entreprises, à une échelle macroscopique.

L'objet de ce chapitre est, en premier lieu, d'explicitier notre démarche de recherche en revenant sur les liens de complémentarités entre les méthodes mobilisées pour répondre à la problématique générale. Nous verrons que la recherche s'est déroulée en trois phases : les enquêtes de terrain, les entretiens, et enfin le questionnaire. Dans une seconde section, nous reviendrons sur chaque phase, afin de préciser les éléments du déroulement de la collecte et du traitement des données, essentiels à la bonne compréhension de notre travail.

1. Présentation de la démarche de recherche

Cette section vise à expliciter la démarche de recherche employée afin de répondre à notre problématique qui, rappelons-le, vise à identifier les facteurs qui constituent un environnement d'entreprise favorisant ou entravant les capacités des utilisateurs de MOOC. Il s'agira dans un premier temps de montrer l'intérêt d'une approche mixte composée d'enquêtes de terrain, d'entretiens et d'une enquête par questionnaire, pour répondre à nos questionnements de recherche à la fois exploratoires et compréhensifs. Nous revenons dans un deuxième temps sur chaque phase de la recherche pour expliquer le choix des terrains et la construction du questionnaire.

A. De la nécessité d'une approche mixte

Notre problématique, construite en appui sur le cadre théorique des capacités est centrée sur les environnements d'utilisation des MOOC et sur les processus qui ont conduit à leur élaboration. La littérature nous a permis d'identifier six variables environnementales répondant aux enjeux du développement des latitudes d'action individuelles (chapitre 5). Les unes sont statiques (conditions administratives et modalités pédagogiques de suivi du MOOC), les autres sont processuelles (circulation de l'information, élaboration de l'environnement, négociation des modes de suivi). Aussi, avons-nous dû mettre en œuvre une approche méthodologique permettant d'appréhender à la fois les entreprises dans leur multidimensionnalité (dimensions structurelle et organisationnelle, culturelle, managériale, collective et individuelle), mais également dans leurs dynamiques organisationnelles.

Par ailleurs, il est important de ne pas écarter la nouveauté que constitue notre objet dans le champ de la formation. Pour rappel (chapitre 1), les traits saillants de définition des MOOC dans cette thèse relèvent de leur faible coût, qui les rend directement accessibles à l'individu, et de la certification qu'ils peuvent délivrer, les rendant, de ce fait, particulièrement attractifs sur le marché de la FP. Ils sont néanmoins juridiquement hors cadre et donc pour le moment localisés en marge de l'écosystème de la FP instituée. C'est pourquoi nous supposons que leurs utilisations dans l'entreprise rejoignent souvent la définition de l'apprentissage informel, c'est-à-dire fortement dépendant des situations (de travail) dans lesquelles ils prennent corps et se développent, mais aussi potentiellement fortuit, en tout cas rarement planifié et par conséquent difficilement observable par le chercheur (Cristol et Muller, 2013 ; Carré et Charbonnier, 2003). Pour autant, les MOOC sont généralement balisés dans le temps, et leur contenu, ainsi que les activités d'apprentissage proposées, sont structurées en fonction d'objectifs pédagogiques. Ils peuvent ainsi être autosuffisants, d'autant que, nous l'avons dit, ils sont autonomes dans la gestion de la certification. Ces caractéristiques ouvrent de nombreuses possibilités d'utilisation dans l'entreprise. Ils peuvent être utilisés de manière autonome et solitaire, ou de manière collective, comme une ressource ponctuelle ou en tant que dispositif complet de formation... En somme, notre objet de recherche se situe à mi-chemin entre formation formelle (instituée, de forme souvent scolaire) et informelle (hors cadre juridique, non nécessairement planifiée). Nagel et Carré (2016) qualifient d'ailleurs les MOOC de dispositifs « semi-formels ». Ces derniers peuvent ainsi être à l'origine de configurations de formation dans l'entreprise dont on ignore presque tout, et qu'il convient

d'approcher selon une démarche rendant possible l'appréhension de phénomènes peu prévisibles.

Conséquemment à nos questionnements de recherche, aux contraintes méthodologiques qu'elles supposent (approche multidimensionnelle, ouverte à la captation de phénomènes nouveaux et des dynamiques organisationnelles) et aux opportunités méthodologiques offertes par notre objet, nous avons mis en œuvre une méthode en trois temps : (1) deux enquêtes de terrain de type socioanthropologique ; (2) une série d'entretiens menés auprès d'utilisateurs et de décideurs de la formation ; (3) un questionnaire largement diffusé via une plateforme de MOOC.

Ce faisant, notre démarche permet d'appréhender l'utilisation des MOOC en entreprise de manière exploratoire, afin d'approcher finement « les dynamiques des situations ; (...) *de prendre en compte le temps dans l'analyse des processus organisationnels pour montrer l'appropriation, l'actualisation et la construction des situations* » (Wacheux, 2005, p.11), autant de données nécessaires à la mise en évidence des facteurs environnementaux statiques, mais surtout, processuels. L'enquête par questionnaire confère également à notre recherche un caractère quantitatif et explicatif. Les données statistiques collectées ont en effet vocation à questionner plus largement les modes d'utilisation des MOOC en entreprises, sur la base d'une réflexion qui aura été préalablement étayée par les études de cas et par les entretiens.

Nous avons ainsi mis en œuvre une méthodologie mixte, que Johnson et coll. (2007) définissent comme « *un modèle de recherche qui implique de combiner les éléments d'une approche quantitative et d'une approche qualitative (e.g. points de vue quantitatif et qualitatif, collecte des données, analyse des données, technique d'inférence)* à des fins de compréhension et de corroboration » (p. 123). Cette méthode de recherche s'est imposée à nous comme la plus pertinente pour répondre à nos questionnements de départ et pour aborder la question des capacités qui implique, comme nous l'avons explicité dans le chapitre 4, une appréhension panoramique et multidimensionnelle des situations sociales appréhendées (Robeyns, 2005).

B. Un enrichissement mutuel des méthodes de recherche

La Figure 13 offre une représentation schématique des liens de complémentarité entre les phases de la recherche. Ces dernières apparaissent partiellement imbriquées et mutuellement

dépendantes. En cela, notre approche se distingue d'une démarche rigoureusement exploratoire, tout comme elle se distingue d'une approche strictement explicative ou compréhensive¹⁰⁵.

Dans un sens, toutes les méthodes tendent vers l'exploration des phénomènes nouveaux liés à l'utilisation des MOOC en entreprise (colonne de droite dans la Figure 13). La phase qualitative nous permet de prendre connaissance des facteurs de conversion de la ressource MOOC, dans deux environnements organisationnels particuliers. Les entretiens permettent de questionner l'utilisation des MOOC dans des entreprises de caractéristiques structurelles et organisationnelles différentes. L'enquête par questionnaire est enfin utilisée afin de quantifier certains phénomènes observés dans les enquêtes précédentes, pour changer d'échelle d'analyse et d'appréhender à un niveau macroscopique, les logiques sous-tendant les utilisations de MOOC en entreprise.

Dans l'autre sens, les données issues des enquêtes de terrain sont utilisées pour combler les béances des résultats statistiques (colonne de gauche dans la Figure 13). Il s'agit alors d'une démarche compréhensive. Cette hybridation méthodologique nous est apparue comme la solution la plus efficace pour analyser, selon différents points de vue (employeur et salariés) les pratiques sociales induites par l'arrivée des MOOC dans l'entreprise.

¹⁰⁵ Pour en savoir davantage sur les différentes possibilités d'articulation entre les méthodes dans une approche mixte, nous renvoyons le lecteur vers l'article de Creswell et Plano-Clark (2011), dont nous présentons le schéma de synthèse en annexe p.462.

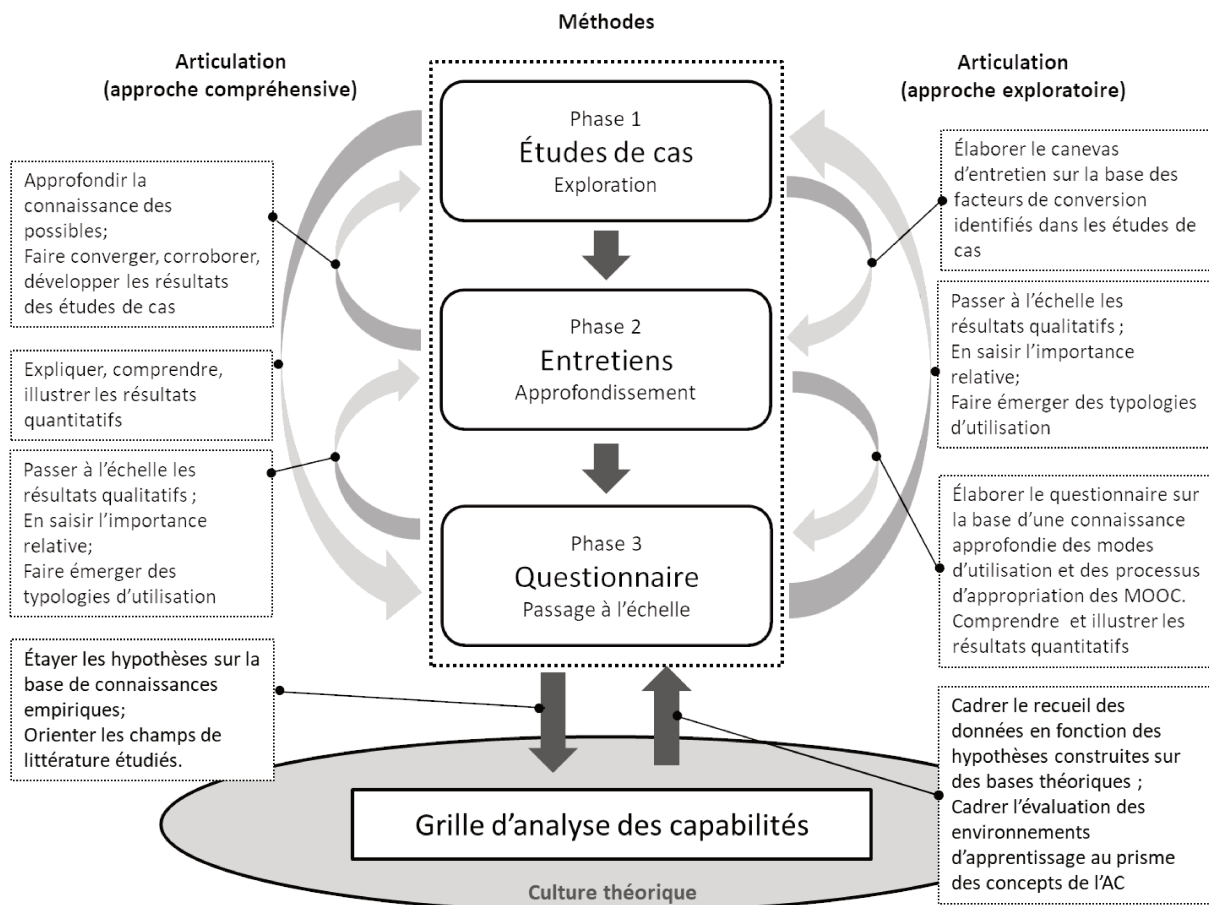


Figure 13 Articulation des approches méthodologiques

Il nous semble par ailleurs important de préciser les modalités d'élaboration du cadre théorique pendant la thèse. L'approche par les capacités (AC) ne s'est pas imposée comme un cadre normatif depuis l'origine de la recherche, structurant la problématique et les hypothèses, puis les grilles d'observation et d'analyse, selon le schéma linéaire d'une démarche hypothético-déductive. Le cadre théorique a fait l'objet d'une longue élaboration qui a pris corps dans le cadre d'un processus itératif fait d'allers-retours entre les terrains, la littérature liée à la FPC, et celle, plus théorique, sur les capacités. Comme illustré dans la Figure 13, les résultats et le cadre d'analyse lui-même ont ainsi fait l'objet d'une co-construction dans un temps long.

C. Le choix des terrains

Nous venons d'expliquer les grandes lignes de notre démarche méthodologique. Elle se déroule en trois phases qui s'alimentent mutuellement de manière à conférer à notre recherche

un caractère à la fois exploratoire et compréhensif. Revenons à présent sur le choix de chaque terrain et sur la construction du questionnaire.

Phase 1 : Entre opportunité et choix délibéré

On peut légitimement postuler que les MOOC sont une ressource moins pensée par leurs concepteurs pour faire l'objet d'une utilisation collective en présentiel, que pour satisfaire des visées d'autoformation à distance. Nous avons pourtant été amené à prendre connaissance du fait que des entreprises utilisaient les MOOC comme ressource de formation collective. Cette « incongruité » a originellement soulevé une série de questions (quels objectifs ou quelles contraintes déterminent le choix de ce support de formation ? Comment un MOOC peut-il être utilisé collectivement ? Comment le MOOC s'inscrit-il dans le système de formation « formelle » de l'organisation ?) auxquelles seule une étude de cas permettait de répondre. Nous avons ainsi entrepris de mener deux enquêtes de terrain susceptibles de nous éclairer sur ce phénomène nouveau. La première a eu lieu dans une association nommée UrbanAsso¹⁰⁶, la seconde dans une fondation nommée AidoLogis. Le choix de ces terrains est le fruit d'un mélange d'opportunité et de choix délibéré.

Un choix opportuniste

À UrbanAsso, nous avons été en contact avec l'administratrice de cette association d'intérêt public, évoluant dans le domaine de l'architecture urbaine. Connaissant notre sujet de thèse, elle nous a informé qu'une session de formation en interne, basée sur un MOOC (le MOOC Gestion de Projet) allait être lancée en même temps que le démarrage du cours en ligne. L'équipe de direction a accepté que nous soyons présents lors des réunions collectives dédiées au MOOC et a autorisé la passation de plusieurs entretiens avec chaque salarié volontaire. Il nous a enfin été possible d'assister à de nombreux temps intermédiaires informels tels que les repas précédant ou suivant les réunions de travail.

Nous avons pu entrer dans la seconde entreprise, AidoLogis, grâce à l'intermédiaire d'un salarié d'UrbanAsso. Nous avons ainsi été averti de l'intérêt d'un manager pour les MOOC et de son souhait de l'utiliser à des fins de formation dans son service. À la différence de l'enquête menée à UrbanAsso, les modalités de celle d'AidoLogis était conditionnées, de manière non contractuelle, mais explicite, à notre implication en aval de « l'expérience »,

¹⁰⁶ Les noms des organisations ont été modifiés pour garantir l'anonymat des répondants.

pour rendre compte de son intérêt, de ses limites et d'éventuels points d'amélioration possibles, dans un rapport destiné au service des RH et à la direction. En échange, nous pouvions assister aux réunions d'équipe originellement dédiées aux MOOC et avons été autorisé à interroger, sur leur temps de travail, chaque participant, ainsi que l'équipe de management à plusieurs reprises.

Un choix délibéré

Les deux cas présentent également des caractéristiques qui facilitent leur comparaison ainsi que le repérage de récurrences significatives. Comme présentées dans le Tableau 9 les caractéristiques structurelles (taille, secteur d'activité), culturelles et organisationnelles (relation à l'innovation et à l'apprentissage, structuration des rapports hiérarchiques...) renvoient à des différences entre les deux structures, qui peuvent agir comme des révélateurs dans l'interprétation de certains phénomènes. La triangulation de sources hétérogènes permet en effet d'isoler des phénomènes récurrents significatifs (Fielding et Schreier, 2001).

D'autres caractéristiques font apparaître un rapprochement entre les cas : utilisation du même MOOC (GDP), sur une période similaire (environ 6 semaines) et selon des modalités originellement très proches (travail collectif sur le MOOC organisé en réunions hebdomadaires). Ces ressemblances facilitent le travail de comparaison et de corroboration. Il nous a en effet semblé qu'il aurait été délicat de comparer les modalités de suivi de deux dispositifs pédagogiques trop éloignés en termes de durée, de difficulté ou de thématique.

	UrbanAsso	AidoLogis
Principales différences entre les entreprises	8 salariés au total	120 salariés au total
	Secteur de l'urbanisme social	Secteur du social
	Modèle start-up ; organisation horizontale	Modèle PME « traditionnelle » ; organisation pyramidale
Principaux points de convergence	5 salariés concernés par le MOOC	9 salariés concernés par le MOOC
	MOOC Gestion de Projet (GPD)	
	Suivi collectif du MOOC lors de réunions hebdomadaires	

Tableau 9 Principales similitudes et distinctions entre les cas

Précisons que le contrat tacite sur lequel nous nous sommes accordés avec les dirigeants des entreprises signifiait que nous devions limiter nos temps de présence et d'observation aux réunions organisées autour du MOOC. Il va sans dire que cette condition détermine en partie la dimension privilégiée de la recherche : le collectif. Les autres dimensions nous ont toutefois été rendues accessibles, indirectement, grâce aux entretiens et discussions informelles ayant eu généralement cours sur des temps périphériques aux réunions.

Phase 2 : Intérêts et limites du choix des décideurs

UrbanAsso et AidoLogis sont deux associations de taille différente, mais toutes deux exerçant dans le secteur social une activité à but non lucratif. Aussi nous est-il apparu important d'étendre notre champ de connaissances sur la manière dont des entreprises insérées dans la compétition économique et soumises à la pression de la rentabilité venaient à utiliser les MOOC. L'enquête par entretiens s'avère à cet égard la meilleure option méthodologique, car elle permet d'obtenir relativement rapidement des informations précises et contextualisées, sur les environnements d'utilisation du MOOC et sur les processus qui ont conduit les acteurs à mettre en œuvre ces environnements. L'interlocuteur est toutefois essentiel, aussi avons-nous privilégié les entretiens de décideurs de la formation dans l'entreprise. Par commodité le terme décideur est utilisé pour désigner l'ensemble des personnes pouvant avoir de l'influence sur la FPC : les managers, les responsables RH, les administratifs, les dirigeants, les responsables de formation (RF).

Les raisons de cette focalisation sur les décideurs sont plurielles :

- en tant que gestionnaires de la formation, ils sont au carrefour des interactions entre le suivi du MOOC et ses modalités d'encadrement et de reconnaissance organisationnelle ;
- leurs actions, leurs représentations et leurs décisions exercent, sur la culture d'organisation, mais également sur les modalités de suivi de la formation, davantage de poids que ne peuvent exercer les actions, représentations et décisions des employés (Solar et coll., 2016 ; Bernoux, 2014). Leur point de vue, leurs croyances et leurs représentations à l'égard de notre objet sont donc particulièrement intéressantes ;

- ils donnent accès aux connaissances relatives au dispositif de formation « idéal » (Albero, 2010, 2011)¹⁰⁷ intégrant les MOOC (objectifs économiques, formatifs, philosophiques), ainsi qu'au « fonctionnel de référence » correspondant règles ou modalités d'encadrement pédagogiques et administratives du dispositif ;
- ils possèdent une connaissance de l'historique de la formation professionnelle dans l'entreprise. Ils peuvent nous permettre d'interpréter les modes d'utilisation et d'appropriation dans une perspective diachronique, en matière de processus et de dynamique.

En bref, au travers des décideurs, nous recherchons un informateur privilégié¹⁰⁸ à même de nous renseigner efficacement sur nos centres d'intérêt. Mais on ne peut se contenter de ce seul point de vue. Le décideur ne participe généralement pas aux formations, ce qui appauvrit son témoignage sur les aspects liés au dispositif vécu (problèmes rencontrés, dépassement artisanal et improvisé des problèmes). Son point de vue comporte par ailleurs de nombreux angles morts. Certains employés peuvent, par exemple, suivre des MOOC de manière autonome, sur leur temps de travail, sans pour autant que l'administration ou que le manager n'en soit informé. Plus évident encore, un employé qui suivrait le MOOC sur son temps de travail en déclarant l'avoir suivi sur son temps libre ou vice versa, sont des informations qui leur échappent. Dernière limite de ce point de vue, il peut être difficile de démêler les objectifs du décideur de ceux de l'organisation, quand bien même leur discours semblerait clair à ce sujet. À la lumière de ces limites, nous avons pris le parti de compléter notre échantillon avec plusieurs répondants salariés non décideurs.

Phase 3 : L'élaboration du questionnaire

L'enquête par questionnaire nous permet de confronter nos pistes de recherche à un large échantillon de salariés travaillant dans des entreprises de taille, de secteurs et de modèle organisationnel très différents. Nous projetons d'établir les liens de corrélation entre des

¹⁰⁷ Il s'agit de « l'ensemble des idéaux et de ensembles conceptuels sous-jacents qui orientent les actions (idées, valeurs et croyances, représentations, modèles et principes) » (Albero, 2011). Dans le cadre du modèle trilogique d'Albero (2011), *l'idéal* du dispositif est appréhendé en complément de la dimension du *vécu*, ou autrement dit, « du subjectif, socio-relationnel et affectif des individus dans leurs interrelations et activités diverses au jour le jour », et du **fonctionnel de référence**, « constitué par les règles, les normes et les procédures qui prescrivent et gèrent le fonctionnement pratique du dispositif *et l'activité des partenaires* ».

¹⁰⁸ *L'informateur privilégié* est une personne qui en raison son statut dans l'organisation ou son expérience, de sa qualité oratoire et de la qualité (perçue par le chercheur) des informations ou des connaissances qu'il peut transmettre, de par les relations affectives qui le lient au chercheur, devient un interlocuteur privilégié pour ce dernier (Olivier de Sardan, 2008, p.90)

variables répondant aux caractéristiques de l'environnement de suivi du MOOC et les variables individuelles et organisationnelles. Il sera ainsi possible de savoir dans quelle mesure les MOOC sont utilisés selon une « logique employeur » (suivi du MOOC à l'initiative de l'employeur) ou selon une « logique individuelle » (suivi du MOOC à l'initiative du salarié). Nous pourrions ensuite essayer de dresser une typologie des « logiques employeur », sur la base des critères de l'environnement capacitant. Nous utiliserons, pour cela, une analyse des correspondances multiples (ACM).

Le questionnaire (en annexe, p.463) compte 51 questions que l'on peut regrouper en 4 dimensions, comme présenté dans Tableau 10 : individuelle, organisationnelle, environnementale et expérientielle. Les variables environnementales sont au cœur de l'analyse. Elles correspondent aux caractéristiques de l'environnement capacitant que nous avons mises en évidence lors des phases qualitatives de la recherche. Il s'agit, en d'autres termes, des potentiels facteurs de conversion de la ressource MOOC en capacités. Ce sont eux que nous cherchons à expliquer statistiquement, grâce aux variables individuelles, organisationnelles et relevant du suivi du MOOC. Précisons à présent la construction des questions en commençant par les variables environnementales.

Dimensions		Variables
Individuelle	Déterminants sociaux	Âge, sexe, diplomation, profession, statut social
	Déterminants Professionnels	Type de contrat, durée du contrat, expérience dans l'entreprise
Organisationnelle	Déterminants structurels	Taille de l'entreprise, secteur d'activités
	Logique de formation	Utilisation du DIF, nombre de formations financées, existence d'un poste dédié à la formation, existence et fréquence de l'entretien d'embauche
Environnementale	Objectifs	Obligation de suivre le MOOC, motif d'engagement, connaissances du sujet enseigné dans le MOOC, origine de l'incitation, complétion du MOOC, obtention du certificat
	Conditions de suivi	Financement du certificat, octroi de temps pour suivre le MOOC, formalisation des règles
	Modalités de suivi	Organisation de séances collectives, existence et origine du soutien pédagogique, rôle pédagogique du management
	Modalités d'information	Origine de l'initiative, ciblage de l'information
	Modalités de reconnaissance	Financement du certificat
Expérientielle	Obstacles	Obstacles rencontrés
	Modalités de suivi temporelles et spatiales	Temps passé à suivre le MOOC, localisation du suivi du MOOC...

Tableau 10 Variables traitées dans le questionnaire en fonction des échelles d'analyse et des thématiques considérées.

Les variables environnementales

Pour rappel (chapitre 4 et 5), l'environnement capacitant prend corps au regard des 4 dimensions principales des capacités : l'objectif, la liberté-opportunité, la liberté-processus et la réalisation de valeur. Dans un aller-retour entre les études de cas et la littérature, nous avons établi une liste de 6 variables clés dont nous postulons qu'elles contribuent au développement des différentes dimensions des capacités. Il s'agit des objectifs de l'utilisation du MOOC, de la transparence de l'information, des conditions de suivi, des modalités de suivi, des processus d'appropriation et des modalités de la reconnaissance. Nous avons cherché à obtenir des informations sur chacun de ces éléments, sauf concernant les processus d'appropriation qui sont trop difficiles à appréhender par questionnaire.

Pour cerner **les objectifs** de l'utilisation du MOOC, nous avons questionné l'origine de l'initiative du MOOC (Q21), la motivation déclarée par le répondant (Q29), la complétion et la certification du MOOC (Q44, Q45). Ces questions nous renseignent sur le type de stratégie de formation liée au MOOC. Le MOOC est-il utilisé par l'individu lui-même pour monter en compétence, ou par l'employeur, dans sa gestion des compétences dans l'organisation ?

Pour circonscrire **les modalités de transmission de l'information**, nous avons cherché à déterminer si d'autres collègues étaient avisés de l'existence de la possibilité de suivre le MOOC (Q22 et Q23), et si le MOOC avait été proposé à un salarié isolé, à un type de statut ou un secteur de l'entreprise (Q27). Ces quatre questions visent à nous renseigner à la fois sur la logique d'utilisation du MOOC, mais également sur la qualité de transparence de l'information, critère que nous avons identifié comme contributif de l'environnement capacitant.

Afin d'appréhender **les conditions administratives de suivi** du MOOC, nous avons cherché, avec les questions 24, 25 et 26, à savoir si du temps avait été dégagé par l'entreprise pour suivre le MOOC et si cela avait été formalisé par la hiérarchie. La question du financement du certificat par l'entreprise fait l'objet de la question 43. Par ailleurs, il nous a semblé important de vérifier si le MOOC avait été rendu obligatoire (Q31), une variable déterminante de la liberté de choix de la personne.

Les modalités de suivi ont été appréhendées au prisme de 6 questions. La question 34 cherche à déterminer si le répondant a suivi le MOOC seul ou de manière collective. Dans le cas où il aurait déclaré avoir suivi le MOOC avec des collègues, nous nous intéressons, avec les deux questions suivantes, à savoir s'ils se réunissaient dans le cadre de réunions formelles telles que nous avons pu les observer dans les enquêtes qualitatives, ou si l'aspect « collectif » s'exprimait davantage lors de temps informels. Les questions 37 à 39 s'enquêtent du type d'aide reçu par le répondant pendant le MOOC (motivation, organisation, méthode, explicitation...) et du rôle spécifique joué par les employeurs, les RH, le manager de proximité, ou par les collègues dans l'aide reçu.

La reconnaissance du MOOC dans et par l'entreprise est appréhendée à l'aide de l'indicateur de financement (Q43). Nous supposons en effet que le fait de financer le certificat est une marque de reconnaissance et de valorisation de la part de l'entreprise.

Les variables explicatives

Les variables explicatives sont extérieures à l'environnement d'utilisation des MOOC que nous essayons de comprendre. Elles relèvent des variables individuelles des répondants et des variables structurelles et organisationnelles des entreprises employeurs.

Les variables individuelles de type sociodémographique sont traitées par les quatre premières questions du questionnaire. Elles renseignent sur l'âge, le sexe, la diplomation, et la situation socioprofessionnelle. D'autres questions sont dédiées aux caractéristiques professionnelles de l'individu : nature du contrat de travail (Q6), type d'emploi (plein temps ou temps partiel) (Q8), ancienneté (Q9). Ces variables ont été choisies, car elles sont toutes hautement discriminantes dans l'accès à la formation professionnelle continue (cf. chapitre 3). En établissant les liens de corrélation entre ces variables et celles liées à l'environnement de suivi, il est possible d'obtenir une idée de la logique d'utilisation des MOOC sur le plan de l'égalité d'accès et de suivi. Par exemple, si dans une entreprise donnée, les facteurs de conversion sont réunis uniquement pour les cadres, l'environnement ne pourra être considéré comme capacitant.

Les variables structurelles sont appréhendées au prisme d'une question sur la taille de l'entreprise (GE, ETI, PME, TPE) (Q10) et de deux questions sur le secteur d'activité (Q11 et Q12). Au même titre que les variables individuelles, les variables structurelles des entreprises sont révélatrices d'inégalités d'accès à la formation depuis de nombreuses années. Pour rappel, d'une manière générale, plus l'entreprise est grande, plus elle finance de la formation et plus l'accès à la formation tend à y être important et égalitaire. Il nous intéresse de savoir si l'influence de ces déterminants persiste dans le cas des MOOC ou si, comme nous le pensons, la taille de l'entreprise sera faiblement significative des modes d'utilisation, du fait de la faible institutionnalisation des MOOC pour le moment.

D'autres questions renseignent sur la **politique de formation de l'entreprise** et peuvent ainsi s'avérer précieuses pour dresser une typologie des modes d'utilisation des MOOC : la présence d'un poste dédié à la formation dans l'entreprise (Q13), la fréquence des entretiens professionnels (Q14), la fréquence du recours au DIF ou au CPF (Q16), ou l'habitude de se former en dehors du temps de travail (Q15), sont autant de variables permettant d'identifier les entreprises selon leur logique de formation (cf. chapitre 3 pour plus de détails sur les différentes politiques ou logiques de formation).

Les questions relatives au suivi du MOOC par la personne (motifs d'engagement, obstacles, temps de suivi, certification) sont envisagées comme des moyens de contrôle d'une bonne interprétation de l'environnement capacitant. Les individus suivant un MOOC dans un environnement capacitant devraient, en effet, suivre le MOOC plus longtemps que les autres sur le temps de travail et déclarer, moins que les autres, subir des obstacles liés au temps, au coût de la formation ou à la vie de famille.

2. Collecte et traitement des données

Nous venons de présenter notre démarche de recherche, en essayant d'expliquer les raisons ayant motivé nos choix. La section suivante s'attache à décrire les étapes qui relèvent du déroulement de la recherche et des modalités de traitement des données. Nous venons ainsi à expliciter « comment » nous avons procédé.

A. Phase 1 : l'enquête de terrain ou enquête socio anthropologique

Modalités de la collecte, volume et type de données

Nous présentons, tout d'abord, la nature des différentes données collectées, ainsi que leur volume, avant de proposer une description des modalités qualitatives de la collecte : l'observation et les entretiens.

La production de données à AidoLogis et UrbanAsso : aspect quantitatif

Nous avons assisté, dans les deux cas, à plusieurs réunions de travail. La méthode de référence est alors l'observation directe. Nous avons ensuite effectué des entretiens avec l'ensemble des salariés concernés dans chaque entreprise, ainsi qu'avec la responsable RH et la directrice du service concerné par le MOOC à AidoLogis. Nous avons par ailleurs demandé et obtenu l'accès à différentes traces écrites telles que des échanges d'e-mails relatifs à l'organisation de la formation, à une note de service envoyée à tous les salariés pour formaliser l'utilisation des MOOC, ou au rapport d'évaluation d'expérience produit par les participants d'AidoLogis. Nous avons également pris en photo plusieurs séquences de travail de manière à conserver des éléments liés à l'organisation spatiale des séances. Enfin, l'immersion et les connaissances induites « incorporées » se sont révélées primordiales pour saisir les enjeux de pouvoir, latents dans les organisations, qui pouvaient expliquer un grand nombre de comportements et d'attitudes observées. Le Tableau 11 récapitule l'ensemble des données produites en fonction de la méthode employée.

	UrbanAsso	AidoLogis
Période d'enquête	11 semaines	7 semaines
Nombre de réunions observées	8	6
Nombre d'heures de réunion	18 heures	7 heures
Temps informels	Repas avant ou après la réunion	Peu de temps informels
Entretiens réalisés (certains ont fait l'objet d'un enregistrement et d'une retranscription intégrale, d'autres d'une prise de note)	5 salariés participants 5 avant le MOOC 5 pendant le MOOC	11 salariés participants (8 au début + 3 après le MOOC) 1 manager participant 3 directeurs de service 1 responsable RH
Durée moyenne des entretiens	25 minutes	45 minutes
Documents iconographiques et écrits conservés	Échanges de mails Photographies de l'organisation spatiale Productions pédagogiques (de travail) Productions pédagogiques (projet final)	1 Note de service 1 Rapport d'évaluation Échanges de mails

Tableau 11 Informations quantitatives concernant la collecte de données dans les enquêtes de terrain

La production de données à AidoLogis et UrbanAsso : aspect qualitatif

L'observation directe vise en premier lieu « à rendre compte d'une configuration globale d'acteurs et de relations » (Chauvin et Jouvin, dans Paugam, 2012, p.143). L'intérêt principal de cette méthode est « de donner accès à ce qui se cache, retracer l'enchaînement des actions et des interactions, ou encore saisir ce qui ne se dit pas ou « ce qui va sans dire » » (p.145). Afin de canaliser l'observation, et de manière à rester libre dans la prise de note, nous n'avons pas constitué de grille d'observation. Toutefois, cette prise de note effectuée in vivo pendant les réunions ou juste après, était guidée par des concepts exploratoires construits sur la base de notre « culture scientifique¹⁰⁹ », elle-même orientée par nos questions de recherches. Aussi nous intéressions-nous particulièrement :

- à l'organisation et à la planification générale des séances : délimitation de son utilité, consignes explicites et tacites ;
- à la gestion du leadership et aux autres fonctions que peuvent jouer les individus dans un groupe : discipline, organisation, animation des échanges, apport de ressources ;
- à l'évolution des rôles dans le temps ;

¹⁰⁹ En référence l'expression d'Olivier de Sardan (2008) utilisée pour désigner l'ensemble des connaissances acquises lors de la lecture de la littérature scientifique.

- aux rapports de pouvoir et aux tensions sous-jacentes ;
- aux modalités de l'autoformation collective et au rapport au MOOC ou comment les participants s'organisaient collectivement pour apprendre (modalités de soutien motivationnel, accompagnement métacognitif, approfondissement du contenu du MOOC, explication des notions, optimisation du collectif la transmission, modalités de mise en œuvre des contenus notionnels) ?
- À l'organisation spatiale et à sa signification sur les rapports de pouvoir et sur les aspects plus pédagogiques.

Les séances étaient enregistrées à l'aide d'un dictaphone posé au centre de la pièce. Dans le journal de bord, nous notions de manière privilégiée certaines citations, des intonations, des bribes d'analyse... Plus tard, nous avons réécouté les enregistrements afin de compléter nos notes et avons rédigé « le récit » des réunions, un document¹¹⁰ intermédiaire, entre les données brutes et l'analyse (cf. Figure 14).

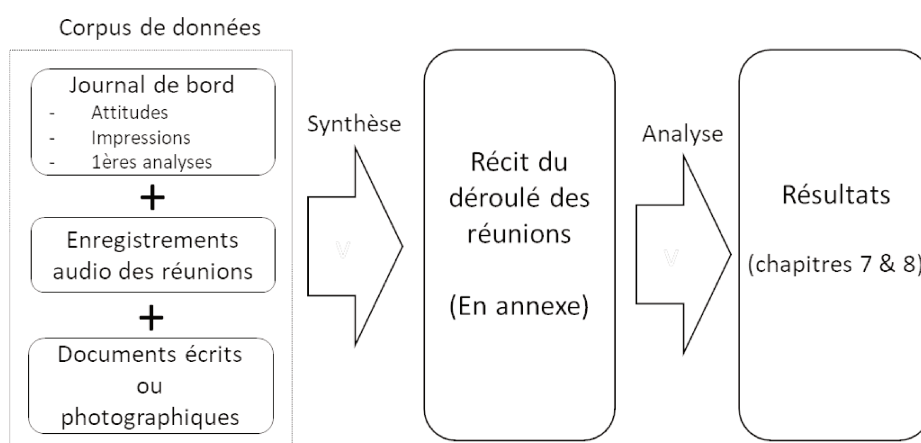


Figure 14 Processus de collecte des données relatives aux enquêtes de terrain

À partir du moment où l'enquêteur se situe dans le milieu observé, il devient nécessaire de déterminer son implication dans la nature des phénomènes observés. Notre statut de doctorant était transparent et nous nous comportions lors des réunions comme un observateur participant¹¹¹, c'est-à-dire que nous interagissions sans frein avec les participants lorsque les conditions s'y prêtaient, mais préférons, dans la mesure du possible, rester à distance afin de

¹¹⁰ Le récit du cas *d'UrbanAsso* est disponible en annexe p. 483, celui *d'AidoLogis* en annexe p. 508

¹¹¹ Groleau (2003, p. 216) identifie quatre postures que le chercheur peut occuper : « un participant complet » ; « un participant qui observe » ; « un observateur qui participe » ; et « un observateur complet ».

pouvoir nous concentrer sur la prise de note. L'influence de notre présence sur la dynamique de groupe fut croissante, à mesure que le nombre de salariés présents venait, quant à lui, à décroître. D'autre part, les relations interpersonnelles que nous entretenions avec les participants dans les deux cas étudiés tendant vers le rapprochement affectif, il nous paraît assez naturel que nous ayons été de plus en plus sollicité jusqu'à faire partie intégrante des activités lors des dernières séances.

Les entretiens sont utilisés afin de cerner les dimensions à la fois subjectives et plus organisationnelles ou managériales afférentes aux modes d'utilisation des MOOC. Nous avons procédé à des entretiens semi-dirigés auprès de tous les acteurs, au tout début ou avant le commencement de la formation. La durée des entretiens varie entre 25 minutes et une heure en fonction de la disponibilité des personnes. Nous accordions alors une importance particulière à :

- **leurs motifs d'engagement** dans la formation ;
- **leur vécu** : histoire personnelle, parcours scolaires, trajectoire professionnelle ;
- **leur rôle** dans l'organisation aujourd'hui et leur perception des relations qu'ils entretenaient avec leur responsable et leurs collègues ;
- **leurs représentations des MOOC** et de l'expérience à venir : utilisation passée des MOOC, motivations, objectifs personnels, projection de réussite (proxy minimal du sentiment d'auto-efficacité) et projection d'organisation (comment pensez-vous que vont se dérouler les séances ?).

Quand nous avons eu l'opportunité de nous entretenir avec certains salariés participants, une seconde fois pendant la formation (chez UrbanAsso) ou après la formation (chez AidoLogis), nous nous sommes concentrés sur :

- **leurs impressions** à l'égard de la formation en cours : les difficultés ou les bénéfices ressentis, les éventuels points d'amélioration du MOOC ou de l'organisation du dispositif de formation ;
- **les modalités de suivi** du MOOC, individuelles ou collectives en dehors des temps d'observation directe.

Avec les informateurs privilégiés (managers, directeurs, responsables des RH), nous nous sommes davantage focalisés tout au long de la formation sur :

- les motifs du recours au MOOC ;

- les finalités poursuivies à plus ou moins long terme ;
- les obstacles de types organisationnels ressentis ou anticipés ;
- les modalités d'organisation du dispositif ;
- la question de la relation à la formation traditionnelle.

Description de la population enquêtée

Chez UrbanAsso, tous les salariés étaient invités à participer à la formation avec l'équipe de direction constituée de la directrice et de l'administratrice. Finalement, seul un salarié technicien a préféré rester en retrait. Au total, 5 personnes, toutes des femmes, sans distinction de statut se sont inscrites. Chez Aidologis, le secteur de l'entreprise concernée compte 24 personnes, également toutes invitées par la direction du secteur à participer à la formation. Au final, 9 personnes, dont 6 cadres, 2 secrétaires et le directeur adjoint du service se sont inscrits au MOOC et ont suivi au moins la première réunion (cf. Tableau 12).

AidoLogis				UrbanAsso			
Poste	Genre	Âge	Codage	Poste	Genre	Âge	Codage
Chargé de missions	♂	45	CM1	Directrice	♀	32	Directrice
Chargée de missions	♀	31	CM2	Administratrice	♀	32	Administratrice
Chargé de missions	♂	30	CM3	Chargée de projet communication	♀	31	Communicante
Responsable de secteur	♀	55	RS	Chargée de projet production	♀	24	Styliste
Chargée de missions	♀	29	CM4	Chargée de projet stagiaire	♀	24	Stagiaire
Chargée de missions	♂	27	CM5				
Secrétaire-assistante	♀	38	SA1				
Secrétaire-assistante	♀	50	SA2				
Directeur Adjoint	♂	55	DA				
Directrice	♂	NSP					
Responsable RH	♀	NSP					

Tableau 12 Description de la population des enquêtes de terrain
(Les individus grisés n'ont pas suivi la formation)

Traitement des données

Compte tenu du caractère éminemment humain et difficilement contrôlable de l'enquête de terrain, deux modes de traitement des données ont été privilégiés : l'itération et l'analyse de contenu thématique par codage.

L'itération

Dans notre démarche exploratoire, l'analyse s'est faite par itération, au fur et à mesure que les données venaient à être collectées. Il s'agit d'un mode de traitement commun dans les recherches socio anthropologiques, caractérisées par « un va-et-vient entre problématique et données, interprétation et résultat » (Olivier de Sardan, 2008, p.83). L'analyse débute, en quelque sorte, lorsque débute l'enquête. La problématique et le cadre interprétatif afférents s'ajustent en fonction des perturbations générées par l'avènement de nouvelles informations. Ainsi, le cadre interprétatif et les éléments empiriques se sont ajustés mutuellement pendant l'enquête selon un mécanisme que la métaphore de Baldamus (citée par Olivier de Sardan, 2008) nous permet d'illustrer. Selon lui, le chercheur est comme le menuisier qui, durant la confection d'une porte et de son cadre, rabote successivement le cadre et la porte afin de les faire coïncider.

L'analyse de contenu thématique par codage.

Afin de vérifier nos intuitions et analyses en cours, nous avons procédé, dans le cas d'*AidoLogis*, à une analyse thématique du contenu des interactions ayant cours lors des réunions collectives hebdomadaires. L'objectif était de saisir l'évolution des thématiques de discussion, au fur et à mesure que le MOOC progressait, pour y déceler d'éventuelles tendances qui auraient échappé à l'observation directe ou pour appuyer quantitativement certains arguments basés sur l'observation.

La grille de codage a été construite de manière semi-inductive et en appui sur les recherches de Temperman (2013) et de Quentin et Condé (2016) qui ont travaillé sur les types d'intervention dans les forums de discussion. Ainsi, selon une méthode dite inductive générale (Thomas, 2006), nous avons créé une nouvelle catégorie à chaque nouveau thème ressortant des discussions. En procédant par itérations successives et après avoir détaillé au maximum les sujets de discussion, nous procédions à la phase de généralisation consistant en

une réduction du nombre de catégories dont le niveau d'abstraction tend ainsi mécaniquement à augmenter. Nous avons conservé 23 thématiques récurrentes, chacune finalement classée selon son appartenance à une dimension individuelle, organisationnelle, ou se rapportant aux modalités pratiques du dispositif de formation. Afin d'augmenter la portée interprétative de cette analyse, nous avons tâché de mettre en évidence l'importance de chaque thématique :

- 1 étoile correspond à une thématique abordée par un certain nombre de participants pendant une durée relativement courte.
- 2 étoiles correspondent soit à une thématique récurrente pendant une même séance, soit à une thématique abordée de manière prolongée. Dans les deux cas, la majorité ou la totalité du groupe se mobilise autour du sujet.
- 3 étoiles correspondent à une thématique centrale de la séance. Elle mobilise tous les participants pendant une grande partie de la réunion.

Les résultats du codage auquel nous ferons référence dans le chapitre 8 sont visibles sous forme de tableau, en annexe p.506.

B. Phase 2 : les entretiens auprès des décideurs

Nous présentons ici les difficultés rencontrées lors de la collecte, ainsi que les procédés de traitement employés.

Une collecte laborieuse

La phase d'entretiens auprès des décideurs (ou plus commodément *la phase d'entretien*), constitue la seconde partie de notre recherche et a été réalisée en plusieurs séquences de quelques semaines, réparties sur toute la seconde moitié de la durée de la thèse (cf. annexe p.461). Cette distribution des entretiens dans le temps s'explique principalement par le fait que la population cible (les décideurs de la formation ayant utilisé ou fait utiliser des MOOC dans leur entreprise) est difficilement identifiable, car les utilisations de MOOC relèvent le plus souvent de pratiques informelles. De plus, une fois identifiés, ils se révèlent peu disponibles (tâches intensives et responsabilités importantes). Aussi avons-nous dû multiplier les démarches afin de les repérer et obtenir d'eux qu'ils acceptent un entretien :

- Mobilisation du réseau et effet boule de neige : **8 entretiens**

- Diffusion de la recherche de candidat sur un billet de blog très consulté¹¹² : **0 entretien**
- Prise de contact systématique sur le forum des MOOC digital RH et MOOC GDP avec tous les participants s'étant présentés comme dirigeant, responsable de formation ou gestionnaire des ressources humaines : 30 personnes contactées, **8 entretiens**¹¹³
- Utilisation de la liste de clients RH et RF de Unow : 10 sollicitations, **1 entretien**¹¹⁴
- Prise de contact via le questionnaire (phase 3), auprès des personnes correspondant au profil cible et ayant déclaré être d'accord pour poursuivre l'enquête par l'intermédiaire d'un entretien : 20 réponses, **5 entretiens**

¹¹² Accessible à cette adresse : <http://blog.educpros.fr/matthieu-cisel/2016/02/25/les-mooc-au-sein-de-lentreprise-avis-aux-drh/>

¹¹³ Un exemple de message ainsi posté est visible en annexe p.474.

¹¹⁴ Le message diffusé aux clients de Unow est visible en annexe p.473

	Poste du répondant	Statut/ MOOC	Secteur d'activité	Taille entreprise	MOOC utilisés	Nom de code de l'entreprise
1	Cadre	Participant	Famille	PME	Cartographie des processus métier ; GDP	Famillos
2	Cadre	Participant	Tourisme	PME	GDP	AgenceTourisme
3	RH	Participant	Informatique	GE	GDP ; Digital RH	Digitalix Conseil
4	Cadre	Participant	Conseil	PME	GDP	Comptabloc Conseil
5	Cadre	Participant	Banque	PME	GDP	Banquito
6	Employée	Participant	Industrie du Pétrole	GE	GDP	Repsol
7	Cadre	Participant/ animateur	Consulting scientifique et environnemental	PME	GDP	BioConsult
	RH	Décideur				
9	RH	Décideur	Industrie pharmaceutique	GE	Digital RH	Pharmaco
10	RF	Décideur	Conseil Informatique	GE	Digital RH	Conseil Numérique
11	RH	Décideur	Média	GE	Histoire du rock, Design Thinking, GDP (15 en un an)	Média+
12	RH	Décideur/ participant	Architecture urbaine	TPE	GDP	UrbanAsso
13	RF	Décideur	Industrie pétrolière	GE	Introduction à la mécanique des fluides	Petrolio
14	RF	Décideur	Formation/emploi	GE	Grand nombre	Emploi Service
15	Dirigeant	Décideur	Laboratoire d'innovation	TPE	Design thinking	Labx
16	Consultante	Animateur	Industrie du gaz	GE	Du manager au leader, Développer ses capacités créatives	Gazolo
17	RF	Décideur	Bâtiment	GE	DigiMOOC	Routes & Ponts
18	RF	Décideur	Santé	GE	MOOC simulation	ServiceGéronto
19	Cadre	Décideur/ participant	Aide au logement	PME	GDP	AidoLogis
	RH	Décideur				
21	RH	Décideur	Conseil	PME	Scrum et méthodes agiles	Business conseil
22	RH	Décideur	Industrie haute technologie	GE	Digital RH ; GDP	VisionNocturne

Tableau 13 Synthèse des informations structurelles sur les répondants et leur entreprise

Au terme de ces différentes campagnes, nous sommes parvenus à réunir un panel de 22 répondants pour 20 entreprises différentes, composé de 5 répondants salariés (cadres ou employés) non décideurs et de 17 décideurs (cf. Tableau 13). Précisons que nous comptons ici les décideurs des études de cas (UrbanAsso et AidoLogis) qui répondent aux critères du profil recherché. Parmi les décideurs, 7 travaillent dans un service des RH, 5 sont responsables de formation, 2 sont cadres et 1 est directeur. Les entreprises employeurs sont de taille et de secteurs hétérogènes : 7 PME, 11 GE et 2 TPE, appartenant majoritairement aux secteurs de l'informatique, de l'énergie ou du conseil. Concernant les MOOC utilisés, le MOOC GDP est cité dans 50 % des cas, l'autre moitié est constituée de MOOC visant des compétences transversales essentiellement à destination des cadres (design Thinking, du manager au leader...).

Ce panel est loin d'être représentatif de la distribution des entreprises françaises par taille ou par secteur. La prépondérance des grandes entreprises relève du biais de sélection dû aux profils recherchés : plus l'entreprise est grande, plus la chance qu'il y travaille un professionnel de la formation est importante (Lambert et Marion-Vernoux, 2014). Par ailleurs, l'importance de la représentation des secteurs de l'informatique et du conseil peut s'expliquer par une culture de l'autoformation dans ces domaines particuliers. Enfin, le fait que le MOOC GDP soit cité dans 50 % des cas s'explique, d'une part, par le mode de collecte (dans les forums du MOOC GDP), et d'autre part, du fait de la notoriété publique du MOOC GDP¹¹⁵.

Nous avons réalisé des entretiens téléphoniques (18/22) ou en présentiel (4/22) d'une durée variant entre 45 min et 1 h, en privilégiant une conduite semi-directive, visant à créer les conditions d'un dialogue naturel avec le répondant. En guise de « pense-bête » plus que de cadre d'entretien, nous nous appuyions sur un canevas, dont les axes structurants sont représentés dans la Figure 15. Au travers de chacun d'entre eux, nous cherchions à obtenir de nouveaux éléments de connaissance et de compréhension en rapport à notre objet.

¹¹⁵ Le MOOC GDP (Gestion de Projet) est très présent dans cette thèse, comme dans le paysage des MOOC français. Nous décrivons ses spécificités en annexe p.472.

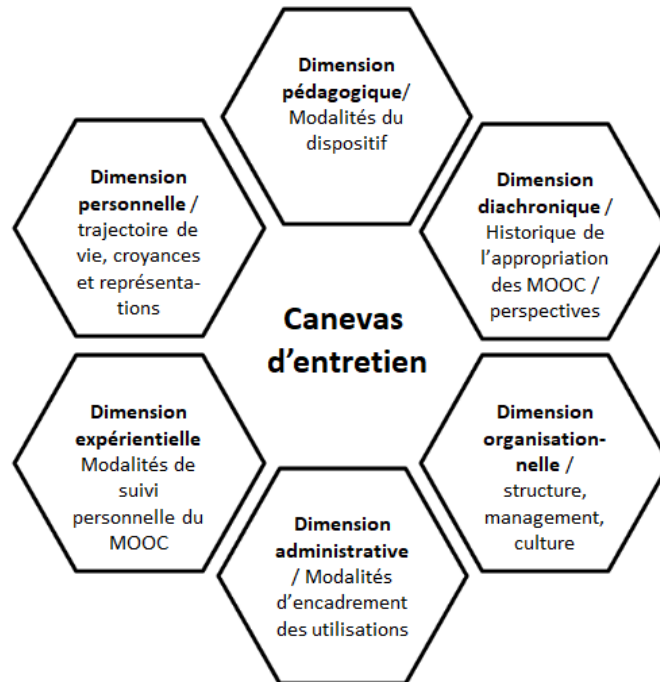


Figure 15 Dimensions structurantes du canevas d'entretien

L'objectif était donc moins lié à la validation d'hypothèses qu'à la découverte, par le biais de séquences de dialogue inattendues et pouvant même parfois sembler périphériques (digressions, anecdotes...), de nouvelles perspectives à même de contribuer à la production de modèles interprétatifs.

Cette perspective exploratoire s'inscrit donc nécessairement dans une dynamique récursive (Olivier de Sardan, 2008, p.60). Les réponses de l'interlocuteur participent de la formulation et de l'évolution des questions et des axes de questionnement, dans l'immédiat comme dans le temps long. Les axes de la Figure 15, comme les questions plus précises qui jalonnent les entretiens ont ainsi fait l'objet d'une évolution importante entre le début et la fin de la passation des entretiens.

Un traitement des données par analyse inductive

Pour rappel, l'objectif de la phase d'entretien est avant tout exploratoire et peut se résumer par une intention d'étendre le champ de connaissances sur les possibles en matière d'utilisation des MOOC en entreprise, en variant le plus possible les contextes organisationnels. Aussi, nous avons préféré l'approche inductive à l'approche déductive. Plus spécifiquement, la méthode de traitement des données d'entretien utilisées s'inscrit dans le cadre général de l'approche générale d'analyse inductive (Thomas, 2006).

L'intérêt de cette méthode est de nous conduire progressivement, de manière inductive et itérative, vers l'émergence d'un nombre restreint de catégories permettant d'obtenir une vue d'ensemble sur les éléments les plus importants des données brutes, au regard de nos questions de recherche. Les catégories ainsi déterminées peuvent ensuite être intégrées à un modèle ou cadre de référence, produit du processus interprétatif et résultat attendu de l'approche générale d'analyse inductive.

Le codage des entretiens a été réalisé à l'aide du logiciel Sonal qui présente l'avantage précieux d'être gratuit et libre de droits. Il propose les principales fonctionnalités disponibles dans ce type d'outil (aide à la transcription, catégorisation, visualisation statistique...), mais présente la singularité de maintenir le lien entre le texte et l'audio. Grâce à un système de balise, les sections de texte codées peuvent être réécoutées indépendamment.



Figure 16 Présentation du corpus codé dans le logiciel Sonal

Notes de lecture : à gauche, prenant la forme de barres horizontales colorées, sont représentées les différentes catégories et les sous-catégories issues de la troisième phase du *processus itératif de l'analyse inductive générale*. À droite sont représentés les entretiens codés et « coloriés » en fonction des unités de sens repérées et étiquetées.

fonctionnalité peut s'avérer précieuse pour vérifier le sens d'un propos ambigu accédant rapidement à l'intonation du répondant par exemple. Par ailleurs, comme illustré dans la figure ci-dessus, le codage effectué sur le texte est matérialisé par une couleur particulière de manière à rendre visibles les dominantes thématiques par entretien.

Nous avons ainsi procédé à une phase de nettoyage des entretiens durant laquelle ils ont été intégralement retranscrits dans un format standardisé. Les entretiens ont ensuite fait l'objet de plusieurs lectures d'appropriation et ont été annotés et résumés afin d'en saisir la cohérence globale et d'en mémoriser les éléments les plus pertinents. La phase de catégorisation s'est déroulée avec l'aide du logiciel Sonal, selon le cadre méthodologique de l'approche inductive générale. Nous lisons un entretien, puis étiquetions et catégorisons les unités de sens. Nous avons ainsi étiqueté 50 unités de sens de granularité plus ou moins fines, en soulignant une section de texte et en indiquant le nom d'une catégorie déjà existante ou non. Une fois les entretiens codés de la sorte, nous avons procédé à une nouvelle lecture du corpus afin d'étayer les nouvelles catégories. Nous avons ensuite éliminé les redondances pour revenir à 37 sous-catégories appartenant à 6 grandes catégories reflétant nos questionnements et nos hypothèses de recherches :

- **description du répondant et de son entreprise** (parcours du répondant, caractéristiques structurelles de l'entreprise, présentation de la culture d'organisation, habitudes de formation, rapport du MOOC à la stratégie de l'organisation)¹¹⁶ ;
- **phases d'appropriations du MOOC** (phase d'information, phase d'expérimentation, phase de propagation, formalisation des règles, « spécification ») ;
- **environnement de suivi du MOOC** (conditions de suivi, question de temps de travail, accompagnement pédagogique, conditions de financement, question de collectif, question de contrôle, acteurs facilitants, rôle du management, rôle RH, évaluation complétion, reconnaissance interne de la formation, mobilité interne/externe) ;
- **obstacles au suivi du MOOC** (syndicat, calendrier du MOOC, techniques, liés à la correspondance au métier, temporels, administratifs) ;
- **opinion/représentation du répondant sur l'objet** (réflexion pédagogique, désintermédiation des acteurs, questions d'inégalités, perspectives de la direction, perspectives, flexibilité de la formation) ;
- **modes de suivi du MOOC** (description du suivi du MOOC, retours des salariés, caractéristiques des participants, opinions sur le MOOC).

¹¹⁶ Entre parenthèses, les principales sous-catégories

À partir de ces dernières catégories, résultats d'un processus de codage itératif et inductif, nous proposons un modèle de compréhension : une typologie des logiques d'utilisation des MOOC faisant le lien entre les objectifs d'utilisation et les diverses caractéristiques de l'environnement de suivi du MOOC.

C. Phase 3 : modes de conception et de traitement du questionnaire

L'enquête par questionnaire est la troisième et dernière phase de notre recherche. La première enquête a vocation à mettre en évidence les facteurs environnementaux qui ont contribué ou entravé les latitudes de choix, d'action et de réalisation de valeur des salariés, dans deux cas particuliers. Nous avons mis en œuvre la seconde enquête afin de prendre la mesure des différentes configurations possibles d'utilisation des MOOC, et de leur logique sous-jacente. Le questionnaire vise quant à lui à confronter certaines hypothèses construites lors des premières étapes à un grand nombre de répondants. Nous revenons tout d'abord sur l'intérêt de ce mode de recueil de données par rapport à nos questionnements de recherche. Nous présentons ensuite plus précisément la méthodologie suivie.

La collecte des données

Nous cherchons, avec le questionnaire, à confronter les facteurs de conversions environnementaux que nous avons mis en évidence dans les enquêtes qualitatives, avec un échantillon plus large de salariés employés dans des contextes organisationnels variés. Nous avons donc opté pour collecter des données via un questionnaire en ligne, et auprès d'une plateforme de MOOC visant explicitement la montée en compétences professionnelles des individus¹¹⁷.

Mode de diffusion

Le questionnaire a été administré en ligne via le logiciel LimeSurvey, dont les serveurs sont hébergés par l'ENS Paris-Saclay. Nous avons fait le choix de ce logiciel parce qu'il est relativement simple d'accès et offre une grande variété de questions de types différents. Par ailleurs, c'est l'outil de questionnaire utilisé au laboratoire STEF depuis plusieurs années et nous avons ainsi pu bénéficier du savoir-faire de certains chercheurs de l'équipe.

¹¹⁷ Comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, il existe différents types de MOOC. Certains s'adressent plus que d'autres aux individus en recherche de compétences professionnelles. Nous recherchions spécifiquement ce type de MOOC, dont plusieurs indices montrent qu'ils tendent à devenir majoritaires (cf. chapitre 1).

Les répondants ont été invités à y répondre par un mail envoyé par la plateforme MOOC Unow. Nous n'aurions pas pu bénéficier d'un tel échantillon sans la participation à l'enquête de cette entreprise. Pour rappel, il s'agit d'une plateforme de MOOC française spécialisée dans les compétences transversales et ciblant principalement les cadres. Le MOOC GDP fait partie de leur catalogue et a largement contribué à sa notoriété dans les premières années de développement de l'entreprise. La participation de la start-up à cette enquête s'est faite dans le cadre d'un échange de services : l'accès aux données contre un rapport sur les données traitées.

Le choix de ce dispositif d'enquête en ligne s'est imposé à nous, étant donné que notre population cible d'enquêtés ne pouvait pas être regroupée en un même lieu pour une passation matérialisée. En dehors de cet aspect pratique, l'enquête en ligne présente plusieurs avantages. Elle est peu coûteuse financièrement et facilite la gestion d'un protocole de passation uniformisé (Ganassali & Moscarola, 2004). En ce qu'il permet d'éviter l'étape de saisie manuelle des données collectées lors de passations en face à face, le questionnaire en ligne permet, en outre, un gain de temps conséquent (Guegen & Yami, 2004).

Temporalité et volume de la collecte

La diffusion s'est effectuée en trois temps correspondant à trois mails (en annexe p.474) envoyés par l'Entreprise Unow à tous les inscrits de la plateforme lors des 6 mois précédant l'envoi du questionnaire. Notons qu'afin de motiver les contributeurs potentiels, Unow a promis à dix répondants tirés au sort d'obtenir une certification gratuite à un MOOC de leur choix.

Comme résumé dans le Tableau 14, la grande majorité des participants touchés l'ont été lors du premier envoi.

Date d'envoi du mail	Population touchée	Total des réponses (échantillon brut)
04/03/2017	44 000	2310
16/03/2017	4500	
24/04/2017	3533	

Tableau 14 Récolte des données

Afin d'éviter une sur-sollicitation de la clientèle de Unow, les second et troisième envois concernaient uniquement les derniers inscrits sur la plateforme. Aucun utilisateur ne s'est ainsi vu relancé.

Les trois campagnes ont permis de collecter 2310 réponses, soit un taux de conversion de 4,7 %. Précisons que ce pourcentage est notablement plus bas que celui de la majorité des enquêtes diffusées dans les MOOC, pour la simple raison que ces dernières sollicitent des individus qui viennent de s'engager dans le MOOC (questionnaires d'entrée) ou qui viennent d'en sortir (questionnaires de sortie). Certaines enquêtes (MOOC GDP) sont même rendues obligatoires ou permettent d'obtenir des crédits valables pour la certification. Dans notre cas, certains individus s'étaient inscrits au MOOC GDP plusieurs mois avant l'enquête, générant de fait une déperdition de réponses importante, une hypothèse d'explication qui nous a par ailleurs été confirmée par un commercial de Unow. Ce dernier nous a effectivement fait remarquer que la distribution de la population par MOOC correspondait de manière évidente à l'historique de passation des MOOC. En d'autres termes, plus la fin du MOOC suivi par le répondant est éloignée du questionnaire, moins la probabilité que l'individu réponde au questionnaire est importante. Ajoutons que le fait de n'avoir procédé à aucune relance influence également négativement le taux de réponse. Par ailleurs, de manière assez prévisible, ce mode de diffusion du questionnaire entraîne un biais de sélection lié au taux de complétion du MOOC. On peut en effet supposer qu'une personne qui a terminé un MOOC (ou qui a, a minima, passé beaucoup de temps dessus) sera plus encline à répondre à un questionnaire à son sujet qu'une personne qui s'y serait juste inscrite sans y retourner, d'autant que plusieurs mois ont pu s'écouler, pour certains répondants, entre la fin du MOOC et la réception du questionnaire.

Les réponses ont été nettoyées avec le logiciel R pour n'en conserver finalement que **2077** sur les 2310 recueillies après clôture du questionnaire. Les réponses conservées formant

l'échantillon final ont été sélectionnées en fonction de deux critères définis par tâtonnement : le temps de réponse et le nombre de réponses. Nous nous sommes en effet aperçus que toutes les personnes ayant répondu au questionnaire en moins de cent secondes ne remplissaient pas les conditions pour être retenues dans l'analyse.

Analyse des non-réponses

Sur les 51 questions du questionnaire, 12 n'étaient pas obligatoires. Le choix de ne pas rendre toutes les questions obligatoires a été longuement discuté et l'argument de la contrainte que représente pour le répondant le fait de devoir répondre à toutes les questions a finalement prévalu sur la plus grande simplicité de traitement de l'option du « tout obligatoire ».

Par ailleurs, le taux de réponses aux questions non obligatoires peut être interprété comme un indicateur de la qualité des réponses, le postulat étant qu'un faible taux de non-réponse à ces questions est le signe d'un questionnaire rempli avec soin. Notons enfin que l'analyse des non-réponses est d'autant plus importante que le questionnaire comporte de nombreux filtres et que par conséquent, le nombre de répondants est très fluctuant en fonction des questions.

Questions	Non réponses (%)
Contrat de travail	1.4
Durée du contrat	2.4
Ancienneté	1.7
Secteur (public)	0.9
Secteur (privé)	4.3
Poste RH	6.5
Entretien pro	8.4
Utilisation du DIF	3.6
Critère de sélection	4.8
Besoins	5.1
Connaissances préalables	3.5
Temps passé sur le MOOC	7.4

Tableau 15 Non réponses par questions non obligatoires par ordre d'apparition

Le Tableau 15 présente le pourcentage de non-réponses par questions non obligatoires. Ces dernières sont classées par ordre d'apparition dans le questionnaire. D'une manière générale, les pourcentages de non-réponses sont faibles, ce qui tend à signaler la bonne qualité des réponses. Notons toutefois les questions relatives à la fréquence de l'entretien professionnel dans l'entreprise (8,4 %), à la présence d'un poste RH dans l'entreprise (6,5 %) et au temps passé sur le MOOC (7,4 %), qui ont été ignorées de manière relativement importante. Concernant les deux premières, il est possible qu'une proportion non négligeable de salariés ne connaisse pas la fréquence ou l'existence d'entretiens professionnels dans leur organisation. Il se peut également, notamment dans les entreprises de taille petite ou moyenne, que les entretiens soient absents ou non formalisés. Avec le recul, nous aurions sans doute dû ajouter une modalité « Je ne sais pas » à cette question. La présence d'un poste RH peut également comporter une zone de floue, dans la mesure où, surtout dans les petites ou moyennes entreprises, les responsables administratifs occupent des postes polyvalents, intégrant plus ou moins les fonctions de RH. Cela a pu générer de l'incertitude et par voie de conséquence, des non-réponses. Concernant le temps passé sur le MOOC, nous supposons

que le taux de non-réponse plus élevé que la moyenne est, en grande partie, dû au fait que cette question est l'une des dernières du questionnaire.

Le traitement des données

L'ensemble du traitement des données a été réalisé à l'aide du logiciel libre de droit R.

Nous avons tout d'abord procédé à la description des données par des analyses univariées, puis par des analyses bivariées qui nous ont permis de tester les liens de corrélation entre les différentes variables dans une perspective essentiellement exploratoire, mais en conservant l'intention d'expliquer les modes de suivi du MOOC par les caractéristiques individuelles ou par les caractéristiques de l'entreprise.

Dans un second temps, nous avons conservé les variables significativement corrélées à celles correspondant à l'environnement de suivi du MOOC et avons procédé à une analyse des correspondances multiples (ACM) afin de visualiser sur un plan en deux dimensions l'ensemble des liens de corrélations entre les variables conservées dans l'analyse. Le choix des variables retenues comme optionnelles ou explicatives est le fruit d'un processus d'itérations successives. L'ACM est utilisée dans le chapitre 10 pour mettre en évidence une typologie des modes d'utilisation des MOOC au prisme de l'environnement capacitant.

3. Conclusion

L'approche mixte que nous avons mise en œuvre nous a permis de collecter des données riches et variées pour analyser notre objet selon différentes perspectives et selon différentes échelles d'analyse. Grâce aux trois matériaux collectés, nous sommes en mesure d'observer des pratiques sociales liées à l'utilisation des MOOC en entreprise, comme si nous possédions des jumelles, pour reprendre l'expression de Onwuegbuzie et Leech. (Cité par Dietrich et coll., in Paugam, 2012). Nous pouvons en effet, « soit regarder le paysage dans son ensemble, ou au contraire choisir de zoomer sur les détails de ce panorama ». Il devient dès lors envisageable de « jouer sur les deux tableaux : les niveaux macro et micro ».

Comme rappelé dans le Tableau 16, notre enquête comporte des limites à chacune de ses étapes. Le nombre d'études de cas peut être considéré comme insuffisant pour faire émerger des récurrences stables. Les enquêtés de la seconde phase sont peut-être également trop peu nombreux pour atteindre un niveau de saturation dans le traitement qui garantisse la rigueur des résultats. L'enquête par questionnaire n'est quant à elle pas représentative de la

population française, ni des employeurs français, cela étant dû à un biais de sélection de la population d'enquêtée (public cible de Unow) ainsi qu'à un biais d'autosélection propre aux enquêtes en ligne basées sur le volontariat (Fripiat & Marquis, 2010). De fait, notre recherche n'a pas vocation à la généralisation. En dépit de ces limites certaines qui appellent à la poursuite de l'investigation, nous avons tâché de construire un dispositif original qui permet à la fois de capter, dans une approche exploratoire, des pratiques sociales mouvantes émergeant d'une configuration historiquement inédite, entre les MOOC et les entreprises, mais également d'en repérer les phénomènes les plus saillants pour ensuite les passer à l'échelle afin d'essayer de les expliquer.

Phases	Terrain/Réalité de référence	Méthode employée	Perspective	Produit scientifique	Limites méthodologiques
1	Organisations (entreprise) Collectifs d'apprentissage	Enquêtes de terrain ⇒ 2 Études de cas UrbanAsso & AidoLogis	Exploratoire (descriptive) et compréhensive	⇒ Mise au jour des facteurs de conversion positifs ou négatifs/capabilités dans l'utilisation du MOOC GDP (perspective multidimensionnelle)	Nombre de cas Homogénéité des cas Influence importante de la présence de l'enquêteur sur les comportements Enregistrements de réunions manquants
2	Décideurs & non décideurs	Entretiens ⇒ 17 Décideurs ⇒ 5 Non-décideurs	Exploratoire et compréhensive	⇒ Typologie des processus d'appropriation des MOOC en entreprises ⇒ Typologie des logiques d'utilisation des MOOC en entreprise	Nombre de répondants : effet de saturation limité
3	Utilisateurs de MOOC	Questionnaires ⇒ N=2310 ⇒ Divers MOOC de UNOW	Exploratoire et explicative	⇒ Description statistique des modes d'utilisation des MOOC ⇒ Typologies des logiques d'utilisations des MOOC	Biais de sélection : - Fort taux de complétion - Déperdition de réponses/facteur temporel Construction des indicateurs de capacités perfectibles

Tableau 16 Processus de production empirique

Chapitre 7 : Le cas d'*UrbanAsso* : quand l'autorégulation collective favorise la montée en capacités

Les questionnements à partir desquels le dispositif d'enquête a été élaboré émergent des tensions suscitées par l'avènement des MOOC dans l'univers de la formation professionnelle continue. Les spécificités de l'objet en font une ressource a priori plus adaptée à une utilisation individuelle que collective, davantage calibrée pour l'autoformation que pour l'hétéroformation. Comment et selon quel processus d'appropriation les entreprises peuvent-elles être amenées à utiliser les MOOC comme ressource de formation professionnelle pour leurs salariés ? Et en quoi les conditions et modalités de suivi de la formation mises en œuvre peuvent-elles contribuer à la constitution d'un environnement capacitant pour les salariés participants ?

La littérature scientifique offre déjà quelques enseignements sur l'utilisation des MOOC en entreprise (cf. chapitre 2). Les usages se font sans que l'employeur n'en soit avisé (Hamori, 2017) et dans la minorité de cas où il l'est, son soutien se limite le plus souvent à l'aspect motivationnel de l'apprentissage (Castaño-Muñoz, 2016). Comme nous le montrerons à l'aide des deux études de cas à venir, certains employeurs tâchent néanmoins d'utiliser les MOOC pour en faire une ressource de formation servant un collectif de salariés. Cela suppose la mise en place de conditions administratives de suivi de la formation plus ou moins formalisées (comment les personnes se réunissent-elles ? À quelle fréquence ? Selon quel type d'accord ?), ainsi que la mise en œuvre d'un accompagnement pédagogique (Organisation, planification des tâches, évaluation des productions, aide au transfert des connaissances, animation du collectif...), des conditions et des modalités pédagogiques de suivi sans lesquelles nous ne parlerions pas de collectifs, mais de groupes d'individus dont l'unique point commun serait de suivre le même MOOC au même moment.

Les enquêtes citées plus haut ont été réalisées à partir de questionnaires. Aucune investigation de terrain, à notre connaissance, n'a pour le moment permis d'approcher finement les enjeux pédagogiques ou organisationnels, à la fois pour l'employeur, pour le management ou pour les salariés, d'une utilisation collective d'un MOOC en entreprise. Dans les chapitres 7 et 8 rapportent des cas concrets d'utilisations d'un même MOOC (GDP) par deux organisations de taille et de culture sensiblement différentes. L'approche par les capacités (AC), présentée dans le chapitre 4, sera mobilisée pour cadrer l'analyse (Sen, 1999 ; 2000).

L'AC invite à adopter une posture d'enquête multidimensionnelle, afin de couvrir l'ensemble des dimensions susceptibles de contribuer à la compréhension d'un phénomène social. Au bénéfice d'une position d'observateur (parfois participant), et grâce aux entretiens menés auprès d'acteurs situés à différents niveaux hiérarchiques des entreprises étudiées, il nous a été possible d'appréhender leur dimension macro (organisationnelle), méso (managériale) et micro (individuelle). D'autre part, l'AC est un cadre heuristique facilitant son hybridation avec des champs théoriques divers, lequel métissage théorique devant pouvoir s'adapter aux spécificités du terrain. En d'autres termes, nous n'avons pas « plaqué » une grille d'analyse sur les terrains dans une approche qui deviendrait normative et qui aurait finalement peu de chance de capter les phénomènes spécifiques à une situation donnée. Au contraire, en fonction des caractéristiques des terrains observés, nous avons été amenés à mobiliser différents courants théoriques en les articulant avec les dimensions fondamentales des capacités que sont : *l'objectif*, la liberté-processus, la liberté-opportunité et la réalisation de valeur (Sigot et Véro, 2017).

Aussi, l'entreprise étudiée dans le chapitre 7 étant une petite organisation semblable à un collectif, nous avons été amené à convoquer le champ de l'apprentissage autodirigé (Knowles, 1975 ; Carré, 2003, 2005 ; Jézégou, 2005 ; 2013 ; 2016), celui de l'autorégulation collective et du leadership (Temperman, 2013 ; Strijbos, 2004, etc.) ainsi que le courant du teamwork (Barry, 1991 ; Harvey et coll., 1998, etc.), afin d'analyser des phénomènes observés. Le chapitre 8 rend compte d'activités réalisées dans le cadre d'une organisation de taille plus importante. L'expérience d'utilisation du MOOC y a été entravée par des tensions organisationnelles émanant de jeux de pouvoir appelant à être explicités à l'aide de concepts empruntés à la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977 ; Bernoux, 2014 ; Alter, 2000, 2012).

Dernière précision liminaire, comme présenté dans le chapitre 6 (méthodologique), chacun des deux cas a préalablement fait l'objet d'un rapport d'observation (en annexe) le vers lequel le lecteur sera fréquemment renvoyé.

Chaque cas fera tout d'abord l'objet d'une présentation du contexte (spécificités organisationnelles, structurelles et culturelles de l'entreprise, profil des participants), puis d'une mise en évidence du processus d'appropriation observé (découverte – élaboration des modalités de suivi – déroulé de la formation – évaluation). Une section est finalement dédiée, dans chaque chapitre, à l'analyse des facteurs de conversion dominants. Les analyses

proposées conduiront à la formulation, en conclusion, d'hypothèses relatives à l'extrapolation des résultats, lesquelles seront traitées dans le chapitre 9.

1. Présentation d'UrbanAsso

A. Contexte organisationnel : *une culture d'organisation tournée vers le « collectif »*

UrbanAsso est une association de loi 1901 fondée en 2007 par trois amis étudiants en Master 1. Tout d'abord basée sur le travail bénévole des fondateurs, l'association développe son activité dans l'urbanisme social, en répondant aux appels d'offres des municipalités dionysienne et parisienne. L'activité de l'association connaît un essor important dans les années suivantes (cf. Tableau 38, en annexe, p. 475). Entre 2012 et 2013, son chiffre d'affaires augmente sensiblement et les bénévoles deviennent salariés.

Jusqu'alors, l'organisation du travail était caractérisée par l'horizontalité de la chaîne de prise de décision et l'absence de liens hiérarchiques entre les salariés, cela rendant chacun d'eux comptable de leur investissement dans l'association. Les membres et les salariés *d'UrbanAsso* désignent d'ailleurs l'organisation par les expressions « collectif UrbanAsso » ou simplement « le collectif », soulignant ainsi le caractère central des valeurs d'échange et de co-construction dans la culture organisationnelle. Ces valeurs prennent aussi corps dans l'offre de services *d'UrbanAsso* qui touche à l'organisation de l'inclusion des habitants dans la co-conception, avec les pouvoirs publics, de leur environnement urbain, à une échelle « microlocale ». En référence à cette culture du collectif, nous pourrions désigner le groupe de salariés par le nom de « collectif », dans le reste du document.

Il est également possible de catégoriser le collectif *d'UrbanAsso* comme participant d'une « équipe » de travail. Selon les chercheurs nord-américains travaillant dans le champ du « Team work », cette notion désigne en effet tout groupe dont les membres sont orientés vers un même objectif et dès lors que ces derniers sont mutuellement responsables de leur efficacité (Katzenback & Smith, 1993). Cette définition correspondant à ce que nous avons pu observer, nous utiliserons donc également le terme « d'équipe » pour désigner le groupe de salariés, et serons amenés à mobiliser la littérature de ce champ durant l'analyse.

Dernières précisions terminologiques, nous désignons l'ensemble des participants par l'appellation « les salariés » et le binôme directrice/administratrice par « l'équipe dirigeante »¹¹⁸. L'administratrice pourra également être désignée par le diminutif « RH »,

¹¹⁸ Lors de l'entretien pré-MOOC l'administratrice se définit elle-même comme faisant partie de l'équipe dirigeante, en mentionnant toutefois que cette étiquette n'avait pas beaucoup de sens étant donné la taille très

l'assistante par « ASS », la chargée de projet sérigraphie par « CPS » et la chargée de projet communication par « CPC ».

B. Le MOOC GDP comme solution de formation à un moment critique de l'évolution de la structure

Début 2014, l'organisation commence à se structurer plus formellement. La seule des trois personnes fondatrices encore en poste est élue directrice et la gestion des ressources humaines s'organise autour d'un nouveau poste d'administrateur. La première mission de ce dernier est alors d'élaborer un organigramme définissant la nature des missions et des responsabilités de chaque salarié qui se voit, par ailleurs, proposer un CDI. Dans cette période, l'association bénéficie du soutien d'un dispositif local d'accompagnement (DLA¹¹⁹) afin de l'aider dans sa professionnalisation et dans la pérennisation de son modèle économique.

Mais à partir du mois de juin 2014, la perte d'un financement plonge l'organisation dans une situation de stress économique qui pousse l'équipe de direction à se séparer de deux salariés. Au moment de l'étude qui débute en mars 2015, la situation économique est encore critique et l'obtention d'un financement important lié à un projet de la municipalité dionysienne (le projet « cuisine de rue »)¹²⁰ nous est décrite comme impérative pour la survie de l'association. La chargée de projet communication (CPC) qui travaille dans la structure depuis six ans est alors en voie de licenciement économique. C'est dans cette phase de transition que l'équipe de direction décide de suivre collectivement le MOOC GDP, pour des motifs précisés ultérieurement dans ce chapitre.

C. Des collègues au profil sociodémographique homogène

L'équipe est composée de quatre salariées à temps plein, d'un salarié à temps partiel et d'une stagiaire. Le MOOC sera suivi par tous, mis à part le technicien qui ne se sentait pas concerné. Notons comme le présente le Tableau 17, que le profil sociodémographique des membres de l'association est très homogène. Ils sont tous jeunes, l'âge maximum des membres de l'équipe étant de 30 ans et tous ont réalisé des études supérieures de

réduite de l'organisation. Nous utilisons toutefois cette expression pour désigner ce binôme : directrice et administratrice

¹¹⁹ « Créé en 2002 par l'État et la Caisse des Dépôts, avec le soutien du Fond Social Européen, rapidement rejoint par le Mouvement associatif, le Dispositif local d'accompagnement (DLA) permet aux structures d'utilité sociale employeuses (associations, structures d'insertion par l'activité économique, coopérative à finalité sociale) de bénéficier d'accompagnements dans leurs démarches de création, de consolidation et de développement de l'emploi. C'est un dispositif public présent sur tout le territoire. » Consulté sur la page <http://www.info-dla.fr/> le 28/02/2018

¹²⁰ Se référer à l'annexe p.478 pour obtenir des précisions sur ce projet auquel nous ferons plusieurs fois référence.

niveau bac+5 au cours desquelles ils ont étudié la gestion de projet culturel. Seuls la chargée de projet sérigraphie et le technicien présentent, à ce titre, une figure particulière puisqu'ils sont respectivement issus d'une formation courte d'Arts appliqués et autodidacte.

La directrice	30 ans	DMA Master 2 Gestion de projets culturels
L'administratrice (RH)	30 ans	Master 2 Gestion de projets culturels
La chargée de projet Sérigraphie (CPS)	24ans	Parcours art appliqué, une année de cours préparatoire, une année de BTS, diplômée de l'École nationale Supérieure des arts appliqués en 2 ans (Diplôme des métiers d'arts)
La chargée de projet Communication (CPC)	24ans	Master 2 Projets culturels en espace public
Assistante stagiaire (ASS)	23ans	Master 2 Gestion de projets culturels
Technicien	25ans	Autodidacte, non diplômé

Tableau 17 Profils scolaire/universitaire des membres d'UrbanAsso

Le MOOC GDP est donc utilisé par cinq salariées d'une jeune association exerçant dans le domaine de l'urbanisme social, à un moment charnière de l'évolution de la structure. Intéressons-nous à présent au processus d'appropriation du MOOC par le collectif.

2. Chronologie de l'étude de cas

Plusieurs caractéristiques des MOOC laissent supposer qu'ils ne sont pas adaptés à un usage collectif en contexte d'entreprise. Ils possèdent un calendrier fixe, une approche pédagogique dirigée vers un individu unique (consignes, mode d'évaluation...) et s'inscrivent, en outre, en dehors de tout cadre juridique lié à la formation (cf. chapitre 2, p.106). Il est donc de notre point de vue essentiel de présenter le processus par lequel le collectif s'est approprié le MOOC GDP pour en faire une ressource de formation pour les salariés.

Tel que présenté dans la Figure 17, le processus d'appropriation du MOOC par l'association peut se lire en cinq étapes s'articulant chronologiquement. Nous porterons une attention particulière à celle relative au « déroulé de la formation » qui est le fruit du traitement de la plupart de nos données d'observation.

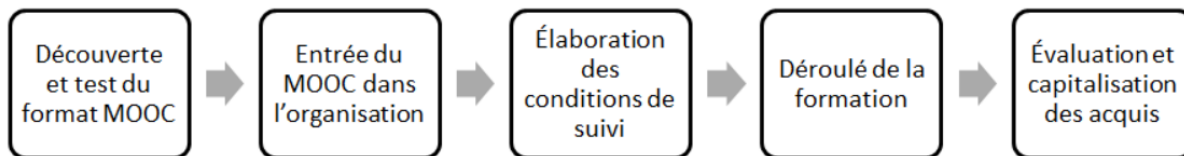


Figure 17 Les étapes de l'appropriation du MOOC GDP à UrbanAsso

A. De la découverte à l'introduction du MOOC dans l'organisation

À l'origine de l'expérience¹²¹, l'administratrice explique lors de l'entretien pré-MOOC, avoir découvert les MOOC sur conseils d'un proche. Elle suit d'abord le MOOC RH¹²² dans l'objectif de monter en compétences sur son poste, avant de s'inscrire au MOOC GDP qui lui a également été fortement recommandé.

Après avoir visionné les vidéos de présentation du cours en ligne et s'être enquis du programme, elle diffuse l'information auprès de ses collègues en leur adressant un e-mail¹²³ de recommandation. C'est à la suite de ce message que s'engagent les premières discussions avec la directrice concernant le projet d'utiliser le MOOC à des fins de formation professionnelle, pour l'ensemble des salariés.

Nous traiterons des motifs d'utilisation du MOOC ultérieurement avec plus de détails, mais retenons dès à présent que deux principaux objectifs de formation ressortent des entretiens menés auprès de l'équipe de direction. Le premier, de type opératoire professionnel (Carré, 2001), est lié à un impératif de montée en compétences de l'organisation dans le domaine de la gestion de projet.

« Je pense qu'au niveau du contenu on a tous individuellement à trouver quelque chose qui pourra nous aider dans notre méthodologie au quotidien... » (RH)

Le second est tourné vers le collectif, le MOOC étant alors perçu comme un moyen de stimuler des activités de production et d'apprentissages collectifs au sein de l'organisation.

« [On peut utiliser le MOOC pour] provoquer un temps de travail ensemble, et pour aussi se reposer des questions à côté de la pratique, mais liées à la pratique. (...) Il va se passer un deuxième temps plus horizontal (...) qui va faire que c'est ça qui m'intéresse

¹²¹ La notion d« expérience » est utilisée pour désigner l'ensemble de la période durant laquelle le MOOC a été utilisé à UrbanAsso.

¹²² Le MOOC RH est également diffusé sur la plateforme Unow

¹²³ En annexe p.476

aussi, *c'est les liens entre les uns et les autres, ce temps collectif autour d'un outil en fait.* » (Directrice)

Notons que le MOOC GDP est, par ailleurs, considéré comme une curiosité, un objet novateur « dont tout le monde parle »¹²⁴ qui ne véhicule pas chez l'équipe dirigeante, l'image contraignante que nous en avons au démarrage de l'enquête. La non-maîtrise du calendrier est considérée comme un point positif qui permet le déclenchement de la formation : « en fait *c'est plus parce que le MOOC commençait à ce moment-là qu'on le fait maintenant.* » (Directrice). De même, la structure pédagogique du cours est moins dépréciée pour sa rigidité, qu'appréciée pour sa flexibilité. Associée à la gratuité de l'accès au cours, cette flexibilité pédagogique participe au caractère « peu risqué » de l'expérience, dont il est possible de se retirer « au moindre problème ».

B. L'élaboration des conditions de suivi

Entre le 17 février, date de l'envoi du premier mail de présentation du MOOC par l'administratrice, et le 28 février, l'équipe de direction réfléchit¹²⁵ à instaurer un créneau dédié au MOOC sur le temps de travail. Après une phase de tergiversation concernant le nombre d'heures à octroyer à la formation dans cette période particulièrement chargée, la décision prise est formalisée dans un e-mail¹²⁶ envoyé aux autres salariés.

Il pose les bases d'un cadre de formation comprenant :

- des conditions de suivi spécifiques : « une matinée de travail dédiée au suivi collectif du MOOC » ;
- des objectifs de formation : « travailler ensemble sur nos outils et notre méthodologie de travail pour améliorer nos performances ».

À défaut d'avoir pu enregistrer ou observer le processus ayant conduit à cette proposition, nous avons demandé¹²⁷ à l'administratrice et la directrice de nous aider à comprendre ce qui avait motivé la mise en place de ces modalités de suivi. Nous pouvons distinguer trois différents motifs.

¹²⁴ « *C'est un outil dont tout le monde parle, il y a une sorte de mode qui fait qu'il y a un intérêt global, est-ce que c'est quelque chose qui va être très tangible et aussi marquant qu'une formation professionnelle ?* » (Directrice)

¹²⁵ Cette réflexion se traduit par une correspondance électronique (en annexe p. 476)

¹²⁶ En annexe p. 477

¹²⁷ Cette requête a été effectuée dans le cadre des entretiens semi-directifs réalisés le 11 mars, la veille du démarrage des séances hebdomadaires

Le premier est **d'ordre opératoire** :

*« Au départ on s'était dit surtout, le fait de donner une matinée, ça va donner une motivation à ce que chacun le fasse individuellement, c'était surtout pour faire en sorte que les gens aient vraiment le plus de chance possible d'aller au bout du processus, mais plutôt avec des objectifs individuels, mais après on en a fait une récupération un peu plus collective, en tout cas moi, tel que je l'ai pensé, c'était de se dire : comment je vais le présenter aux autres membres de l'équipe, c'était de dire, **quel outillage commun ça va nous permettre de mettre en place.** » (RH)*

Les réunions ont ainsi pour premier objectif de favoriser l'engagement et l'acquisition individuelle et collective de nouvelles compétences (connaissances, habiletés, comportements) à partir du contenu notionnel du MOOC. À ce titre, elles visent à stimuler l'engagement et à favoriser la persistance en rompant avec le caractère perçu comme ennuyeux du visionnage solitaire de vidéos :

« Après là, l'aspect aussi dynamisant c'est le collectif, ne pas être chacun devant... C'est [la RH] qui a suggéré cette idée, mais c'est vrai que l'aspect « être en face à face avec l'écran », il y a quelque chose que je trouve plus ennuyeux peut-être... » (Directrice)

Le second est **d'ordre éthique**. Il renvoie à des valeurs portées par l'équipe dirigeante, concernant ce qu'il est juste ou non de faire, en matière de gestion du personnel (notons qu'il n'est jamais fait référence au volet formation professionnelle du Code du travail). Le choix de mettre en place une réunion hebdomadaire est considéré comme participant du donnant-donnant employeur-salarié en matière de gestion du temps dans la formation.

« Et puis je trouve ça pas correct et pas efficace d'imposer sur un temps privé quelque chose qui sert dans un premier temps la structure » (directrice)

Le troisième motif relève du **contrôle managérial**. Il s'agit de pouvoir vérifier, en temps réel, la pertinence de l'investissement, ici considéré en termes « d'efforts » de formation.

« Le premier but c'est ce travail en équipe hors d'un temps de projet, le deuxième c'est de bénéficier d'un temps commun bloqué et qui permet un investissement pour mesurer aussi suffisamment l'effet et l'effort fourni » (Directrice)

Cette décision d'établir un temps de travail collectif est le fruit d'un cheminement de la part de l'équipe de direction.

« Au départ j'ai envoyé un mail à tout le monde juste pour les tenir informés de l'existence de ce MOOC et du fait qu'il allait commencer au mois de mars, et surtout que s'ils étaient intéressés pour le suivre, surtout qu'ils n'hésitent pas. Dans un second temps je me suis dit ça prend du temps, j'ai vu qu'il y avait différents parcours dans le MOOC et du coup on a commencé à mesurer avec la directrice que si on voulait vraiment, que si on considérait que si l'équipe avait besoin de se former il fallait qu'on aménage un temps, et en fait c'est dans un troisième temps qu'on a entrevu en fait, la possibilité d'en faire un travail collectif et de réorganisation de nos pratiques de travail collectives. » (RH)

On s'aperçoit que, si au départ, l'utilisation du MOOC était envisagée dans une perspective d'autoformation individuelle, les objectifs opératoires ont finalement conduit les dirigeantes à instaurer des modalités d'utilisation permettant au groupe de se réunir périodiquement, moyennant une « réorganisation » du travail. C'est donc au terme d'un processus de discussion et d'échanges qu'ont été établies des règles et une organisation propre à favoriser le suivi collectif du MOOC.

Nous avons parallèlement cherché à savoir comment l'équipe de direction prévoyait d'organiser les réunions hebdomadaires sur le plan pédagogique et logistique. Les réponses signalent tout d'abord l'expectative et l'incertitude dans laquelle elles se trouvent à l'amorce d'une situation inédite, sur laquelle elles n'ont pour le moment pas de prise.

« En fait on est un peu dans l'inconnu parce qu'on l'a jamais fait... Moi j'ai un peu du mal à me projeter précisément sur heu... le déroulement de heu... et l'organisation du travail commun en fait, donc c'est la première séance qui va être déterminante et qui va permettre de vérifier la pertinence. » (Directrice)

En conséquence de quoi l'idée dominante est celle de se laisser porter et de se laisser surprendre par le MOOC.

« On y va de façon plus intuitive, d'une part aussi parce que ça dépasse les perspectives qu'on s'était... on n'est pas parti avec un objectif de formation et on s'est dit tiens on a

ça..., (...) On va peut-être aussi se laisser surprendre par le programme et on va avancer un peu au fur et à mesure. » (RH)

Dans le même temps, elles se déclarent prêtes à préparer les séances de manière à en optimiser le potentiel.

« L'idée c'est aussi de travailler entre chaque séance avec la directrice et voir comment l'équipe réagit, comment on peut réorienter, est-ce que ça répond bien à notre besoin ? Est-ce que c'est de notre niveau ? Est-ce qu'on utilise bien... » (RH)

Ces deux positions ne sont pas contradictoires, mais reflètent l'incertitude qui résulte de leur manque de visibilité sur le MOOC GDP et sur le format MOOC en général. Malgré cela, les attentes déclarées restent élevées. Cela montre la grande confiance des répondantes, à la fois dans la capacité d'adaptation du collectif, mais également dans la qualité du MOOC GDP.

Si les premières décisions concernant les conditions de suivi ont été prises unilatéralement, par l'équipe de direction, la première séance s'est révélée essentielle en permettant aux participants de s'accorder sur certaines décisions d'ordre pédagogique, laissées en suspens : quand suivre les vidéos ? Quel parcours du MOOC suivre ? Quels objectifs donner aux réunions ? Il est ainsi décidé que :

- les vidéos seront suivies individuellement, sur le temps personnel ou en fin de journée en fonction des impératifs des postes, de sorte de pouvoir profiter un maximum des temps collectifs.
- Ces derniers seront utilisés pour mettre en œuvre les savoirs théoriques dispensés dans le MOOC dans le cadre du projet « Cuisine de rue » (pour lequel un livrable est attendu quelques semaines plus tard).
- Si au départ, l'administratrice avait prévu de travailler sur le parcours par équipe ou sur le parcours avancé pour pouvoir tirer profit de la correction par les pairs, **c'est finalement le parcours classique**, moins chronophage qui est retenu.

Notons que le processus délibératif ayant entraîné ces décisions (que nous détaillons dans le descriptif de la première séance¹²⁸) est caractérisé par une grande liberté de prise de parole de chaque salarié ainsi que par une réelle prise en compte des divers points de vue dans l'arbitrage final.

¹²⁸ cf. Annexe p.483

C. Le déroulé de la formation

Dans cette section consacrée au déroulé effectif de la formation, nous cherchons à montrer comment le collectif s'est approprié le MOOC pour en faire un support de formation professionnelle collective. Au préalable, revenons brièvement sur certaines spécificités des MOOC qui constituent, a priori, des obstacles relatifs à leur utilisation par le collectif d'UrbanAsso. Ces caractéristiques prennent sens en contraste avec une offre de e-learning (FOAD) classique.

Dans un MOOC, les participants ne peuvent pas s'appuyer sur un dispositif pédagogique séquencé de manière à alterner les phases individuelles et collectives, les phases autonomes et tutorées, le tout scénarisé afin de répondre à des objectifs de progression élaborés sur la base d'une évaluation des prérequis ou d'un cahier des charges, comme cela aurait normalement été le cas avec une FOAD¹²⁹. Au contraire, dans notre cas, la situation est la suivante : les salariées ne connaissent du contenu du MOOC que les informations présentées dans le syllabus donné au départ et ne peuvent en apprendre davantage avant que les modules de la semaine ne soient débloqués, chaque lundi matin. Elles sont donc dans l'impossibilité d'anticiper l'organisation des réunions hebdomadaires, à moins de se décaler du calendrier du cours en ligne, ce qui est rendu difficile par l'urgence du projet Cuisine de rue. Les possibilités d'anticipation pédagogique sont ainsi structurellement réduites, cela contribuant au caractère improvisé ou quasi improvisé des séances.

Face à cet état de fait, nous avons rapidement fait l'hypothèse que l'expérience n'allait pas durer au-delà de la prise de conscience, par les participantes, du peu de marge de manœuvre dont elles disposaient pour atteindre leurs objectifs. Or, ce postulat de départ a finalement été infirmé par l'observation des séances. Le collectif est en effet parvenu à s'appuyer sur le MOOC, semaine après semaine, afin de faire progresser le projet Cuisine de rue, cela contribuant par la même occasion à la montée en compétences des salariés sur leur poste et à l'amélioration de la dynamique de groupe.

Venons-en au déroulé de la formation. Les séances ont ainsi débuté selon des conditions de suivi établies par l'équipe de direction. Pour rappel, ces réunions constituent l'essentiel des

¹²⁹ Ce bref descriptif rappelle les principales caractéristiques d'une formation à distance qui respecterait le cadre légal prévu dans l'article L6353-1 du Code du travail encadrant la FOAD (2014).

données d'observation recueillies¹³⁰. Au total, l'expérience de formation s'étend sur 11 semaines, du 12 mars 2015 au 22 mai 2015, durant lesquelles les salariés *d'UrbanAsso* se réunissent huit fois autour du MOOC. Les séances sont principalement axées sur le transfert des notions du cours dans le projet Cuisine de rue. Elles sont ainsi le théâtre d'un travail et d'un apprentissage collectif des salariés, depuis la première séance jusqu'à la dernière. Le suivi du MOOC en tant que tel (visionnage des vidéos et réponse au quiz...) se déroule, quant à lui, quasi exclusivement sur le temps personnel des salariés.

Le groupe est parvenu à ce résultat moyennant un processus cyclique d'appropriation (cf. Figure 18) composé de trois phases et dont la temporalité (hebdomadaire) est calquée sur la progression du MOOC : (1) le suivi individuel du MOOC ; (2) l'anticipation collective de la séance à venir ; (3) l'action, correspondant à la mise en œuvre des savoirs dispensés dans le MOOC sur le terrain professionnel *d'UrbanAsso*.

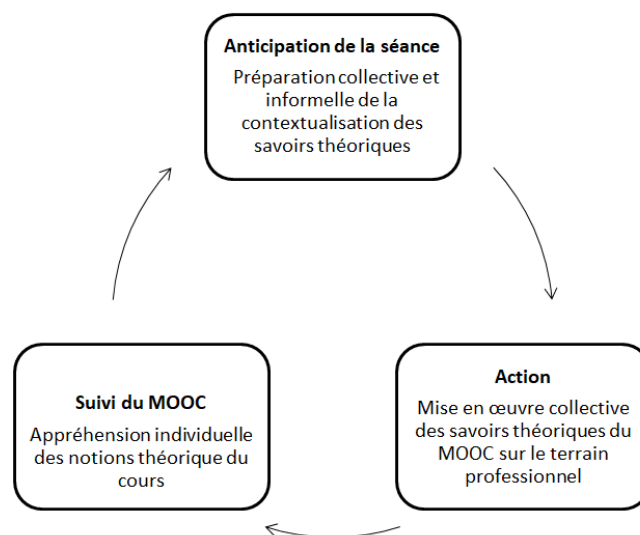


Figure 18 Cycle d'appropriation du contenu notionnel du MOOC GDP

Le suivi individuel du MOOC

Dans une première étape du cycle, les salariées *d'UrbanAsso* suivent le MOOC sur leur temps personnel, conformément à l'accord mutuel trouvé en début d'expérience. Elles regardent les vidéos du cours et travaillent individuellement à l'acquisition des notions (certains prennent des notes et font des exercices supplémentaires de mise en application, d'autres se contentent de visionner les vidéos), puis elles répondent aux quiz. Cette étape est préliminaire à la

¹³⁰ Un rapport d'enquête prenant la forme d'un récit détaillé des séances regroupant nos observations ainsi que quelques commentaires (cf. chapitre 5 méthodologique) est accessible en annexe p.483

réunion et en conditionne la réussite, dans la mesure où la mise en application collective des notions du MOOC, lors des séances, suppose que les participants progressent au même rythme, chacune de leur côté. Sur ce point, il est remarquable d'observer qu'à l'exception de la CPC (qui est sur le point de perdre son emploi au démarrage de l'expérience) la semaine achevée du MOOC a toujours été suivie par toutes les participantes au moment de la réunion d'équipe.

L'anticipation

Dans un second temps, sur la base des thématiques et des notions vues dans le cours, les participantes planifient, chaque semaine, les grandes lignes de la structure pédagogique de la réunion collective à venir : mise en objectifs de la séance, organisation temporelle et séquençage approximatif des tâches. Cette phase de préparation se déroule principalement de manière collective, sur des temps informels comme peuvent l'illustrer ces propos recueillis lors d'une discussion avec l'ASS et la RH en fin de séance 3.

« *Lundi, on a parlé du MOOC à table, j'ai abordé le fait qu'il fallait le faire [une activité de la réunion qui venait de se dérouler]* » (RH), « *On avait les choses dans les grandes lignes, on savait qu'on allait travailler sur les réunions* » (RH), et finalement : « *On s'est plus projetées dans la séance. On était plus frais [en rapport à la séance précédente]* » (ASS)

Si l'avis de tous est entendu, concernant le déroulé des séances, c'est principalement l'équipe de direction et surtout l'administratrice qui s'acquitte de cette tâche visant à limiter la tension inhérente aux caractéristiques de l'expérience : faire progresser le projet Cuisine de rue (Objectif économique) en utilisant les notions vues dans le MOOC (objectif pédagogique), sans connaître le contenu notionnel du cours préalablement à son ouverture.

« *Non je sais pas quel est le contenu... de la semaine 3 donc c'est pour ça aussi que la semaine dernière je m'étais dit que j'allais essayer de le faire le plus vite possible pour avoir une meilleure vision du contenu du cours et du coup avoir plus de temps pour penser la manière dont on peut l'appliquer bon là comme je l'ai fait le dimanche pour le lundi, forcément... Si cette semaine j'arrive à travailler un peu plus dans l'anticipation et que ça permettra de mieux cadrer le temps collectif du MOOC.* » (RH)

Dans ce contexte, la planification est opérée dans un laps de temps relativement court et relève d'une « semi-improvisation » rendue possible par l'expérience et le savoir-faire des

participantes, et en particulier, de l'administratrice. En dépit de leur caractère improvisé, chaque séance fait l'objet d'une mise en objectifs et d'une anticipation (pouvant être sommaire) des tâches à réaliser pendant le temps imparti.

« Oui je m'étais dit qu'on pouvait penser à une mise en application concrète, il y a avait un peu deux aspects dans le cours de la semaine 2. Il y avait le contenu de cours porté sur les outils de travail, un peu collaboratif notamment et il y avait le 2ème qui était vraiment sur les outils de modélisation financière très très précis. Donc je m'étais dit qu'au niveau de la première partie, on aurait pu voir faire un peu un état des lieux de quels sont nos outils, de comment on les utilise et du coup se faire un peu un plan d'action pour les optimiser et, sur la deuxième partie du cours, je m'étais dit qu'on pouvait l'*adapter à un projet en cours* où on a un rendu en fin de semaine où il faut qu'on essaie d'accompagner » (RH)

L'équipe utilise ainsi le MOOC dans une démarche dynamique en s'adaptant chaque semaine aux thématiques abordées dans le MOOC pour nourrir le projet en cours.

L'action

La Figure 19 schématise, sur une ligne temporelle, la relation entre les sujets abordés dans le cours et l'objet de travail des séances. Il en ressort plusieurs éléments démontrant la mise à distance de la prescription pédagogique du MOOC, laquelle distanciation peut également être interprétée comme l'actualisation, par l'équipe, d'une potentielle liberté d'action offerte par la ressource.

- Les objectifs des réunions et leur déroulé sont adaptés aux thématiques du MOOC. Certaines d'entre elles (2, 3, 4) sont utilisées pour mettre en application les notions vues dans le cours dans le projet Cuisine de rue, d'autres (5, 6, 7) font l'objet de restitutions collectives du contenu théorique (cf. Tableau 18).
- Certaines thématiques du MOOC sont évacuées s'il est estimé par le groupe qu'elles ne comportent pas d'intérêt pour UrbanAsso (c'est le cas de la semaine 4 du cours par exemple qui a simplement fait l'objet de 10 minutes de commentaires lors de la 5^{ème} réunion).
- Les séances s'organisent en décalé par rapport à la temporalité du MOOC, même si un effort est fait pour que les ateliers soient les plus coordonnés possible à la progression

du cours. Il y a ainsi un laps de temps de 13 jours entre le début du module 4 et le réinvestissement de son contenu dans une réunion collective.

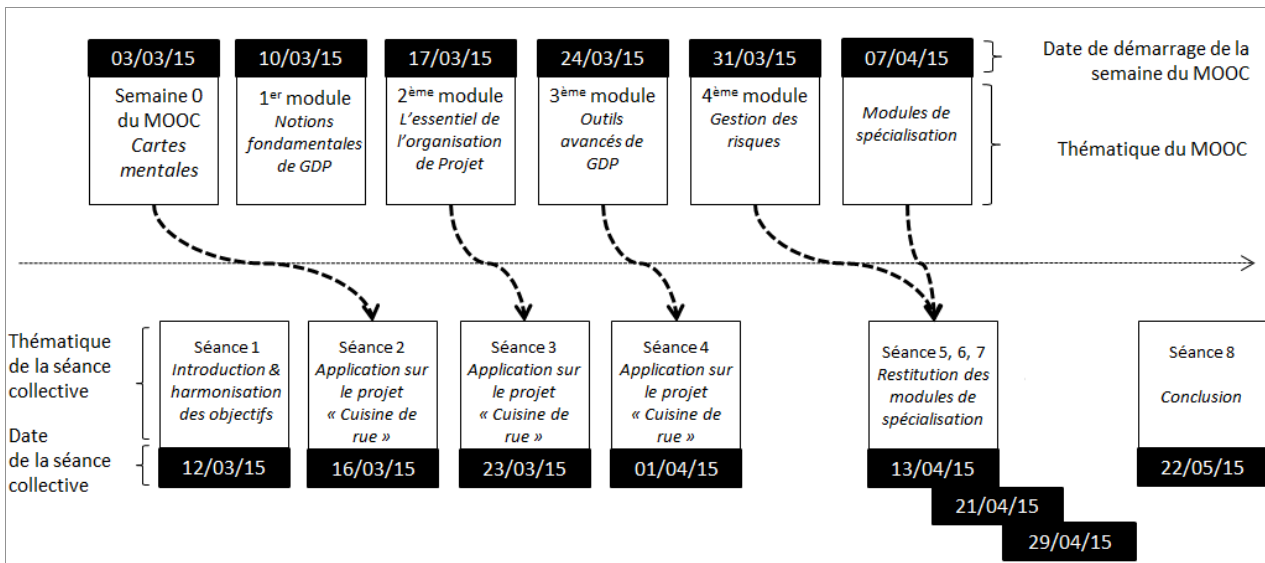


Figure 19 Formes d'appropriation des contenus notionnels du MOOC GDP

Le Tableau 18 précise, quant à lui, la manière avec laquelle les savoirs proposés dans le MOOC ont été réinvestis sur le terrain professionnel d'UrbanAsso.

Thématique du module	Durée	Applications
Utilisation des cartes mentales (Module 0 => réunion 1) Annexe p. 483	3 h	Les techniques de carte mentale ont été réutilisées pour concevoir les bases du projet Cuisine de rue. Selon les déclarations de l'administratrice et de l'assistante, ce travail a eu une influence positive considérable sur la qualité du livrable. Pendant la séance, nous avons observé de nombreux aller-retour entre les tâches effectuées pour échafauder les fondations du projet et les notions du MOOC, utilisées comme soutien méthodologique et conceptuel.
Outils d'évaluation financière (Module 2 => réunion 3) Annexe p. 491	2 h 45	Les outils de gestion ont également été appliqués sur le projet Cuisine de rue pour concevoir sa viabilité financière. De nombreux aller-retour avec le cours ont été nécessaires pour s'assurer des méthodes de calculs. Les apports du MOOC GDP dans l'analyse financière du projet ont été considérables dans la mesure où aucun des membres de l'équipe ne maîtrisait ces compétences avant de suivre le cours.
Organisation et animation de réunions (Module 3 => réunion 4) Annexe p. 494	2 h 45	La semaine 3 du MOOC présente une catégorisation des réunions professionnelles, et pour chacune d'entre elles, une définition des enjeux relationnels et organisationnels sous-jacents. La quatrième séance a été consacrée à la mise en lien conceptuelle de la terminologie proposée dans le MOOC GDP avec celle couramment usitée dans le cadre de l'activité professionnelle <i>d'UrbanAsso</i> . À titre d'exemple : (Vocabulaire du MOOC = vocabulaire d'UrbanAsso) <ul style="list-style-type: none"> — Réunion de chantier = comité de pilotage — Réunion créative = même terme — Réunion technique = réunion thématique — Réunion d'avancement = réunion interne ou d'équipe À la suite de ce travail d'adaptation notionnelle, le groupe a réinvesti les conseils du cours pour consolider l'approche méthodologique de l'association en construisant des canevas de réunions. Le but de ce travail est alors de faire valoir auprès « des institutions clientes », un savoir-faire méthodologique reconnu et professionnel. Il s'agit également de gagner en efficacité, en systématisant, par exemple, le format des comptes-rendus de réunion.
Modules complémentaires ou « de spécialité » (Modules 5 et 6 => réunions 6 et 7) En annexe p. 498, puis, p. 499	3 h 00	La fin du parcours classique est composée d'une série de modules complémentaires traitant d'une thématique spécifique (par exemple : analyse stratégique ou gestion des risques). Afin d'aborder le plus de thématiques possible, les participants ont décidé de suivre des modules différents avant de procéder à une mise en commun pendant les réunions. Les séances 6 et 7 (en annexe p.499 et p.501) ont ainsi été principalement dédiées aux présentations (orales), par les salariées, des modules de spécialisation qu'elles étaient les seules à avoir suivi. Huit modules ont été présentés de cette manière.

Tableau 18 Modalités de mise en œuvre des contenus notionnels du MOOC GDP lors de séances hebdomadaires

On perçoit, à la lumière de ces résultats, que l'utilisation à UrbanAsso ne se limite pas à une addition de suivis individuels et autonomes, comme cela semble être le cas dans une grande majorité d'entreprises (Castaño-Muñoz, 2016 ; Hamori, 2017). Elle fait l'objet d'une appropriation qui fait du MOOC une ressource de formation professionnelle collective.

D. La phase d'évaluation et de capitalisation

Au terme de l'expérience, les participantes se réunissent une dernière fois¹³¹ afin de « capitaliser sur le MOOC » et « prendre confiance de [leurs] forces » (Directrice). Les premiers points d'évaluation concernent les bénéfices tirés de la formation sur le plan des connaissances nouvellement acquises. Le MOOC est décrit comme « un référentiel » technique et conceptuel, dans lequel elles ont pu « piocher » (ASS) les outils dont elles ressentaient le besoin pour « nommer les choses » (RH). Il a ainsi eu, selon l'administratrice, « *un effet très structurant par rapport aux intuitions d'UrbanAsso* » et a permis de favoriser « la prise de conscience de [leurs] forces ». La formation semble également avoir contribué à transformer les pratiques professionnelles : « Avant, il y avait un décalage de vision dans les réunions qu'il n'y a plus aujourd'hui » (Directrice) ou « si on refaisait cette réunion aujourd'hui ça donnerait autre chose... (RH) ». En somme, le MOOC a fait office « de déclencheur » ayant produit « un déclic dans la façon de penser le travail (...) une espèce de conscience de devoir être en maîtrise de la situation » (Directrice). Du point de vue des participantes, il apparaît indéniable que le MOOC et l'expérience de suivi dans son ensemble ont été vecteurs de développement ou de renforcement de nouvelles compétences.

La phase d'évaluation porte également sur certains résultats inattendus. Le MOOC est en effet décrit comme un déclencheur d'activités collectives, par ailleurs louées pour leur efficacité. Cet extrait du compte-rendu d'observation est illustratif de ce point :

Pendant le repas qui suit le travail portant sur les cartes conceptuelles (réunion 2), je fais remarquer que l'équipe d'UrbanAsso travaille bien de manière collaborative. En réaction, la RH me répond que cela faisait longtemps qu'ils n'avaient pas fait ça. La CPC ajoute qu'ils auraient dû le faire avant et l'assistante conclut en affirmant qu'elles ne l'auraient jamais fait sans le MOOC. (Extrait du compte-rendu d'observation, en annexe, p. 487)

¹³¹ cf. Réunion 8, en annexe p.503

Cette dernière séance fait finalement l'objet d'un temps de capitalisation, durant lequel les participantes réfléchissent à la meilleure manière de tirer des bénéfices de l'expérience sur le long terme.

« On va essayer de voir quels sont les outils pertinents pour UrbanAsso, lesquels on garde, en fonction de quel projet... » (Directrice)

« *C'est juste pour se souvenir si dans 3 ans on a oublié, c'est important de se souvenir.* » (RH)

Deux autres critères plus objectifs permettent d'étayer cette autoévaluation positive de l'expérience. Le premier est le fait que toutes les salariées sont parvenues au terme du MOOC, ce qui est un résultat hors norme, si l'on se réfère aux taux d'abandon habituellement constatés dans les MOOC en général (voir Cisel, (2016), ou Vrillon (2018) pour une revue de la littérature sur la question), ou dans le MOOC GDP en particulier¹³². Dans la même lignée, on relève une persistance de la motivation dans la durée qui se traduit par l'assiduité importante des salariés aux réunions. Le second critère relève de la qualité des productions finales. Nous n'avons pas mis au point d'outil permettant d'objectiver cette production, mais elle a fait l'objet d'une présentation réalisée devant plusieurs élus locaux, ainsi que d'un rapport de plus de 50 pages dans lequel est présenté le travail sur la cartographie conceptuelle du projet (séance 2) et son évaluation budgétaire (séance 3) qui, selon toute vraisemblance, n'auraient pu atteindre ce niveau d'élaboration sans recours au MOOC. Ce travail a, par ailleurs, été salué très positivement pour sa qualité par les partenaires extérieurs au projet. Sur la base de ces critères d'évaluation et au regard des objectifs de la formation fixés en amont, la formation apparaît avoir rencontré un franc succès.

Cette section nous a permis de mettre en lumière comment une petite association est parvenue à s'approprier un MOOC de sorte qu'il puisse répondre avec succès à des attentes à la fois économiques et pédagogiques, individuelles et collectives. Dans le cadre de ce processus, les caractéristiques que nous pensions être des contraintes de par leur supposée rigidité ont été appréhendées de sorte qu'elles deviennent flexibles et adaptées à des besoins et à un contexte singulier. À ce titre, nos hypothèses de départ ont été infirmées.

¹³² Voir le compteur d'inscriptions en direct du MOOC GDP : <http://urlz.fr/7V1F>

Dans la section suivante, nous tâchons d'analyser les facteurs qui ont joué en faveur de la réussite de l'expérience. Nous verrons qu'ils sont avant tout d'ordre collectif et qu'ils résultent, plus spécifiquement, d'une forte capacité d'autorégulation collective. Avant cela, nous mettons en évidence les ressources individuelles dont dispose le collectif, que nous appréhendons au prisme de *l'autodirection*.

3. Analyse au prisme des capacités

Le fait que l'enquête se déroule dans une organisation de taille restreinte rend l'approche par les capacités peu à même d'exprimer tout son potentiel analytique. En effet, quand bien même souhaiterions-nous analyser les enjeux, pour les parties prenantes, de l'utilisation des MOOC à l'échelle organisationnelle, nous serions ramenés, par la taille de l'organisation à la dimension collective. De ce fait, les dimensions *d'objectifs, de liberté-processus, de liberté-opportunité* sont représentées, dans les résultats à venir, sous l'angle restrictif du collectif et de la situation d'apprentissage. Nous discuterons ensuite de nos résultats à l'aune de leur signification dans un cadre sociétal plus large.

Les participantes sont satisfaites de l'expérience de formation. Elles ont persévéré et ont toutes terminé le MOOC. Elles estiment être montées en compétences et avoir accompli une production de qualité qui a, par ailleurs, été saluée par leurs partenaires financeurs. Elles portent, en outre, un regard positif sur ce que le MOOC et son certificat peuvent leur apporter en matière d'employabilité. Sur la base de ces critères, nous concluons que l'expérience a permis la réalisation d'accomplissements de valeur pour les participantes. Cette section est donc moins consacrée à l'analyse ou à l'évaluation de la « valeur » des réalisations **qu'à l'analyse des facteurs de conversions collectifs qui les ont rendues possibles**. Ces derniers relèvent, comme nous proposons de le montrer dans cette section, d'une importante capacité d'autorégulation collective qui peut s'appuyer sur des ressources individuelles également très développées.

A. Ressource : des individus hautement autodirigés

Pour qualifier les ressources internes des participants, nous empruntons au champ de littérature de *l'autodirection* (courant psychologique de l'autoformation), quelques-uns de ses concepts clés liés aux compétences ou dispositions à apprendre.

L'apprentissage autodirigé

Selon Knowles (1975), « l'apprentissage autodirigé décrit un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide des autres, pour faire le diagnostic de leurs besoins et formuler leurs objectifs d'apprentissage, pour identifier les ressources humaines et matérielles pour apprendre, pour choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées, et pour évaluer les résultats des apprentissages réalisés ». Pour Carré (2005), l'apprentissage autodirigé repose sur l'articulation de deux processus psychopédagogiques : la volonté d'apprendre (autodétermination) et le savoir apprendre (autorégulation). Ainsi, « un apprentissage ne pourra, dans ce cadre, se déployer de manière autodirigée que sous certaines conditions « conatives » (ou de motivation), d'une part, « métacognitive » (ou méthodologique d'autre part) » (Carré, 2005, p.150). Ces deux pôles de l'apprentissage sont par ailleurs soutenus et dynamisés par le sentiment de son efficacité personnelle à apprendre (Carré, 2003).

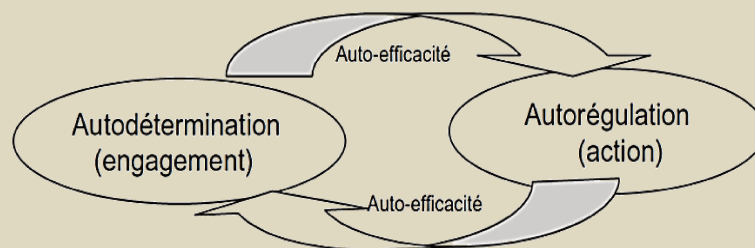


Figure 20 La double dimension de l'autodirection d'après Carré (2003)

En somme, l'autodirection correspond à la capacité de l'individu à se fixer des objectifs et à mettre en œuvre les stratégies adaptées pour les atteindre, dans un processus cyclique dont les pôles s'autoalimentent en continu, « l'autorégulation étant à la fois la source et la conséquence des processus autorégulés qu'il met en œuvre » (Jézégou, 2014).

L'objet de cette section est de dresser un portrait des participantes à l'aune de ces notions. Nous y voyons un moyen de comprendre les phénomènes observés, et notamment la réussite, sur le plan des réalisations de valeurs, de l'expérience de formation.

Précisons que notre méthode de recueil de données n'a pas été centrée sur cet objet. Nous n'avons pas utilisé d'échelles psychométriques ou autres protocoles d'ascendance psychopédagogique qui auraient permis de capter avec précision le niveau d'autodirection des sujets. Nos données de nature hétérogènes (entretiens, discussions informelles, observations) permettent toutefois d'approcher le profil d'apprenant des salariés d'UrbanAsso. Aussi, les résultats présentés ci-après sont plus de nature à ouvrir des pistes de réflexion particulièrement intéressantes en matière de FPC. Nous abordons tout d'abord le volet

autodétermination des participantes, avant de présenter leur *sentiment d'efficacité personnel*, et de terminer par la dimension de l'autorégulation.

Des participantes autodéterminées...

Parmi les cinq participantes, quatre semblent présenter une motivation extrinsèque à régulation identifiée, au moment de s'engager dans le MOOC (cf. encadré ci-après). Elles agissent en effet sous l'influence de leurs convictions personnelles, « *à partir d'un raisonnement explicite justifiant l'importance de l'acte envisagé* » pour elles-mêmes (Carré, 2005, p.141).

L'autodétermination

Selon Ryan et Deci (2000), l'autodétermination ajoute au concept « d'agentivité » développé par Bandura (1989), la question de la perception, par l'individu apprenant, de sa liberté de choix et d'agir et de son autonomie. Ainsi, pour Carré « *la théorie de l'autodétermination cherche à expliquer ce que représente, en termes motivationnels le sentiment d'être libre d'agir, d'avoir le choix de ses actions, d'être proactif, c'est-à-dire de se sentir l'auteur de ses décisions et de ses actes.* » (Carré, 2005, p.138). Il existe ainsi un point de convergence assez évident entre l'autodirection et l'approche par les capacités, lequel se trouve sans doute au niveau de l'acceptation du développement humain, qui relève pour ces différents auteurs, du domaine de l'accomplissement de soi, de l'épanouissement de l'être social par l'expression de sa liberté d'agir et de choisir. Le versant normatif des capacités, théorie de la justice sociale, est toutefois absent de la définition du concept d'autodétermination qui est circonscrit au plan individuel.

Le concept *d'autodétermination* conduit à l'idée qu'il existe différents types de motivations situées sur un continuum d'autodétermination. D'un côté se trouvent les motivations aboutissant à un passage à l'action contraint par une autorité. Ces formes de motivations dites extrinsèques sont liées à des actions instrumentales visant des résultats extérieurs à l'action elle-même (Carré, 2005). De l'autre se trouvent celles impliquant peu de pression extérieure chargée de déclencher le comportement d'apprentissage. Dans le cas de motivations intrinsèques, l'action de formation est menée pour elle-même, impulsée par le plaisir de l'expérience d'apprentissage.

Trois types de motivation relèvent de l'autodétermination, selon Ryan et Deci (2000) : la motivation extrinsèque identifiée, la motivation extrinsèque intégrée et la motivation intrinsèque qui est le prototype de l'autodétermination. Ces motivations, si elles ne renvoient pas à des actions valorisées uniquement pour ce qu'elles sont, mais aussi pour ce qu'elles permettent d'obtenir (visée instrumentale), notamment pour une organisation externe à la personne, ont le point commun d'avoir fait l'objet d'une appropriation par le sujet. Ainsi, un individu autodéterminé tend à décrire des objectifs de l'entreprise comme étant également les siens. Il y a alors internalisation de valeurs a priori externes au soi (Carré, 2005). La motivation intrinsèque permet une meilleure autodirection et ainsi une meilleure efficacité d'apprentissage (Ryan et Deci, 2000).

« J'ai regardé un peu les vidéos, j'ai commencé à suivre des petites sessions... Ben en fait moi je pense que c'est vraiment quelque chose de bien, surtout la gestion de projet, parce que c'est vraiment quelque chose que j'ai pu aborder de manière assez « hors-sol » déconnectée dans les cours, mais je suis jamais rentré dans une phase très opérationnelle et il manque un peu les outils plus concrets pour bien conceptualiser les choses et mettre les choses dans l'ordre... avoir les outils tout simplement, pour bien mesurer les enjeux et pour mener à bien un projet. » (ASS)

*« J'ai quand même le sentiment que ce sont des compétences qui vont m'apporter, c'était plutôt dans les modules complémentaires que j'avais vu des choses au niveau du management de la créativité, ça me parle déjà plus, après, ce n'est pas dit que **si je bosse plus à UrbanAsso, que la GDP ça va pas ne pas m'être utile, et à ce moment-là je serai contente d'avoir...** » (CPS)*

Ces deux citations montrent une appropriation individuelle des objectifs de la formation. Il y transparaît une visée instrumentale du MOOC qui peut devenir utile, au cas où UrbanAsso viendrait à déposer le bilan. Mais il apparaît également assez clairement que la valeur perçue des motifs d'engagement en formation dépasse sa nature instrumentale. L'alignement des objectifs organisationnels, exprimés par les dirigeantes, avec ceux exprimés par les salariées, traduit en effet un élan collectif conjoncturel, lié à la situation économique de la structure, mais correspondant également aux liens affectifs établis de longue date entre les participantes.

Le cas de la CPC, par sa différence, permet de mettre en relief les résultats précédents. Sa motivation est en effet davantage déterminée par des influences externes, comparativement aux autres participantes. Dans la mesure où son licenciement est déjà programmé avant le démarrage de la formation, professionnaliser l'organisation n'a que peu de sens pour la CPC. Les intérêts évoqués de la formation sont dès lors moins tangibles. Son engagement apparaît plus friable et moins volontaire, cela se traduisant, comme présenté dans le rapport d'enquête, par des retards dans le suivi, et par un comportement négatif voire parfois délétère dans le groupe (en annexe, p.487).

À l'exception de la CPC, les participantes s'engagent donc dans la formation sur la base d'une motivation extrinsèque à régulation identifiée caractérisée par l'appropriation des buts par les participantes et par la haute valeur instrumentale qu'elles accordent au MOOC. Les participantes portent ainsi en elles-mêmes les objectifs de la formation, de sorte que le

passage à l'action relève d'une réelle liberté de choix, au sens de Zimmerman (2000). Ces caractéristiques traduisent un niveau élevé d'autodétermination à l'égard de la formation (Deci et Ryan, 1985)

... possédant également un fort sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2002)

Le sentiment d'efficacité personnelle est un facteur hautement structurant des actions, des affects et des motivations humains (Carré, 2005), car pour Bandura (2002) : « si les gens ne *pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés* ».

Nous appréhendons le *sentiment d'auto-efficacité* des participantes par l'intermédiaire de deux questions posées avant le début du MOOC : pensez-vous terminer le MOOC ? Et pensez-vous le terminer avec un bon résultat ? En plus de ces questions, la directrice et l'administratrice ont été interrogées sur leurs croyances dans la capacité du groupe à terminer la formation.

Il en ressort que toutes les participantes se déclarent confiantes dans le fait d'achever le MOOC, et ce, avec de bons résultats.

« Je ne sais pas bien quel est le niveau d'exigence, mais la GDP, c'est des choses qu'UrbanAsso fait au quotidien, on porte des projets, donc j'espère ne pas être trop dans les choux... sinon ça veut vraiment dire qu'on a beaucoup de boulot, je pense que les leçons qui seront transmises vont très rapidement raisonner avec ma pratique professionnelle, déjà existante, et que normalement ça ne pourrait être que des bons résultats parce que ce n'est que de l'amélioration de pratiques déjà en place. »
(Administratrice)

Si l'administratrice met en avant l'expérience professionnelle pour justifier sa confiance en leur capacité à finir le MOOC, c'est davantage le bagage scolaire qui transparait des déclarations de l'assistante : « Il faut qu'on se fasse confiance, on n'est pas inoutillées » (ASS). Au-delà des aptitudes individuelles, les salariées mettent en avant le rôle du collectif qui apparaît dans les discours comme un facteur présumé de la réussite à venir : « je pense que oui [nous allons réussir avec de bons résultats], *c'est les effets induits sur le collectif qui fait que cette dynamique-là, elle sera présente* ». (Directrice) ; Je pense, [que nous allons toutes le terminer, *car*] *c'est une force de le faire en collectif.* » (Administratrice)

... Et disposant d'une forte capacité d'autorégulation

Afin d'approcher les capacités d'autorégulation des participantes, nous les avons questionnées sur la manière avec laquelle elles se forment ou s'autoforment habituellement.

L'autorégulation

L'autorégulation tend à se confondre avec la notion de compétences métacognitives (Carré, 2005, p.158). Pour Jézégou (2013), en appui dans ce domaine sur les nombreux travaux nord-américains en la matière, l'autorégulation réfère, au sens large, « *au contrôle que l'apprenant exerce sur son processus cognitif d'apprentissage, en anticipant, préparant, évaluant et ajustant ses procédures en fonction des effets ou des résultats observés.* » (Jézégou, 2013, p.184). Ainsi, si l'autodétermination renvoie à la capacité des personnes à se fixer des objectifs, l'autorégulation correspond à la compétence stratégique (Bandura, 2001) lui permettant d'optimiser les ressources internes et externes dont elle dispose pour atteindre ses objectifs. Sur la base de nombreux travaux empiriques, Zimmerman (1990, 2000, 2013) schématise le concept d'autorégulation sous la forme d'un processus cyclique en trois phases : l'anticipation, le contrôle, et l'autoréflexion.

Il apparaît que l'autoformation est courante et intégrée à l'activité professionnelle des participantes :

« [Est-ce que vous vous êtes déjà formée seule auparavant ?] *De façon informelle oui... Dans les fonctions que j'ai exercées dans les différentes structures j'ai rarement été « drivée » par un supérieur hiérarchique qui pouvait me transmettre... J'ai quand même beaucoup appris toute seule, beaucoup utilisé les ressources Internet pour apprendre surtout sur des aspects de légalité, juridique... J'aurais pas dit que je m'étais autoformée, mais j'ai pas mal construit mes propres outils de travail, et du coup pour ce faire, eu l'utilité des ressources qui sont en ligne quoi.* »
(Administratrice)

Les répondantes déclarent s'autoformer sur des sujets complexes, comme ceux touchant au volet juridique du métier, évoqués par l'administratrice, ou ceux, plus techniques, auxquels fait référence la chargée de projet sérigraphie dans la citation suivante :

« *Sur la suite Adobe, j'avais besoin de certains outils, je me suis formée sur Internet (...) avec des tutos sur Youtube. C'était un enchaînement, j'ai choisi les outils dont j'avais besoin et je me suis entraînée toute seule jusqu'à maîtriser l'outil... Et ça m'a débloqué Illustrator, par exemple ou Photoshop.* » (CPS)

Le point commun entre ces comportements d'autoformation relève d'une capacité des répondantes à analyser leurs besoins professionnels pour en faire des objectifs d'apprentissage, lesquels font ensuite l'objet de la mise en œuvre d'une stratégie d'autoformation pouvant mobiliser différents acteurs ou différentes ressources. La citation suivante de la CPS est éclairante à cet égard :

« Tant qu'il y a un objectif, j'arrive à me mettre en forme par rapport à l'objectif, c'est-à-dire que gère mon temps, c'est assez personnel, suivant ce qu'il y a à faire, je vais prévoir de bachoter, par exemple pour le bac, soit je vais apprendre à ma façon, en mélangeant peut-être avec d'autres activités parce que j'ai du mal à rester sur une seule activité, mais je vais intégrer des informations pour le jour J (...) Avec régulièrement le besoin de prendre du recul, donc de faire appel à d'autres personnes pour avoir d'autres compétences ou un œil neuf (...) j'arrive en tout cas à demander quand j'y arrive plus. » (CPS)

La capacité d'autorégulation des salariées d'*UrbanAsso* apparaît en creux de ces témoignages, au travers des stratégies mises en œuvre pour combler les lacunes de la formation initiale ou de l'accompagnement managérial (Administratrice), pour faire face à l'évolution des tâches professionnelles (Administratrice), pour compléter des connaissances (Directrices) ou pour se mettre à jour sur le plan technique (CPS). D'autres observations, issues de l'expérience de formation avec le MOOC GDP, confortent cette hypothèse. Nous avons en effet noté, à plusieurs reprises, la richesse et la variété des méthodes d'apprentissage mobilisées par les participantes. La carte heuristique réalisée, chez elle, par l'ASS, après visionnage des vidéos de la seconde semaine de MOOC en est un bon exemple.

Les salariées d'*UrbanAsso* ont fait preuve d'une autodétermination, de puissantes stratégies d'autorégulation et d'un sentiment d'auto-efficacité très positif. Ils manifestent par conséquent un haut niveau d'autodirection (Carré, 2003 ; Jézégou, 2013) propre à expliquer, du moins en partie, le maintien de l'engagement au long de l'expérience, ainsi que la qualité du rendu final. Ces ressources internes individuelles, pour reprendre la terminologie de l'approche par les capacités, ne peuvent toutefois s'actualiser qu'au contact de facteurs de conversion externes.

Dans le cas *d'UrbanAsso*, il ressort de l'analyse que le facteur le plus influent sur l'activation des ressources individuelles est d'ordre collectif. C'est, en d'autres termes, grâce à la qualité de l'autorégulation collective que les salariées ont pu exprimer le plein potentiel de leurs ressources individuelles. Nous approfondissons cette idée dans la section suivante.

B. Un facteur dominant : un collectif hautement autorégulé

L'autorégulation collective, comme l'autorégulation individuelle, est une méta-compétence d'ordre stratégique permettant à un groupe de personnes animées par un même objectif (d'apprentissage et de production dans notre cas) de parvenir à leurs fins. La difficulté est toutefois accrue en contexte collaboratif (Temperman, 2013), car en plus de l'effort d'autorégulation individuelle, il faut ajouter l'effort d'organisation de la collaboration (Romero, Tricot et Marine, 2009), cela impliquant nécessairement la communication entre les apprenants pour maintenir une bonne compréhension partagée de la tâche (Roshelle & Teasley, 1995). En contexte d'entreprise, les phénomènes d'autorégulation collective peuvent être appréhendés au prisme de la notion de rôles et de leadership principalement mobilisés dans le champ de la psychologie sociale et des sciences du management dans la littérature nord-américaine¹³³.

Si l'on analyse les dynamiques collectives *d'UrbanAsso* à la lumière des principaux critères de réussite issus des travaux que nous venons d'évoquer, il apparaît de manière saillante que le groupe a pu s'appuyer pendant l'expérience, sur de bonnes qualités d'autorégulation d'équipe.

Cela se traduit, tout d'abord, par la capacité du leadership à se projeter et à expliciter les bénéfices de la formation (Barry, 1991), mais également par sa capacité à fixer des objectifs clairs et stables et à maintenir l'adhésion du collectif à ces objectifs dans le temps (Harvey et coll., 1998). Nous l'avons déjà abordé précédemment, la directrice a, sur ce point, joué le rôle le plus déterminant en définissant trois priorités, notamment lors de la première réunion (en annexe p.483) : utiliser le MOOC pour monter en compétences dans le domaine de la GDP ; utiliser le MOOC pour améliorer la dynamique de groupe et la capacité de travail collectif, et utiliser le temps de réunion pour mettre en œuvre les acquis théoriques du cours dans des cas pratiques et des projets en cours. Or, on retrouve ces objectifs dans le discours de chaque

¹³³ Nous avons réalisé une brève revue de littérature en la matière disponible en annexe, p.479

participante. L'assistante, par exemple, partage le motif opératoire professionnel¹³⁴ d'engagement dans le MOOC. Il arrive en effet « dans une phase où [elle] en a besoin », car il répond « à des besoins concrets du moment » (ASS, entretien pré-MOOC). Mais elle est aussi alignée avec l'objectif collectif : l'expérience est une occasion de « mettre à niveau *toute l'équipe* » ou de « créer une culture commune de gestion de projet », et avec les modalités d'action proposées par la directrice : « *c'est bien d'appliquer cette formation au projet Cuisine de rue (...) c'est bien parce que toutes les questions ont un sens, pas comme un autre MOOC que j'ai fait il y en avait à côté de la plaque !* » (ASS, réunion 1, p.508). D'une manière plus globale, l'ensemble des interactions que nous avons pu avoir avec les salariés d'*UrbanAsso* avant le début de l'expérience laisse apparaître une motivation individuelle fortement liée aux enjeux de développement professionnel de l'organisation ainsi qu'une forte adhésion aux modalités pratiques de mise en œuvre du MOOC. Cet alignement des objectifs défendus par la directrice avec ceux des salariés met en évidence une qualité de leadership capable de fixer un cap et de susciter l'adhésion collective autour de celui-ci.

Cette qualité d'autorégulation transparait ensuite dans le partage du leadership (Belbin, 2006) et dans l'émergence, à chaque séance, d'un leadership légitime (Harvey et coll., 1998) basé sur les compétences plus que sur l'autorité statutaire. Nous avons en effet régulièrement observé que les prises de décisions collectives, pendant les séances et en dehors, étaient davantage fondées sur l'argumentation rationnelle que sur le statut hiérarchique¹³⁵. L'assistante a ainsi souvent endossé le rôle de personne ressource (Quentin et Condé, 2016) ou de théoricienne (Temperman, 2013), dont le rôle est d'apporter des ressources supplémentaires au cours ou d'alimenter le collectif de références théoriques. Dans les séances 2 et 8, elle était régulièrement sollicitée pour relayer le contenu du MOOC qu'elle avait visiblement mieux en tête que les autres. Elle nourrit ce rôle en fournissant plus d'efforts que les autres pendant la phase individuelle de suivi, lequel se traduit par des prises de notes fournies et par la réalisation individuelle de tâches supplémentaires, en anticipation de la réunion. Elle réalise, par exemple, une carte mentale du projet Cuisine de rue en prévision de la seconde réunion et une représentation graphique des acquis opératoires de la formation pour alimenter la réflexion de la dernière.

¹³⁴ « Des compétences (connaissances, habiletés, comportements) perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail, afin d'anticiper ou de s'adapter à des changements techniques, de découvrir ou de perfectionner des pratiques, toujours avec un objectif de performance précis. » (Carré, 2002)

¹³⁵ Nous avons fait cette observation à plusieurs reprises dans le rapport d'enquête.

L'administratrice, quant à elle, a le plus fréquemment joué le rôle *d'organisatrice* et de coordinatrice (Abrami, 2006), en étant à l'origine de l'organisation logistique et de la planification pédagogique des séances, mais a aussi endossé des rôles plus directement liés à la dimension cognitive de l'apprentissage collectif, lorsqu'elle veillait à l'approfondissement des idées ou à leur récapitulation (Abrami, 2006). Ces dimensions de son activité apparaissent de manière particulièrement évidente dans les réunions 2 et 3. La directrice pouvait également jouer ce rôle quand elle se sentait à l'aise par rapport au contenu, comme lors des séances 6 et 7, par exemple. Cette émergence non-prescrite de rôles liés au travail et à l'apprentissage en équipe au sein du collectif d'UrbanAsso a positivement influencé le sentiment d'interdépendance entre les participants et, en corollaire, leur responsabilisation individuelle envers l'atteinte des objectifs communs. Or, une telle dynamique est gage d'efficacité du travail d'équipe selon Barry (1991).

Enfin, l'efficacité du travail d'équipe passe, dans nos observations, par la capacité du groupe à maintenir une bonne ambiance relationnelle, des échanges basés sur une écoute attentive, la suspension du jugement et la bienveillance, sans pour autant perdre le côté « fun » des séances (Harvey et coll, 1998).

La distribution du leadership à UrbanAsso s'est ainsi opérée de manière efficace au long de la formation, aussi bien entre les séances, lors des phases d'anticipation, que pendant l'activité pédagogique elle-même. Les participantes y ont joué différents rôles impactant le maintien de l'engagement (dimension conative), l'organisation et la planification des séances, mais également l'apprentissage lui-même (dimension métacognitive). Ce soutien mutuel, à la fois motivationnel, organisationnel et pédagogique, est le signe d'une activité collective autorégulée.

4. Discussion

Nous avons tâché de mettre en lumière la manière avec laquelle une organisation pouvait utiliser un MOOC à des fins de formation collective. L'utilisation du MOOC GDP à UrbanAsso ne s'est pas limitée à une addition de suivis individuels et autonomes, comme cela semble être le cas dans une grande majorité d'entreprises (Castaño-Muñoz, 2016 ; Hamori, 2017), mais elle répond à des objectifs de formation ambitieux, à la fois tournés vers les salariées et vers l'organisation.

De façon plus précise, nous avons souligné que l'expérience de formation observée pouvait être considérée comme une réussite, selon une évaluation multidimensionnelle prenant en compte à la fois la complétion du MOOC de toutes les participantes, leurs sentiments positifs à l'égard de la formation et notamment des compétences acquises par son intermédiaire, mais en considérant en également la qualité du produit « tangible » de la formation : le projet Cuisine de rue. La démarche que nous avons ensuite poursuivie visait à comprendre ce succès qui est venu infirmer nos hypothèses de départ.

Dans cette démarche compréhensive, nous avons retracé, avec autant de précisions que possible le processus d'appropriation du MOOC par le collectif, soulignant la liberté temporelle et pédagogique avec laquelle la ressource a été investie, tandis que nous supposons que le format MOOC aurait été trop contraignant pour que l'équipe puisse se l'approprier. Le groupe est en effet parvenu à mettre au point une stratégie semi-improvisée lui permettant d'opérationnaliser une grande partie du contenu notionnel du MOOC GDP dans un projet professionnel en cours. Pour ce faire, le collectif a pu s'appuyer sur des individus hautement autodirigés (Knowles, 1975) et sur un cadre collectif à même de tirer parti de ce potentiel.

L'analyse proposée dans ce chapitre est focalisée sur l'individu, considéré au prisme de ses dispositions à apprendre (Lameul et coll., 2009) et sur le collectif, appréhendé, quant à lui, à l'aune de sa propension à favoriser *l'autodirection* des participantes. Cette perspective est le fruit d'un choix répondant à la fois à la nature des données collectées, et correspondant à nos résultats les plus pertinents eu égard à notre problématique. Sen invite toutefois le chercheur à embrasser le terrain de manière ouverte, afin de faire émerger les facteurs de conversion multidimensionnels. Aussi souhaitons-nous discuter à présent des dimensions que nous avons laissées de côté dans le corps du chapitre. Il s'agit moins d'apporter de nouveaux éléments de démonstration que d'ouvrir quelques pistes de réflexion.

Commençons par les ressources. Nous avons privilégié le volet psychologique des ressources internes, éludant de ce fait l'appartenance socioculturelle des participantes. La littérature sociologique, quelle que soit l'approche théorique des auteurs, montre pourtant que le conditionnement social « précoce » (au sein de la famille) (Bourdieu et de Saint-Martin, 1976), ou les expériences de vie (Kauffman, 2001 ; Lahire, 2012), peuvent avoir une influence sur « *les réflexes d'autoformation* » (Tingry et Jeunesse, in Nagel et Carré, 2016, p.10). Or, si nous n'avons pas étudié en profondeur les parcours de vie des salariées

d'UrbanAsso, il est toutefois possible d'émettre l'hypothèse, en nous appuyant sur leur parcours universitaire, qu'elles proviennent d'un milieu social favorable à la construction d'un habitus familial à l'autoformation (Ibid). Nous savons, en outre, notamment pour l'administratrice et la directrice, que les expériences professionnelles ayant fait suite à leurs études respectives ont contribué à construire une relation durablement positive à l'acte d'apprendre. Ces éléments de réflexion permettent par exemple de comprendre pourquoi aucune participante ne s'est plainte de devoir suivre le MOOC sur son temps personnel. L'hypothèse est la suivante : au bénéfice d'une construction sociale favorable à l'autoformation, les individus concernés bénéficient d'un rapport privilégié aux ressources de type semi-formel (tutoriels, cours sur Youtube, MOOC ou autres) (Nagel et Carré, 2016). Ils ont pris l'habitude, au cours de leur vie, de les mobiliser à différentes fins, sur leur temps personnel ou professionnel de façon indifférenciée. Il est, en somme, raisonnable de penser que les salariées *d'UrbanAsso* ont, de par leur socialisation proche ou lointaine, construit ce que Carré (2005) nomme une posture positive *d'apprenance*, décrite comme une attitude socialement construite plus ou moins favorable à l'acte d'apprendre.

Venons-en aux facteurs de conversion. Le premier est d'ordre individuel et réfère au profil sociodémographique des salariées *d'UrbanAsso*. Ces dernières bénéficient en effet d'un âge et d'une situation familiale a priori favorable à l'expression de leur liberté de choix et de leur liberté d'action (liberté-opportunité et liberté-processus). Un parent célibataire, par exemple, aurait-il pu s'acquitter de la sorte, du suivi du MOOC sur son temps personnel ? Cette question, qui reste pour le moment sans réponse, est légitimée par les résultats statistiques du Céreq qui montrent, d'une part, que les femmes déclarent plus fréquemment que les hommes ressentir leur situation familiale comme un obstacle de formation - ce qui rejoint les travaux portant sur les obstacles à la participation à la FPC (Solar et coll., 2016) - et d'autre part, que l'âge de ces femmes est également déterminant. Une femme de plus de 40 ans déclare ainsi deux fois moins souvent qu'une femme de moins de 40 ans, subir sa situation familiale, relativement à sa FPC (Dubois et Fournier, 2014)¹³⁶.

Un second facteur de conversion appartient à la dimension organisationnelle. L'organisation du travail à *UrbanAsso* s'avère en effet propice à l'exercice d'une autonomie offrant de

136 « Il n'est plus besoin de souligner que la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle est surtout une affaire de femmes. En témoigne le poids des responsabilités familiales sur les arbitrages opérés par les femmes en matière de formation continue. » (Dubois et Fournier, 2014)

grandes marges de manœuvre aux salariés qui sont amenés à réaliser des tâches professionnelles complexes requérant des habiletés diverses notamment sur le plan cognitif. Cette autonomie n'est ni feinte ni « contrôlée » (Méhaut, 2006), elle apparaît réelle et instrumentée, par de fréquentes réunions de cadrage, issues du management agile (processus d'idéation, capitalisation des idées, travail horizontal peu segmenté, management de projet). Or, ce type d'autonomie réelle que l'on retrouve à UrbanAsso est un facteur d'ouverture des capacités et considéré comme tel dans plusieurs enquêtes (Vero et Sigot, 2017 ; Lambert et Véro, 2010). Le fait d'être libre d'organiser ses priorités et ses tâches professionnelles peut en effet favoriser l'accès à une grande variété de modalités de formation, notamment informelles. L'organisation du travail apparaît alors comme un facteur déterminant les capacités, prioritairement dans la dimension du choix (liberté-opportunité).

La culture et la structure hiérarchique de l'organisation favorisent également la liberté d'action (liberté-processus) des salariées. Dans le cadre d'une communication à dominante horizontale qui est caractérisée par l'absence de lien hiérarchique formel entre les personnes, nous avons constaté que les différents points de vue étaient pleinement respectés. Chaque membre de l'équipe *d'UrbanAsso* peut faire valoir ses avis et ses intérêts, lesquels sont réellement pris en compte par l'équipe de direction dans la délibération. La première réunion est illustrative de ce point. En effet, si l'équipe de direction commence cette séance avec des propositions concernant les modalités de suivi, ces dernières sont finalement amendées, voire transformées suite aux échanges que nous rapportons en annexe (en annexe, p.483).

Enfin, nous n'avons pas abordé l'apprentissage sous l'angle du dispositif MOOC. Il est pourtant raisonnable de supposer que les caractéristiques ingénieriques de la ressource ont contribué à la réussite de l'expérience et à l'augmentation des capacités dans la dimension actionnelle de la formation (liberté-processus). Les participantes ont par exemple apprécié le fait de pouvoir se connecter facilement au MOOC, de pouvoir suivre les vidéos plusieurs fois, ou d'être en mesure de les accélérer ou de les ralentir en fonction de la difficulté ressentie du cours. Elles se sont également servies des notes collaboratives qui ont été imprimées et ont souvent servi de repère théorique pendant les séances. Les participantes ne se sont toutefois pas saisies des consignes de fin de modules pour alimenter les discussions collectives. Elles n'ont pas utilisé les forums, ne se sont pas appuyées sur les tuteurs et n'ont pas suivi les moments de regroupement proposés par l'équipe pédagogique. En somme, le MOOC a été utilisé comme un dispositif semi-formel. Les apprenantes ont à la fois profité de la liberté

d'utilisation offerte par la ressource (aspect informel), mais ont également tiré parti de la structuration pédagogique du cours (aspect formel). Il s'agit là d'un nouveau type de situation d'apprentissage (Nagel et Carré, 2016) qu'il serait intéressant d'approfondir selon un point de vue ingénierique, afin de mieux cerner les relations entre les modalités pédagogiques du dispositif et le comportement des apprenants.

Il ressort finalement de cette étude que le MOOC GDP a été utilisé de sorte qu'il favorise la montée en capacités des individus. Les facteurs de conversion que nous avons mis en évidence, principalement d'ordre collectif et organisationnel, semblent toutefois peu transposables à d'autres organisations et à d'autres salariés. Il semblerait en effet que les dispositions individuelles et que les caractéristiques structurelles, culturelles et organisationnelles d'une petite association sont des facteurs grandement responsables de la possibilité réelle des personnes à utiliser un MOOC de manière à accomplir une réalisation qu'elles valorisent. Qu'en serait-il, par exemple, de l'utilisation du même MOOC dans une organisation de taille plus importante, possédant une organisation plus traditionnelle (Dubar, 2015) ? Qu'en serait-il si ce MOOC était utilisé au sein d'un collectif plus hétérogène, composé de salariés de profil d'apprenants, et de profil sociodémographique différent ? Le chapitre suivant tentera d'apporter des réponses à ces questionnements.

Chapitre 8 : Le cas d'*AidoLogis* : les capacités entravées par la structure et la culture organisationnelle

Nous venons de montrer comment un MOOC utilisé dans une petite organisation pouvait contribuer au développement des capacités des salariés à l'égard de leur formation professionnelle. La taille de la structure et son organisation du travail, la qualité du leadership et la faculté du collectif à s'autoréguler dans une activité d'apprentissage apparaissent comme autant de facteurs de conversion de la ressource MOOC en libertés réelles de réaliser des projets valorisés par les personnes. Au travers du cas *d'UrbanAsso*, nous avons étudié une organisation fonctionnant à l'échelle du collectif, ce qui nous a conduit à focaliser notre analyse sur cette dimension particulière. D'autres facteurs positifs ou négatifs s'activent-ils au contact des MOOC, dans des entreprises plus grandes et à l'organisation plus traditionnelle ? Nous proposons d'explorer ces questionnements grâce à l'analyse d'un autre cas d'utilisation de MOOC en entreprise. Après avoir présenté le contexte et les grandes lignes du déroulé de l'expérience qui s'est avérée être un échec, nous tâcherons d'expliquer en quoi l'environnement de formation s'est révélé source de réduction des capacités à l'égard de l'utilisation et de la valorisation du MOOC par les salariés. La dimension organisationnelle ayant cette fois été privilégiée, nous avons été conduits à convoquer certains concepts issus de la sociologie des organisations (Alter, 2000 ; 2012 ; Crozier et Friedberg, 1977) pour mener à bien l'analyse.

1. Présentation du cas

Avant de présenter la chronologie de l'étude de cas, intéressons-nous au contexte organisationnel au sein duquel s'est déroulée l'expérience.

A. Contexte organisationnel : une culture humaniste ; un fonctionnement traditionnel

Caractéristiques structurelles

AidoLogis est une fondation reconnue d'utilité publique. Ses fonctions sont d'accueillir des personnes en grande difficulté, de construire des logements sociaux, de réhabiliter des logements indignes et d'informer sur leurs droits les personnes en situation de mal-logement. L'organisation est à 90 % financée par la générosité du public, quand bien même ses ressources dépassent annuellement les 47 millions d'euros.

La Direction des missions sociales (DMS) dans laquelle nous avons fait l'essentiel de notre enquête dépense 80 % de ce montant et représente ainsi un service majeur de l'organisation. Le rôle de ce service est de sélectionner, subventionner et suivre des associations dont le projet s'inscrit dans les objectifs précédemment cités.

Une culture humaniste et patriarcale

La culture organisationnelle est dominée par deux tendances : d'une part, une culture humaniste véhiculée par le père fondateur d'AidoLogis, figure emblématique de la lutte contre la précarité sociale, et dont le portrait recouvre un mur du hall d'entrée. L'empathie, la bienveillance et la bonne humeur incarnées par ce personnage historique transparaissent dans la qualité de l'accueil que réservent les différentes réceptionnistes aux visiteurs, mais aussi dans les discussions informelles auxquelles nous avons été amenés à prendre part dans les interstices de l'organisation (ascenseur, hall d'entrée). Le management est également empreint de cet aspect de la culture d'organisation. Le respect et la tolérance d'autrui semblent être les valeurs cardinales régissant les échanges entre salariés, au-delà des liens de subordination. Un faisceau d'indices convergents appuie cette idée : l'ouverture et la franchise (apparente) des échanges lors des réunions où plusieurs niveaux hiérarchiques sont représentés ; la distribution organisée et équilibrée du temps de parole ; la qualité de l'écoute et la prise en compte des avis différents ; le fait que plusieurs salariés se soient engagés par empathie pour leur manager qui « *s'était donné du mal* » (SA1, échange informel) ; la bonne humeur constatée dans les bureaux lors nos passages ; l'explicitation de cette culture dite « humaniste », par le manager qui était notre principal interlocuteur en dehors des réunions.

L'autre aspect dominant de la culture d'AidoLogis est son traditionalisme à tendance patriarcale qui a fait l'objet de nombreux commentaires de la part de salariés de la DMS. Les hauts dirigeants, tous des hommes, apparaissent ainsi déconnectés de la réalité du terrain et pouvant faire figure d'« intellectuels sachant » (SA1) en opposition aux opérateurs sur le terrain. Le pendant organisationnel de ce traditionalisme culturel se trouve dans la structuration bureaucratique et pyramidale de la fondation.

Une organisation fonctionnelle pyramidale

L'organisation AidoLogis compte une centaine de salariés. Elle est organisée autour d'une structure fonctionnelle pyramidale, dont les branches réparties en six directions sont présidées par un Délégué Général (DG). Chaque direction présente à son tour une structure hiérarchique distribuée fonctionnellement, que l'on peut représenter sous forme d'arbre. Chaque embranchement représente un lien hiérarchique subordonnant/subordonné. Le management des différentes Directions (que nous nommerons, par la suite, services pour éviter tout amalgame) est composé d'un directeur/trice et, selon les cas, d'un directeur adjoint. Subordonnés à ces derniers, les responsables de secteur peuvent à leur tour compter sur les chargés de mission, eux-mêmes supérieurs d'une secrétaire-assistante. La Direction des Missions Sociales (DMS) au sein de laquelle nous avons mené l'enquête compte au total 20 salariés, dont une directrice, un directeur, quatre responsables de secteur, six chargés de mission et huit secrétaires-assistantes.

L'organisation du travail nous est par ailleurs décrite comme rigide et peu efficace, notamment dans la gestion de projet. Les équipes communiquent mal entre elles, ce qui constitue un obstacle à la productivité selon le manager :

*« On s'est développés avec des outils du passé, et une vision management de l'organisation traditionnelle (...) on a constitué un développement d'organisation avec des organigrammes (...) par empilement de postes (...), on a constitué des **silos** de travail, et à l'intérieur même des services on a reconstitué des **silos**. »* (Directeur adjoint de la DMS)

Une raison invoquée de ce défaut de collaboration entre les unités (directions, secteurs, missions) de l'organisation tient au système de reconnaissance en œuvre. Il est essentiellement symbolique et récompense les efforts, les compétences ou autres succès professionnels à un niveau individuel. Il n'y a en effet aucun système de primes financières à

AidoLogis, et les promotions internes sont rares. La reconnaissance prend la forme de « remerciements » faits nominalement et directement depuis la DG vers le responsable d'une mission réussie, de sorte que sa charge symbolique soit optimale. En conséquence, les chargés de mission ont tendance à travailler en unités restreintes, voire de manière solitaire, afin de ne pas diluer la valeur de cette gratitude organisationnelle.

C'est sur la base du diagnostic d'une organisation du travail déficiente que la direction de la DMS envisage de faire « bouger les lignes » (Directeur adjoint) en utilisant le MOOC GDP comme potentiel déclencheur de nouvelles pratiques.

Les spécificités de la DMS

Le fait que la DMS soit à l'initiative de cette expérience inédite dans l'organisation n'est pas étonnant si l'on prend en considération l'image que les membres du service déclarent renvoyer dans l'organisation.

« On est une direction toujours dynamique, avec pas mal d'initiative, qui tranche avec d'autres services (CM2) »

« La DMS a d'autres façons de faire, qui tranchent avec des services spécifiques... J'ai toujours entendu des trucs au sujet de notre service... on a une souplesse dans notre direction qui fait que... (CM3) ».

C'est notamment en raison de l'histoire de la relation entre le service de la DMS et le reste de l'organisation que le directeur adjoint explique devoir faire preuve de pédagogie dans sa manière d'introduire les MOOC dans l'organisation. Afin d'éviter tout blocage et pour enclencher une évolution des pratiques professionnelles et des pratiques de formation, le maintien du dialogue avec les RH et avec la direction est selon lui un impondérable. Cela impliquant pour le management de la DMS, de progresser sur une ligne de crête avec d'un côté l'ambition du changement et son enclenchement par l'innovation, et de l'autre, le risque de rupture que pourrait provoquer une posture trop radicalement novatrice par rapport aux pratiques habituelles de l'organisation.

« On a induit quelque chose de nouveau dans la maison, qui n'est pas neutre qui fait qu'on s'en rend peut-être pas bien compte, mais on est possiblement un peu attendu sur ce que ça donne comme résultat, parce que quelque part on a induit un précédent qui peut donner des idées à d'autres, c'est tant mieux, mais en même temps ça peut aussi

inquiéter d'autres. (...) et il y a aussi les représentations sur les métiers qui font qu'on devra peut-être lutter contre ces représentations (...) si l'on ne pense pas les choses de manière accompagnée, on risque le rejet de l'organisation (...) Si on ne convainc pas, c'est vain » (Directeur Adjoint)

Cette citation du DA de la DMS montre que l'enjeu de l'expérience dépasse le cadre de la formation pour s'inscrire dans une dimension organisationnelle impliquant l'adoption d'une posture stratégique par les salariés et des cadres de la DMS.

B. Chronologie de l'étude de cas

Les différentes données dont nous disposons nous permettent d'approcher le processus d'appropriation du MOOC DGP à AidoLogis, depuis sa découverte par un membre de l'organisation, jusqu'à son entrée au plan de formation de l'organisation quelques mois plus tard. Comme présenté dans la Figure 21, nous proposons un découpage de ce processus d'appropriation en six phases.

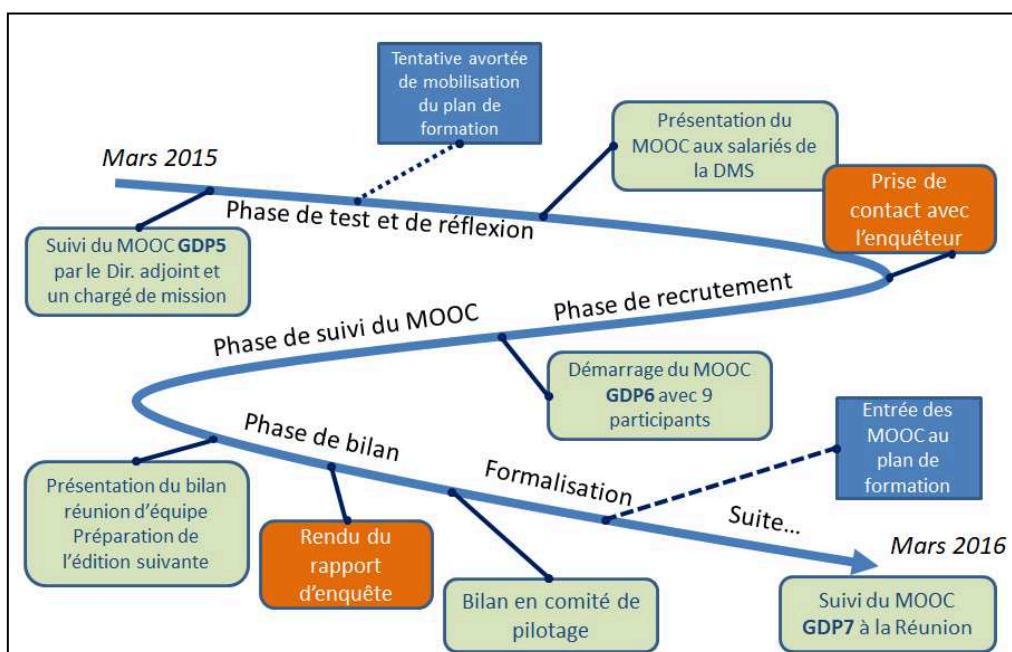


Figure 21 Les six phases du processus d'appropriation des MOOC à AidoLogis

Phase de test et de réflexion

Le DA de la DMS a tout d'abord suivi le MOOC GDP6 (avril 2014) sur recommandation d'une proche connaissance. Anticipant la possibilité d'utiliser ultérieurement ce cours comme ressource de formation au sein du service, il incite un collègue, chargé de projet, à l'accompagner lors de cette session d'avril 2014. Satisfait du MOOC, il convainc la directrice de faire suivre l'itération suivante du MOOC GDP (7) à l'ensemble du service.

L'équipe de direction¹³⁷ s'enquiert alors auprès du service RH de la possibilité d'utiliser le MOOC dans le cadre du plan de formation de manière à permettre aux salariés d'utiliser leur temps de travail en étant rémunérés. La requête est rejetée, obligeant la DMS à prendre le suivi du MOOC sur leurs propres prérogatives, c'est-à-dire sur le temps normalement alloué aux missions sociales.

« On rappelle juste qu'avec FK, on a eu l'idée de susciter ça pour l'intérêt, dans notre sphère de gestion fonctionnelle propre, sans que ça relève de la gestion institutionnelle, donc dans notre façon d'appréhender les choses on disait que ça relevait de notre choix de pouvoir dire qu'on préfère que des collègues s'y collent sur leur temps de travail. »

Le suivi du MOOC est donc considéré, aux yeux de l'organisation, comme une mission professionnelle pouvant être sujette à une évaluation basée sur des critères de productivité.

« Ça fait partie du travail, c'est pas que de la formation, ça fait partie du travail pour qu'après on soit... donc c'est très important d'arriver à rendre compte des bénéfices. »

(Directeur Adjoint)

Il est finalement décidé par l'équipe de direction, que les salariés auront l'autorisation de suivre le MOOC à raison de **30 min par jour sur le temps de travail** et qu'ils pourront **se réunir pendant une heure, une fois par semaine**, afin de travailler collectivement sur le MOOC.

Phase de recrutement

Le projet de formation avec le MOOC GDP est explicité aux salariés lors d'une réunion d'équipe hebdomadaire. Deux objectifs sont mis en avant par la direction du service : (1) monter collectivement en compétences en gestion de projet pour augmenter l'efficacité de travail, (2) amorcer un processus de décloisonnement des unités de travail à toutes les échelles de l'organisation. Plusieurs salariés sont convaincus, dès cet instant, d'autres finissent par s'inscrire après avoir été personnellement incités et rassurés par le directeur adjoint sur leur capacité à suivre le MOOC et sur le fait qu'ils pourraient arrêter en cas de difficulté. Au total, neuf salariés, dont le directeur adjoint, s'inscrivent au MOOC et se présentent à la première réunion.

¹³⁷ Composée de la directrice et du directeur adjoint de la DMS

Phase de suivi du MOOC

Les réunions perdurent pendant 6 semaines malgré un absentéisme important et croissant¹³⁸. Les participants ne respectent pas tous le rythme de travail imposé dans le MOOC de sorte que l'hétérogénéité du niveau se creuse dans le temps, contraignant fortement les possibilités de travaux collectifs pendant les réunions hebdomadaires. Au final, seuls quatre salariés sur les neuf inscrits parviennent à terminer le MOOC, après un effort que la plupart ont trouvé éreintant.

Phase de bilan

L'évaluation de l'expérience vise deux objectifs distincts : justifier le temps de travail accordé aux salariés pour suivre le MOOC auprès de la direction et valider l'hypothèse de la pertinence de cette ressource comme modalité de formation professionnelle à AidoLogis.

Cette évaluation prend différentes formes :

- un bilan d'expérience conçu de manière collaborative par les participants en vue d'être présenté à la direction, à l'administration et à l'ensemble des salariés via une réunion de service ;
- un rapport d'enquête conçu par l'enquêteur, lu par l'équipe de direction de la DMS et par l'administration ;
- un retour d'expérience de l'équipe de direction à l'attention de la direction.

Les points de vue convergent sur les résultats suivants :

- le contenu du MOOC est pertinent pour l'organisation ;
- certains savoir-faire, notamment techniques (mails, outils de travail collaboratif) ont déjà été appropriés par les participants ;
- des réunions (présentielles) hebdomadaires ont été importantes pour le soutien motivationnel, mais elles ont été trop peu encadrées et étaient d'une durée trop insuffisante pour qu'un réel apprentissage collectif puisse y avoir lieu ;
- les conditions de suivi proposées par le management n'ont pas pu être respectées, ce qui a entravé la progression des participants dans le MOOC.

¹³⁸ Cf. Tableau 39, en annexe p.505 : Quatre des neuf participants n'ont suivi que trois réunions sur six.

Formalisation

Alertés par les enjeux soulevés par ces documents bilans et par le discours argumenté de l'équipe de management de la DMS, les RH, en accord avec la direction générale, **ont pris la décision d'intégrer les MOOC comme possibilité de formation mobilisable dans le cadre du plan de formation de l'organisation**, et ce par l'intermédiaire d'une note de service. Les salariés peuvent désormais demander à faire un MOOC en suivant la procédure classique de formation. S'il s'avère que le cours en ligne répond dans ses objectifs aux besoins du salarié dans son cœur de métier, les RH lui permettent de suivre le cours à hauteur de **23 heures maximum** par MOOC sur le temps de travail. Si l'emploi du temps ne permet pas au salarié de se libérer, il peut alors bénéficier **d'une journée de récupération** sur présentation du certificat de réussite. En outre, qu'il s'agisse ou non d'un MOOC répondant aux besoins du poste du demandeur, l'organisation s'engage à **financer le certificat** si ce dernier est payant.

Suite...

Les entretiens post MOOC réalisés entre quatre et cinq mois après la fin de la formation sont riches d'enseignement sur les suites données à l'expérience. Tout d'abord, d'un point de vue individuel, la jeune secrétaire-assistante parvenue au terme du MOOC, a postulé quelques semaines plus tard à un poste de secrétaire de direction (en interne) et l'a obtenu. Selon ses déclarations, le MOOC lui a donné la confiance de se présenter à l'entretien. Ce dernier aurait d'ailleurs fait l'objet d'un intérêt particulier des ressources humaines qui ont questionné la candidate à ce sujet en début d'entretien. CM5 (qui était en CDD) a, quant à lui, retrouvé un emploi dans le secteur associatif à un poste de responsable de projet. Il a également mentionné le MOOC lors de son entretien d'embauche et nous a expliqué ressentir, depuis le MOOC, un gain en légitimité et en confiance dans le domaine de la gestion de projet.

Au niveau de l'organisation, une nouvelle expérience similaire a été menée auprès d'une dizaine de salariés de l'antenne réunionnaise où la difficulté de se former en GDP est accrue. Cette fois à l'initiative de la proposition, les ressources humaines se sont appuyées sur SA1 pour accompagner les participants réunionnais dans leur progression. Cette dernière nous a expliqué avoir été contactée à plusieurs reprises par les participants, friands de conseils d'ordre technique et méthodologique.

Enfin, dans le service de la DMS, le MOOC GDP 8 n'a finalement pas fait l'objet d'une nouvelle session de formation. Le directeur adjoint a déclaré ne pas avoir pris le temps de mobiliser le service comme cela avait pu être le cas lors de l'édition qui nous a intéressés.

Loin d'être découragé ou d'avoir abandonné ses objectifs de passer à l'échelle la formation, il estime que « *ce n'est que partie remise* ».

Dans le reste de la FAP, seule une salariée, à notre connaissance, s'est inscrite au MOOC GDP8 en faisant valoir les nouveaux droits acquis par l'équipe de la DMS. Elle a suivi le MOOC seule, sur son temps personnel, obtenant le certificat qu'elle a utilisé pour se faire financer la formation.

2. Analyse au prisme des capacités

Au regard des différentes sources d'évaluation du suivi du MOOC (rapports d'enquêtes, rapport d'expérience par les participants), il apparaît que les participants ne sont pas parvenus à tirer profit du MOOC pour monter en compétences individuellement ou collectivement, comme ce fut le cas à UrbanAsso. Les explications avancées par les salariés relèvent principalement de leur incapacité à progresser au même rythme dans le MOOC, cela entravant le travail et l'apprentissage collectif pendant les réunions.

L'Approche par les Capacités (AC) nous permet d'approfondir la compréhension de ces résultats en analysant les facteurs qui ont pu influencer les modalités de suivi du MOOC. L'AC invite, en outre, à questionner l'expérience au prisme des inégalités de traitement des salariés, dont nous faisons l'hypothèse qu'elles pouvaient être exacerbées par l'absence de cadre formel régisseur.

Nous rendons compte de nos résultats en les articulant autour des quatre dimensions fondamentales de l'AC que sont : les objectifs, la liberté-processus, la liberté-opportunité et la réalisation de valeur.

A. Objectifs de recours aux MOOC : une ressource mise au service du développement de l'organisation et des personnes

Dans quelle mesure le MOOC GDP a-t-il été utilisé à AidoLogis, en fonction d'objectifs tournés vers le développement de la personne ? Dans quelle mesure les trajectoires de vie des salariés, leurs vellétés d'évolution personnelle et professionnelle ont-elles été prises en compte dans les objectifs de formation ?

Les objectifs formulés en amont du suivi du MOOC par la direction de la DMS sont dominés par une volonté d'infléchir la rigidité organisationnelle, en amorçant une gestion du travail « par projet ». Le MOOC est utilisé à cette fin, dans deux axes plus précis : (1) participer au

décloisonnement des unités de travail, à toutes les échelles de l'organisation ; (2) se doter d'un outillage conceptuel commun propre à déclencher une nouvelle dynamique opératoire. Revenons plus en détail sur ces objectifs.

Décloisonner les relations professionnelles et revaloriser le travail des secrétaires-assistantes

Le cloisonnement fonctionnaliste (chaque salarié effectue une tâche qui correspond précisément à une fiche de poste, elle-même liée à une grille de salaire immuable) est analysé depuis longtemps, par l'équipe de direction, comme un frein à l'efficacité dans le travail. Dans les faits, les salariés de différentes directions ou de différentes unités au sein d'une même direction ne s'entraident que si la mission l'impose. L'absence de fluidité des rapports professionnels à AidoLogis s'incarne à plusieurs niveaux. Il existe une forte distinction des représentations, des rôles et des tâches, selon le statut, selon les services et selon l'expérience (ou l'âge) des individus. La différence d'âge entre les salariés apparaît comme un frein à la communication et à la collaboration. Il existe en effet à AidoLogis un fossé important entre les « jeunes » dont l'âge oscille autour de 30 ans et les plus anciens au bord de la retraite. Nous avons eu la possibilité de constater que cette distinction semblait influencer les comportements de manière significative (cf. réunions 4 et 5, en annexe p.516 et p.523).

La rigidité organisationnelle se traduit également par une mobilité professionnelle relativement réduite pour les chargés de mission comme pour les secrétaires-assistantes. Ces dernières sont d'ailleurs décrites par la directrice de la DMS comme évoluant sous « un plafond de verre », symbole de l'impossibilité structurelle et culturelle auxquelles elles font face pour évoluer dans l'organisation. Leur progression est figée dans une grille de carrière ayant fait l'objet d'une longue négociation entre la direction et les syndicats quelques années auparavant. Elle dépend donc davantage de leur ancienneté que de leurs compétences qui, selon la Directrice de la DMS, sont mal valorisées dans une fiche de poste qui ne prend pas en compte les nombreuses responsabilités qui leur incombent au quotidien.

« La Directrice nous parle du « plafond de verre » des secrétaires, mais c'est une réalité. Quand on dit « secrétaire » ce n'est pas possiblement « instructeur administratif »... on a introduit là des biais professionnels nouveaux, qui... on n'est pas dans un isolement total dans la formation, on est regardé... Il y a beaucoup d'enjeux autour de ça. » (Directeur adjoint de la DMS)

Le MOOC est explicitement utilisé afin d'aider les secrétaires-assistantes à prendre conscience de leurs possibilités pour qu'elles puissent envisager d'elles-mêmes une évolution professionnelle. Il s'agit aussi de faire évoluer les représentations du poste de secrétaire à l'échelle de l'ensemble de l'organisation pour que leur soient ouvertes des possibilités d'évolution à la hauteur de leurs compétences. Pour CM3, l'idée est de créer de « la mixité sociale » dans l'organisation « pour que tout le monde se rende compte de son rôle ». L'équipe de direction évoque par ailleurs le projet de formaliser cette possibilité d'évolution professionnelle en créant un poste « *d'instructeur administratif* » qui constituerait une sorte d'intermédiaire entre les secrétaires et les chargés de mission. Le MOOC est alors un levier permettant de faire monter les secrétaires vers le niveau de compétences exigé par ce nouveau poste.

Aussi, dans l'objectif de fluidifier les rapports inter statuts, inter unités et inter générations, mais également pour contribuer à augmenter les opportunités de progression professionnelle, la direction de la DMS a encouragé la constitution d'un groupe d'apprenants hétérogènes mêlant les chargés de mission et les secrétaires d'âge et d'unités différentes. Cet objectif de l'expérience s'incarne ainsi davantage dans les modalités collectives de sa mise en œuvre, que dans le contenu notionnel du MOOC GDP.

Outiller les vellétés de changements opératoires : vers une organisation du travail « par projet »

Le contenu pédagogique du MOOC (la gestion de projet) est toutefois la cible d'un autre objectif majeur de l'expérience. Il est en effet apparu comme un moyen efficace de provoquer le passage d'une organisation du travail « traditionnelle », à des modalités de travail dites « de projet » (impliquant de nouveaux processus de travail dans lesquels la notion de collectif est recentrée). Le MOOC représente l'occasion de doter les salariés d'une base conceptuelle et de fondamentaux techniques permettant à l'équipe d'homogénéiser les pratiques professionnelles afin d'améliorer les échanges et d'optimiser le suivi des dossiers.

« Si on décide de se lancer en mode projet, il y aura alors un pilote qui sera légitime et *une secrétaire et puis il y aura les différentes fonctions décrites par le processus...* chacun conviendra comme quelque chose de normal et pas problématique, comme si ça *s'imposait de façon non accompagnée.* » (Directeur adjoint de la DMS)

Le MOOC est alors appréhendé comme une possibilité de faire monter en compétences les individus et l'ensemble du service, dans un rapport qualité/coût intéressant. Le seul investissement pour l'organisation est le temps de travail amputé par la formation.

Les modalités de suivi du MOOC sont originellement pensées par l'équipe de direction pour répondre à ces objectifs. Les salariés doivent pouvoir suivre le MOOC sur leur temps de travail, à raison de 30 min par jour. La réunion hebdomadaire vise, quant à elle, à conférer aux participants le temps de discuter des notions du cours, mais surtout de les mettre en œuvre dans le cadre d'un projet réel (cf. réunion 1, en annexe p.508)

Du point de vue de l'approche par les capacités, les objectifs sont clairement tournés vers la personne, dans une prise en compte de sa trajectoire personnelle et professionnelle. De plus, les conditions et les modalités de suivi apparaissent à première vue comme des facteurs de conversion positifs de la ressource MOOC en pouvoir d'agir. Les salariés bénéficient en effet d'un temps de travail pour suivre les MOOC et d'un temps de mise en œuvre qui permet l'apprentissage collaboratif. Pourtant, comme nous l'avons évoqué, les résultats sont très mitigés, ce qui nous pousse à interroger les autres dimensions de l'AC.

B. La liberté-processus

Dans quelle mesure les salariés ont-ils pu participer, faire entendre et faire valoir leurs intérêts dans le cadre du processus d'élaboration de l'environnement de formation ?

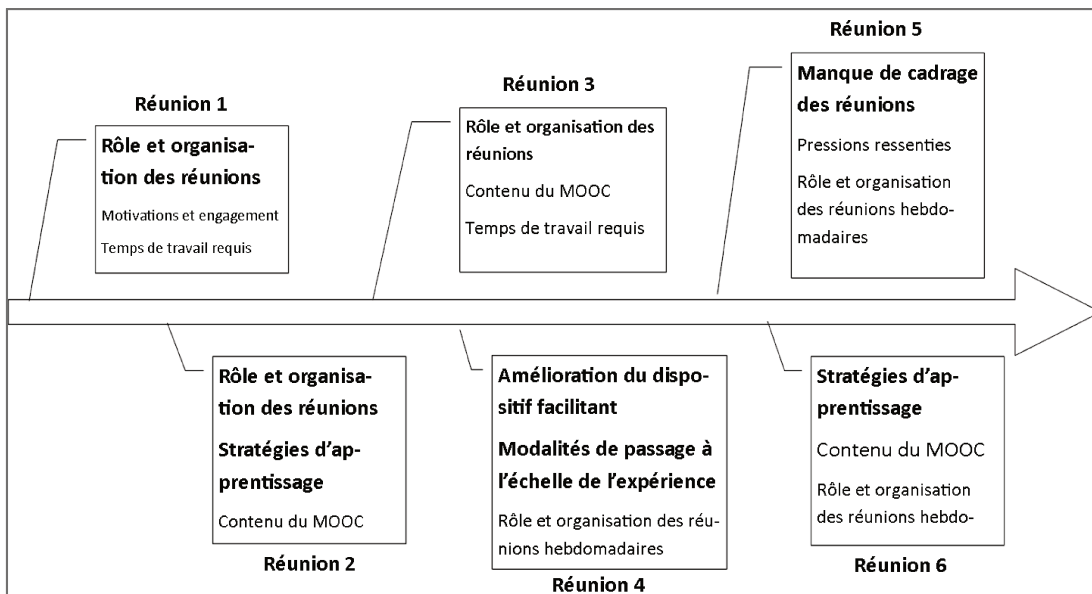


Figure 22 Principales thématiques des réunions. La taille de caractère et le gras reflètent l'importance relative des thématiques abordées lors des réunions.

Lecture : lors de la première réunion, le thème du rôle et de l'organisation des réunions a été davantage abordé que celui de la motivation et de l'engagement et que celui du temps de travail requis.

Il est tout d'abord important de distinguer l'élaboration des **conditions administratives** de suivi qui correspondent au temps de travail hebdomadaire alloué au MOOC, ainsi qu'à leur hypothétique financement, des **modalités pédagogiques** de l'expérience. Les conditions administratives ont été élaborées en amont de la formation, par l'équipe de direction. Les 30 minutes par jour et l'heure de réunion hebdomadaire ont ainsi fait l'objet d'une délibération opérée sur des bases de management rationnel. Dans la réunion 6 (en annexe, p.526), le directeur adjoint explique en effet que l'équipe de direction n'aurait pas pu accorder davantage de temps au MOOC compte tenu des contraintes économiques et organisationnelles qui pèsent sur le service (nous y revenons).

Les modalités de suivi, par contre, ont été longuement débattues de sorte qu'il s'est agi d'une thématique centrale dans presque toutes les réunions, comme le montre la Figure 22, qui présente une synthèse de l'analyse de contenu thématique des réunions¹³⁹. Le choix de ne pas travailler collectivement sur un projet a été fait dans le cadre d'un débat entre salariés, lesquels se sont d'ailleurs positionnés contre l'avis du directeur adjoint. Les arguments des « opposants » à l'idée d'utiliser les réunions comme laboratoire d'expérimentation des notions

¹³⁹ La méthodologie de l'analyse de contenu thématique est précisée dans le chapitre 6.

vues dans le MOOC sont de plusieurs ordres (cf. réunion 1, 2 et 6, en annexe, respectivement p.508 ; p.511 ; p.526) :

- la durée des réunions ne permet pas de réaliser des tâches complexes de manière collective ;
- les représentations de l'apprentissage diffèrent selon les personnes (certains préfèrent apprendre seuls) ;
- les niveaux sont trop hétérogènes pour collaborer ;
- les salariés progressent à des vitesses différentes dans le MOOC, générant des décalages restreignant les possibilités d'apprentissage collectif ;
- l'encadrement des séances est défaillant.

On note qu'à l'exception des représentations divergentes de l'apprentissage, tous ces arguments sont l'expression d'obstacles environnementaux principalement liés à un manque de temps et à un manque d'encadrement. Nous en concluons que les salariés ont donc été invités à participer au processus de délibération conduisant à l'élaboration des modes de suivi, mais cela dans le cadre d'un environnement très contraint, leur laissant très peu de marge de manœuvre pour mettre en place des activités d'apprentissage réellement collectives. La section suivante permet d'approfondir l'analyse de l'effectivité des opportunités d'apprentissage et de réalisation de valeur, dont peuvent réellement profiter les participants.

C. La liberté-opportunité

Les salariés se sont vu offrir un temps individuel journalier et un temps collectif hebdomadaire. Dans quelle mesure ces conditions ont-elles été réellement accessibles à tous ?

De toute évidence, la réponse à ces questions est négative. Non seulement peu d'entre les participants ont pu terminer le MOOC et ainsi bénéficier du certificat leur permettant de faire valoir de nouvelles compétences sur le marché de l'emploi, mais les données montrent, en outre, que les conditions de suivi mises en œuvre ont eu tendance, contrairement à leurs objectifs affichés, à accroître les inégalités individuelles dans l'accès et dans le suivi du MOOC. L'explication de ce phénomène est double. Elle tient, d'une part, au caractère informel des conditions de suivi qui ne sont finalement accessibles qu'à certains salariés. Nous montrons ensuite que les conditions de suivi du MOOC proposées par l'équipe de

direction de la DMS sont conditionnées par des tensions organisationnelles et des jeux de pouvoir que l'expérience tend à cristalliser.

De l'informalité aux inégalités

Les conditions de suivi sont annoncées comme étant les mêmes pour tous les participants. Pourtant, le statut informel de l'expérience relègue le MOOC au second plan des priorités professionnelles. Les vidéos sont suivies dans les creux de l'emploi du temps des salariés, ce qui désavantage les secrétaires-assistantes qui bénéficient de moins d'autonomie sur leur poste de travail que les chargés de mission.

Ainsi, SA1 n'a pas pu suivre le MOOC sur son temps de travail : « *Ces derniers temps, j'ai eu une charge de malade, mais ça m'a pas empêché de continuer parce que j'ai trouvé du temps sur mon temps personnel* ». Elle a en effet suivi le MOOC tous les jours, sur sa pause déjeuner, entre midi et deux heures. L'autre secrétaire-assistante (SA2) n'a pas accepté de travailler sur son temps libre et estime ne pas avoir eu d'autres choix que celui d'arrêter le MOOC, à cause d'une charge de travail trop importante.

Si les cadres disposent de plus de marges de manœuvre pour s'organiser, ils ont toutefois régulièrement fait état de leur frustration au regard de l'impossibilité conjoncturelle (calendrier) ou structurelle (poste) de bénéficier des réunions et/ou du temps alloué.

« Ça c'est une grosse blague en fait... parce qu'en fait au bout d'un moment, j'ai pas vraiment le temps, à part la semaine dernière, j'ai réussi à faire l'introduction de la semaine 3 au boulot et puis tout le reste, j'ai fait un peu chez moi le weekend, après dans le train, bon les trains c'est encore un peu le taf, mais bon quand il est 20 h 30... » (CM2, réunion 4)

CM4 et CM2, souvent en déplacement, ont manqué la moitié des réunions hebdomadaires et ont plusieurs fois exprimé l'effet négatif de cet éloignement de la dynamique collective. Le directeur adjoint a, quant à lui, regretté ne pas être en mesure de suivre davantage la formation qu'il a dû abandonner faute de temps, tout comme la directrice de la DMS, qui avait initialement prévu de s'y engager.

Dans l'impossibilité de se libérer du temps pour la formation, 8 participants sur 9 ont ainsi suivi le MOOC en dehors du temps de travail, sur leurs temps de pause, le soir ou le weekend. Si certains ont loué cette « souplesse » offerte par le MOOC (CM5), la plupart (RS, SA1,

CM4, CM2) ont fait part de leur frustration (cf. réunions 4, 5 et 6, en annexe p.516 ; 523 ; 526).

« Moi de toute façon j'ai toujours eu un problème de distanciation entre la vie pro et la vie perso... là j'y vois un intérêt personnel, ça prend pas beaucoup de temps donc c'est pas très grave, mais c'est vrai que je me dis pas que toute la vie je rêverais de me former qu'avec des MOOC... » (CM2, réunion 4)

Le suivi du MOOC seul, en dehors de l'environnement de formation prenait alors une teinte sombre dans le lexique utilisé pour en parler, comme CM5 qui dit avoir terminé « au courage et à la fierté » après avoir plusieurs fois mentionné son découragement ou CM2 qui a abandonné après avoir « lutté » et s'être « accrochée » (cf. réunion 6, annexe p. 526).

Il est finalement intéressant de noter que seule CM1 semble avoir entièrement suivi le MOOC sur son temps de travail. Elle explique avoir fait une demande de formation en gestion de projet qui lui avait été refusée dans le courant de l'année précédente, ce qui l'a conduit à vivre l'expérience d'utilisation du MOOC comme s'il s'agissait d'une formation professionnelle traditionnelle¹⁴⁰. Nous supposons que contrairement à ses collègues, CM1 estime pouvoir légitimement utiliser la demi-heure hebdomadaire pour suivre le MOOC. Rappelons également que CM1 est plus âgée et professionnellement plus expérimentée que la majorité des autres participants. On peut dès lors supposer qu'elle est mieux insérée et qu'elle maîtrise mieux les règles tacites régissant l'organisation. Elle serait ainsi plus encline qu'une jeune recrue à faire valoir ses intérêts propres avant ceux de l'organisation.

Le cas de CM1 renforce notre thèse selon laquelle le caractère informel de l'expérience génère des inégalités dans les comportements de suivi. Les règles sont non seulement utilisées différemment selon l'autonomie du salarié sur son poste, mais elles semblent aussi profiter davantage aux salariés plus expérimentés, à même de prioriser leurs intérêts par rapport à ceux de l'organisation.

Les tensions organisationnelles

L'approche par les capacités invite à chercher les facteurs de conversion sous-jacents, non visibles au premier abord, mais pouvant néanmoins expliquer un phénomène ou une pratique sociale. Or, à ce stade, une série de questions restent en suspens : pourquoi les participants

¹⁴⁰ Elle explique avoir suivi le MOOC « en mode formation professionnelle » (CM1, réunion 6, en annexe p.526)

n'ont-ils pas pu faire valoir les conditions de suivi offertes par l'équipe de direction de la DMS ? Mais également, pourquoi l'équipe de direction, dont les objectifs sont clairement orientés vers la personne, n'a pas fait en sorte que les conditions de suivi soient respectées ?

L'observation nous a conduit à nous intéresser aux relations de pouvoir, aux tensions et conflits latents dans l'organisation qui ont pu peser sur la capacité des différents acteurs à exercer leur liberté de choix et d'action, cela pouvant avoir des conséquences sur les modes de suivi. Ces facteurs organisationnels ont d'ailleurs été plusieurs fois mentionnés par les participants eux-mêmes, dans les réunions 4, 5, 6 et même dans leur rapport final, en ces termes :

« [Nous avons] *Le sentiment d'une attente non formulée de la direction, et d'une expérimentation qui perd ses marges de réajustement nécessaire à la démarche.* »
(Citation tirée des points négatifs du bilan d'expérience).

Pour comprendre d'où proviennent cette perte de marge de manœuvre de la DMS et ce sentiment d'attente non formulé auxquels font référence les participants dans le bilan d'expérience, il faut revenir aux liens préexistants entre la DMS et l'administration, ainsi qu'aux relations qu'entretient la DMS avec les autres services *d'AidoLogis*. Nous avons en effet déjà mentionné le fait que la DMS était perçue comme une source de perturbation par le reste de l'organisation. Elle véhicule l'image d'un service innovant cherchant à bousculer la stabilité organisationnelle établie de longue date. Or, l'expérience de formation par le MOOC à la DMS s'inscrit dans cette logique d'innovation perturbatrice, notamment en cela qu'elle vise à métisser les statuts professionnels dans une organisation qui tend à les séparer. Le directeur adjoint est d'ailleurs assez clair sur ce point :

« là on arrive avec une façon qui — sans le dire — pourrait être perturbateur de l'organisation nous on le voit avec notre bonne foi de la direction sociale, on peut générer une incompréhension des autres secteurs, dimension où il y a aussi des secrétaires... voilà c'est pour expliquer qu'il y a aussi que ce qui peut sembler découler du bon sens peut perturber, peut déranger notre organisation. » (Directeur adjoint)

Ce faisant, la DMS réveille les tensions latentes qui prennent rapidement la forme de freins à l'expérience. Afin de poursuivre ce raisonnement, nous empruntons à la sociologie des organisations, quelques-uns de ses concepts structurants : le concept, *d'acteur* développé par

Crozier et Friedberg (1977) qui appréhendent l'organisation à la lumière des systèmes de pouvoir qui en régissent le fonctionnement et les concepts *d'innovation, d'incertitude* et de système de croyances, d'Alter (2000). Nous postulons en effet avec Crozier et Friedberg que « *toute organisation est le résultat d'une rencontre entre des volontés d'acteurs au moins partiellement contradictoires et donc conflictuelles* » et avec Alter (1990), que ces conflits sont non seulement causés par des volontés contradictoires, mais également par une dynamique d'innovation, constante dans les organisations, qui oppose sans cesse les acteurs innovants et nécessairement transgressifs, aux légalistes qui défendent, au nom de leur système de croyances (parfois économique, dans notre cas traditionaliste), les règles antérieures et l'ordre établi en faisant valoir leur pouvoir formel.

Ces quelques concepts nous aident à comprendre les tensions qui émergent à AidoLogis du fait de l'introduction des MOOC et qui nuisent à la mise en œuvre des règles innovantes et transgressives de la DMS. D'après nos observations, les relations conflictuelles au sein *d'AidoLogis* peuvent se schématiser de la sorte : considérons tout d'abord nos trois pôles d'acteurs situés au cœur des tensions : la direction administrative et RH ; la direction de la DMS ; les salariés de la DMS. Chacun d'eux incarne une volonté propre, eu égard à l'expérience d'utilisation du MOOC GDP, qui entre en conflit avec celle des autres pôles. La direction générale cherche à maintenir la stabilité de l'organisation en contrôlant son fonctionnement, la direction de la DMS vise à impulser un changement (décloisonner les pratiques de travail, briser le plafond de verre des secrétaires, outiller les salariés), quant aux salariés, ils recherchent leur développement personnel (au sens de Sen, 2000 ; 2009).

La direction de la DMS occupe le rôle *d'innovateur* (Alter, 1990) poussé à transgresser les règles établies, par le refus de l'administration d'intégrer les MOOC au plan de formation. En retour, l'administration exerce son pouvoir formel et légaliste sur la DMS afin de limiter la zone d'incertitude générée par l'introduction des MOOC et par les modes de suivi proposés aux salariés à la DMS. Ce pouvoir prend la forme de pressions tacites, d'avertissements, de mises en garde tournées à l'encontre du management de la DMS :

« *Je parle à sa place, c'est à dire, on en a pas discuté assez, mais j'ai vu à ses réactions quand on l'évoque, « prudence, attention* » aux effets connexes quoi... ». (Directeur adjoint, évoquant les propos de la DRH)

L'intention est explicite : protéger le système de croyances dominant dans l'organisation¹⁴¹ :

« Donc on nous dit : « faut quand même vérifier le temps que les gens passent à faire le MOOC », histoire de dire très clairement « est-ce que les gens passent du temps à travailler ou à se former » ? » (Directeur adjoint rapportant les propos tenus par la DRH).

Ces pressions sont d'ailleurs ressenties par certains salariés de la DMS qui nous confient :

« Il [le Directeur adjoint] *s'est mis à flipper d'un coup, à prendre conscience d'un truc.* » (CM2) ou encore : « *Je crois qu'il balise vachement* » (CM3).

« *Je pensais que ça avait été réfléchi et tout et petit à petit j'ai découvert qu'il [le Directeur adjoint] était passé outre les RH pour nous proposer ça et il n'arrêtait pas de nous dire : « moi j'ai des gages à donner »* (SA1) »

Dans un mouvement en chaîne, ces pressions tacites exercées par l'administration se changent en pressions plus explicites, cette fois adressées par le management de la DMS, directement aux participants. Elles prennent alors la forme de restrictions à l'accès aux conditions de formation originellement proposées aux salariés et plus concrètement, à une limitation de la possibilité d'utiliser le temps de travail pour suivre le MOOC. Une autre caractéristique de ces pressions est l'iniquité de leur distribution. Elles semblent, en effet, viser spécifiquement les opérateurs « visibles » aux yeux de l'organisation (et non pas ceux qui peuvent exercer plus facilement leur autonomie en contrôlant leur emploi du temps dans un bureau fermé) : les secrétaires-assistantes.

« *Moi quand je le faisais sur mon temps de travail, on m'a fait comprendre très clairement qu'il fallait que je le fasse sur mon temps personnel.* » (SA1)

La jeune secrétaire explique, par exemple, avoir dit au directeur adjoint qu'elle avait discuté assez longuement avec l'enquêteur, dans le cadre de l'entretien téléphonique¹⁴². Cela lui aurait valu une forme de remontrance, ou de cadrage qu'elle rapporte en ces termes : « *attends tu vas pas y passer des journées au MOOC...* ». Ce à quoi elle aurait rétorqué qu'elle

¹⁴¹ Qui caricaturalement, revient à concevoir le temps de travail d'une telle manière que l'apprentissage n'y a pas sa place.

¹⁴² Il avait été convenu avec l'équipe de direction de la DMS que nous puissions appeler tous les participants sur leur temps de travail à hauteur de 45 min. Nous n'avons pas dépassé cette durée avec SA1.

équipes de travail. Lorsque SA1 a annoncé avoir terminé le MOOC à sa supérieure (une chargée de mission non-inscrite au MOOC), cette dernière aurait eu une réaction « mitigée », accompagnée d'un regard de biais vers l'autre secrétaire initialement inscrite, qui n'a pas pu terminer le MOOC, faute de temps.

Ces pressions conjuguées ont eu d'importantes conséquences sur les modes de suivi. En effet, suite aux différentes remarques de la direction et aux insinuations des collègues (« les gens qui se disent « elle écoute la musique ou je sais pas quoi »... »[SA1]). La jeune secrétaire déclare avoir été « calmée ». Elle a toutefois décidé de poursuivre le MOOC, mais « discrètement, le plus discrètement possible ». Aussi, confie-t-elle : *« pour éviter qu'on voie que je travaille sur le MOOC entre midi et deux heures, pour éviter qu'on pense que je fais le MOOC, j'évite de mettre le casque et donc je ne regarde pas du tout les vidéos. Je lis le cours et je passe directement au questionnaire. »* Ainsi, même si cette participante suivait le MOOC sur son temps personnel, utilisant son temps libre du déjeuner, elle continuait à subir une pression sociale dans l'organisation.

Du point de vue des capacités, il apparaît clairement, à l'analyse de ces rapports de pouvoir et des tensions organisationnelles afférentes, que les conditions d'utilisation telles que proposées par la direction de la DMS en début de MOOC et originellement ressenties comme des droits légitimes (car provenant d'un pouvoir formel) par les participants, n'ont pas donné lieu à un développement des opportunités réelles eu égard au suivi du MOOC. En d'autres termes, les participants se sont vus octroyer des droits ou conditions facilitantes dont ils n'ont pu bénéficier que dépendamment de leurs disponibilités personnelles et professionnelles et de leur autonomie réelle dans le travail. À défaut d'être disponibles ou de bénéficier de marges de manœuvre sur leur poste de travail, les salariés étaient contraints de suivre le MOOC sur leur temps personnel et, qui plus est, le plus discrètement possible. Les conditions de suivi originellement facilitantes ont ainsi eu tendance à accroître les inégalités individuelles vis-à-vis de la capacité réelle des personnes à accéder à la ressource MOOC.

Ces conditions administratives de suivi que nous avons prises pour des facteurs de conversion de la ressource MOOC (du temps de travail pour suivre le MOOC et se retrouver) doivent donc finalement être également considérées comme des ressources devant être converties par une série de facteurs. Plusieurs d'entre eux apparaissent en creux de cette analyse :

- l'importance du soutien du leadership et de l'administration, et du management de proximité ;
- la transparence de l'information vers l'ensemble des salariés ;
- la formalisation « des règles du jeu » ;
- la priorisation des objectifs de formation ;
- l'adhésion de la culture d'organisation aux projets d'innovation, notamment pédagogiques.

Au regard des éléments d'analyse que nous venons d'apporter, il nous est possible de conclure au caractère inopérant des conditions de suivi des MOOC sur le développement des opportunités réelles de se former avec le MOOC. Au contraire, il apparaît qu'elles contribuent à l'augmentation des inégalités individuelles et notamment celles liées aux statuts professionnels des salariés.

D. La réalisation de valeur

Pour rappel, la réalisation de valeur est la dimension des capacités correspondant à la qualité subjective, mais aussi objective de l'accomplissement réalisé par la personne à partir des ressources dont elle dispose. À défaut d'avoir spécifiquement étudié les trajectoires de vie de tous les participants à l'expérience de la DMS et d'être en mesure d'identifier ce qui relève pour chacun d'entre eux, d'un accomplissement de valeur, nous nous appuyons comme d'autres auteurs ont pu le faire pour juger des libertés d'accomplir une réalisation de valeur (Subramanian et Zimmermann, 2013 ; Boboc et Metzger, 2016, etc.), sur les fonctionnements affinés que sont :

- le fait de terminer le MOOC et d'obtenir un certificat valorisable sur le marché de l'emploi (en interne ou en externe) ;
- le fait d'élaborer et d'aboutir, sur la base du MOOC, à un type d'accomplissement valorisé ;
- le fait d'apprendre et de monter effectivement en compétences.

Nous venons de montrer le caractère inégalitaire des conditions de suivi proposées à la DMS. Peu de participants ont été en mesure de les utiliser à leur guise. Dans cette section, nous nous intéressons plus spécifiquement aux modalités de suivi des réunions (gestion pédagogique et gestion du collectif) dont les objectifs originellement affichés relevaient précisément des fonctionnements affinés précédemment cités.

Dans quelle mesure les modalités de *suivi effectivement mis en œuvre* ont-elles contribué à la *complétion du MOOC*, à la *mise en œuvre des contenus notionnels* sur le terrain professionnel et donc, à *l'apprentissage et à la montée en compétences des participants* ?

Nous répondrons en montrant tout d'abord que la réunion hebdomadaire a constitué un facteur motivationnel déterminant pour plusieurs participants, puis en mettant en lumière les insuffisances qui l'ont rendue inopérante pour permettre le transfert des connaissances vues dans le MOOC.

La réunion hebdomadaire : un facteur motivationnel

Le Tableau 39 (en annexe p.505) fait état du suivi des réunions hebdomadaires par les participants et indique également s'ils ont terminé le MOOC. Le premier constat est saillant : les quatre salariés ayant obtenu le certificat sont ceux qui ont assisté le plus aux réunions hebdomadaires. L'hypothèse d'une simple coïncidence est vite écartée par l'analyse des données montrant le rôle primordial joué par cette modalité d'accompagnement dans le maintien de l'engagement. Tout d'abord pour son rôle structurant. Pour CM5, « rien que la tenue de la séance par semaine te fait avancer », car c'est « un petit contrôle ». Des propos rejoints par ceux de CM2 qui déclare pendant une réunion : « *c'est un peu comme si on avait eu un contrôle aujourd'hui* ». Mais également pour son rôle dynamisant. Pour SA1, CM5, CM2 et CM4, l'émulation collective générée par la réunion a joué un rôle important sinon décisif dans l'accomplissement du MOOC. CM5 qui n'a pu assister à la cinquième réunion expliquait également à quel point la dynamique de groupe lui manquait depuis qu'il n'était plus à la AidoLogis et à combien cela lui coûtait désormais de terminer le MOOC. SA1 est sur ce point formelle : « *Je n'aurais pas été jusqu'au bout sans l'esprit de groupe et les réunions* » (SA). Le bilan d'expérience produit par les participants va également dans ce sens. On peut en effet y lire, concernant la réunion hebdomadaire :

« [qu'elle constitue un] *fort intérêt sur l'aspect collectif* de la formation pour rester dans le rythme et motivés ; une fonction « forum de discussion », un temps de régulation ; [qu'elle permet de] *suivre l'avancement de chacun*, [de] conserver la motivation de certains. »

La réunion hebdomadaire : les insuffisances de leadership

Si les réunions hebdomadaires ont incontestablement appuyé l'engagement des participants dans la formation, par leur caractère structurant et dynamisant, le bilan post-MOOC fait

néanmoins état de lacunes de leadership, lesquelles seraient à la fois responsables de l'érosion progressive de la participation (cf. Tableau 39, en annexe p.505), mais également de la faible propension des réunions à favoriser l'appropriation des connaissances par leur mise en œuvre dans des projets relevant de la réalité professionnelle des salariés. On peut y lire que la pertinence de la réunion hebdomadaire est, en l'état, limitée par :

« Une forte variation du nombre de participants ; une incapacité à travailler lors de ces réunions sur un projet collectif ; *le besoin d'un meilleur cadrage et un meilleur portage à construire pour le confort des participants et pour éviter une déception face aux attentes.* »

L'analyse thématique du contenu des réunions conforte cette évaluation. L'absence de cadrage (leadership, tâche à accomplir, structuration des réunions...) (item 14, en annexe, p.506), s'est imposé comme un problème provoquant une lassitude de certains participants, voire un sentiment d'inutilité de la réunion, à mesure que progressait l'expérience. Une réplique de CM3 à CM5 qui suivait la réunion en visioconférence illustre la difficulté ressentie par certains de valoriser ce temps de travail : « *Nous on n'a pas d'ordre du jour, on n'est que 3 et on est vraiment loin, tous, au niveau des semaines... t'imagines que c'est compliqué...* » (CM3, 4^{ème} réunion, en annexe, p.516). Le manque de leadership apparaît alors, dans les propos de CM2, comme une cause majeure à ce problème : « *si ce n'est pas un chercheur, il faut une personne désignée qui anime et qui pilote* » (CM2, réunion 5, en annexe, p.523). Selon elle, les absences récurrentes du directeur adjoint qui prenait en charge l'animation des séances ont eu une influence négative sur la démobilisation des participants au fil du temps. Le fait que presque tous les salariés soient présents à la dernière réunion à laquelle il était présent tend d'ailleurs à confirmer cette hypothèse.

Ces éléments nous amènent à considérer la réunion hebdomadaire comme un facteur favorisant l'accomplissement du MOOC, en générant une dynamique collective qui a agi sur la motivation et la persistance des participants. Toutefois, l'absence de cadrage et de leadership est progressivement apparue comme un obstacle entravant les possibilités des participants de mettre en œuvre les potentiels acquis notionnels du MOOC sur le terrain professionnel ou, plus simplement, de réellement travailler collectivement. Du point de vue de capacités, la liberté d'aboutir à une réalisation valorisée et valorisante est ainsi largement

contrariée par ces obstacles. Cette analyse ne doit néanmoins pas écarter l'imbrication des différentes dimensions appréhendées. Il est en effet difficile de démêler l'effet des modalités pédagogiques de suivi de celui des conditions administratives sur les capacités. Si le temps des réunions avait été plus important, n'aurait-on pas vu un projet émerger ? Un leadership se développer ? Un collectif se structurer ?

L'émergence de leadership est un phénomène largement étudié en dynamique des groupes (cf. annexe p.479) et ce notamment dans les travaux d'équipe en entreprise ou teamwork. L'efficacité de ces groupes dépend, néanmoins, selon de nombreuses études de la précision des objectifs fixés par le management et de la nature de l'autonomie conférée ensuite aux participants (Barry, 1991). Il semble, dans le cas de l'expérience *d'AidoLogis*, que ces facteurs aient été sous-estimés ou aient simplement fait défaut, faute de possibilités réelles de les mettre en œuvre.

3. Discussion

Nous avons montré que les tensions organisationnelles générées par l'introduction du MOOC GDP à AidoLogis ont, sur le plan des capacités, eu raison des objectifs de formation pourtant tournés vers le développement des personnes. Sans soutien organisationnel, les pratiques de formation relevant du MOOC sont apparues informelles et transgressives, et par conséquent, entravées par des forces contraires émanant d'acteurs détenteurs du pouvoir légaliste dans l'organisation. Conséquemment, nous avons montré une restriction progressive des latitudes d'action à un niveau intermédiaire (sphère de gestion managériale), puis à un niveau individuel. Aussi, le résultat le plus surprenant de cette enquête est celui de voir les conditions de suivi de l'expérience, originellement pensées pour contribuer au développement des capacités individuelles et collectives et donc comme un facteur favorisant l'égalité des salariés au regard de leur formation, devenir un levier d'accroissement des inégalités. Ce résultat met une nouvelle fois en évidence l'importance d'appréhender l'environnement de formation de manière globale. L'environnement capacitant qui favorise le développement des capacités individuelles et collectives de manière durable (Boboc et Metzger, 2015), n'advient qu'à la convergence des facteurs de conversion organisationnels, managériaux et collectifs (tel que synthétisé dans le Tableau 19).

À ce titre, la formalisation des MOOC par leur intégration au plan de formation interroge. Elle contribue à rendre plus transparentes et plus justes les conditions d'accès et les conditions de reconnaissance des MOOC. Mais qu'en est-il des capacités ? L'intégration des MOOC au

plan de formation a-t-elle vocation à les développer ? Participe-t-elle de la constitution d'un environnement capacitant les usages de MOOC en entreprise ?

Une lecture de la phase de formalisation au prisme des apports théoriques de l'innovation d'Alter (2000, 2012) nous permet de construire une piste de réponse à ces questions. L'institutionnalisation des MOOC peut être considérée comme relevant d'« une réaction légaliste » visant une « reprise en main » d'une pratique innovante et déviante, par la direction et l'administration (Alter, 2012, p.281). En procédant de la sorte, l'accent est mis sur les conditions de suivi (formalisation du temps de suivi et du financement), qui sont des variables contrôlables, au détriment des modalités collectives de suivi qui constituent, quant à elles, des zones d'incertitudes difficilement maîtrisables d'un point de vue gestionnaire. Pourtant, il s'agit là, comme nous avons tâché de le montrer, de facteurs conditionnant la capacité des individus à réellement tirer parti d'une ressource de formation pour monter en compétences et pour accomplir des réalisations de valeur. À défaut de pouvoir s'appuyer sur un temps collectif servant à la fois les dimensions cognitives, conatives et métacognitives de l'apprentissage (Lameul et coll., 2009), la responsabilité de la montée en compétences et de l'accomplissement du MOOC tend à être entièrement déléguée à l'individu, cela renforçant structurellement les inégalités appréhendées à l'aune des capacités. Ainsi, à AidoLogis, seuls les salariés les plus motivés, les plus à même d'apprendre en autonomie et les plus capables de s'organiser sur leur temps de travail ou en dehors, sont réellement mis en situation de profiter de ce nouveau dispositif de « formation formelle ». En somme, la formalisation des règles de suivi par leur intégration au plan de formation ne peut être considérée comme un facteur de conversion positif de la ressource MOOC en capacités que dans la mesure où elle s'accompagne d'une réelle opportunité pour les participants de mettre en œuvre, collectivement, les notions vues dans le MOOC sur le temps de travail. L'environnement capacitant appelle la structuration d'un cadre administratif et pédagogique au sein duquel le management est amené à jouer un rôle central, notamment dans la gestion de l'engagement, des tâches et du leadership.

En appui sur les théorisations d'Alter (1990, 2012), l'expérience observée à AidoLogis n'apparaît pas aussi atypique que celle d'*UrbanAsso*, et nous conduit même à émettre une hypothèse prospective ou concernant la manière avec laquelle les autres entreprises peuvent s'approprier les MOOC.

En effet, à l'instar du *processus d'innovation* défini par Alter (1990, 2012), l'appropriation du MOOC par AidoLogis peut finalement être découpé en trois temps : (1) introduction d'un MOOC dans une organisation, (2) expérimentation située en dehors des règles de l'organisation, (3) appropriation de l'expérimentation par le pouvoir légaliste, moyennant une mise en adéquation aux normes et aux systèmes de croyances de l'organisation. Or, le système de croyances des entreprises est aujourd'hui dominé par les enjeux de rentabilité économique court termistes (Foray, 2000), quand celui des individus, au regard de leur formation, est depuis 20 ans soumis à des injonctions croissantes à l'autoformation, à la gestion de leurs portefeuilles de compétences et à la maîtrise de leur employabilité (cf. chapitre 2). Il nous semble donc probable que les entreprises amenées à utiliser les MOOC tendront à formaliser leurs pratiques dans le sens de ce qui a été observé à AidoLogis. Aussi, nous supposons, que les processus de formalisation conduiront la majorité des entreprises à reléguer la dimension collective de l'apprentissage par les MOOC au second plan, au profit d'une approche auto formative centrée sur l'individu, ses capacités d'autodirection et son intériorisation des normes de la FTLV.

Le chapitre suivant tentera de vérifier l'hypothèse de cette tendance à la formalisation des utilisations de MOOC en un dispositif de formation décorrélé des autres ressources de formation, uniquement basé sur les dispositions individuelles et nourrissant en creux, l'avènement d'une nouvelle étape de l'individualisation de la formation professionnelle continue dans les entreprises. Dans cet objectif nous rendrons compte de l'analyse d'une vingtaine d'entretiens menés auprès d'utilisateurs et de décideurs de la formation, dans des entreprises de structure et de culture différentes.

dimensions	Objectifs	Liberté-processus	Liberté-opportunité	Réalisation de valeur
Organisation-nelle (structure et culture de l'organisation)	<p>Culture conservatrice et traditionnelle. Priorité mise sur la perpétuation des structures de pouvoir, des normes et des valeurs, au détriment de la formation, de l'innovation et du développement des individus.</p> <p>Sécurité de l'emploi importante. Peu de turn-over, une majorité d'employés avec beaucoup d'expériences</p>	<p>Structure très hiérarchisée avec peu de possibilités de communication entre les différents statuts.</p> <p>⇒ Nécessité d'une approche très « diplomatique » de la DMS.</p> <p>Prise en compte des revendications des salariés dans le processus de formalisation des MOOC</p>	<p>Importance de la tradition.</p> <p>⇒ Refus préalable des RH d'encadrer l'utilisation du MOOC GDP</p> <p>Influence négative de la culture d'organisation sur le sentiment de liberté d'apprendre et d'évoluer de salariés.</p>	<p>Mobilité professionnelle limitée, grille de progression professionnelle et salariale rigide.</p> <p>Faible recours à la formation continue (mode obligatoire).</p>
Managériale/ environnementale (Organisation du travail)	<p>Recours au MOOC tourné vers le développement simultané de la productivité de l'entreprise (transformation de l'organisation du travail), des compétences et du bien-être des salariés.</p>	<p>Les conditions de suivi sont déterminées sans concertation des salariés.</p> <p>Marges de manœuvre restreintes pour faire évoluer les modalités de suivi.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temps trop courts - Formation non prioritaire - Manque d'accompagnement 	<p>L'information du suivi du MOOC dans le cadre de l'expérience à la DMS est diffusée de manière transparente, avec une attention particulière portée sur les moins dotés (secrétaires-assistantes) et les plus anciens.</p>	<p>La formation débouche sur une certification reconnue sur le marché de l'emploi.</p> <p>Manque d'accompagnement pour permettre l'élaboration d'un projet collectif</p> <p>Manque de temps pour permettre la mise en œuvre du contenu notionnel du MOOC</p>
Pédagogique et collective (en situation d'apprentissage)	<p>Soutenir la motivation</p> <p>Favoriser la réflexivité</p>	<p>Une hétérogénéité multiforme non favorable à la prise de décision collective</p> <p>Absence de leadership pour aider à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - élaborer des objectifs et des modalités de mise en œuvre communs. - expliciter, exemplifier, mettre en lien les notions du MOOC 		<p>Intérêt de la formation tournée vers le projet de défendre l'expérience elle-même.</p> <p>Manque d'application des notions, sentiment de déconnexion du réel, perte de sens</p>

Tableau 19 Synthèse de l'analyse de l'environnement d'utilisation des MOOC à AidoLogis, au prisme des quatre principales dimensions des capacités

Chapitre 9 : Les MOOC et le déséquilibre du co-investissement formation

Les études de cas présentées dans les chapitres précédents nous ont notamment permis de mettre en lumière certaines conditions environnementales, ou facteurs de conversion, favorables à l'expression des capacités des personnes dans leur utilisation du MOOC GDP (facteurs individuel, collectif, organisationnel et culturel). Ce chapitre s'inscrit dans la continuité de cette approche exploratoire.

Il est en effet question d'élargir le champ d'investigation, en diversifiant les cas pour dresser un panorama plus complet des modalités d'utilisation possibles des MOOC. Nous avons ainsi réalisé 22 entretiens auprès de salariés appartenant à 20 entreprises uniques. 15 d'entre eux sont des décideurs en matière de formation, tandis que les 7 restants sont des salariés non décideurs.

Rappelons que nous sommes mus par une problématique liée aux inégalités dans la FP, lesquelles sont appréhendées à l'aune de la théorie des capacités de Sen (2000, 2009). Ce chapitre cherche à mettre en évidence les caractéristiques des environnements d'utilisation des MOOC, au regard de leur propension à favoriser ou à entraver les capacités, dans leurs quatre principales dimensions (Sigot et Véro, 2017) : *l'objectif*, la liberté-opportunité, liberté-processus et réalisation de valeur.

Nous présentons, tout d'abord, les motifs exprimés par les décideurs pour expliquer l'utilisation des MOOC dans leur entreprise. Après avoir développé chaque composante de l'environnement de formation que nous avons identifiée, en chapitre 5, comme étant de possibles facteurs de conversion environnementaux (conditions administratives, modalités d'accompagnement pédagogique, gestion de l'information et de la reconnaissance...), nous concluons par un essai de typologie des logiques d'utilisation des MOOC qui s'inscrit dans la lignée des travaux de Fernagu Oudet (2012, 2016), Subramanian et Zimmerman (2013) ou encore Boboc et Metzger (2015).

1. Motifs d'utilisation des MOOC dans les entreprises

Nous cherchons ici à comprendre pourquoi les entreprises de l'échantillon (ou certaines unités des entreprises) utilisent les MOOC. Revenons dans un premier temps sur la perception de l'objet par les décideurs, avant de présenter les différents objectifs auxquels les MOOC sont voués à répondre selon eux.

A. Les intérêts perçus de l'objet MOOC

Une ressource de formation financièrement accessible

La première caractéristique identifiée dans la plupart des discours pour expliquer le choix des MOOC relève plus ou moins directement de leur accessibilité¹⁴³ financière, une propriété qui est décrite comme favorisant la possibilité « d'essayer, quitte à se rétracter ».

« Il y a aussi l'histoire du coût parce que ça ne coûte rien finalement. Donc on s'est dit qu'on allait essayer (...) » - Media+, RF, GE, Industrie du gaz¹⁴⁴

Il nous paraît également notable que l'argument de l'accessibilité financière des MOOC est souvent mis en relation avec la baisse des crédits alloués à la formation, faisant suite à la réforme de 2014.

« Il y a une attention portée sur quel va être le coût de la formation, est-ce que tu vas en avoir vraiment besoin. (...) Il y a quelques années, il y avait des financements auprès des OPCA plus facilement, ça je ne l'ai plus. Mais pour une petite entreprise comme la nôtre, c'était assez déterminant parce qu'il y avait le plan de formation, les périodes de professionnalisation, enfin il y avait tout un tas de choses qu'on pouvait actionner et qui aujourd'hui sont très difficiles à mettre en place » - Business Conseil, RH, Décideur, PME, Conseil

Cette citation de la RH de BusinessConseil renvoie à l'orientation des politiques de formation vers le socle de compétences professionnelles¹⁴⁵ qui, selon certains décideurs, impacte

¹⁴³ Pour rappel, l'*accessibilité* est une caractéristique participant de la définition des MOOC dans cette thèse. Elle correspond à une tarification des MOOC significativement inférieure à celle qui s'applique généralement aux formations inscrites dans le cadre de la FPC. Selon nos recherches, les prix des MOOC dépassent rarement la centaine d'euros. Cela favorise leur financement en dehors des circuits de la FPC, d'où la notion d'*accessibilité* plutôt que celle de gratuité, souvent attachée à l'objet MOOC (Cisel, 2016).

¹⁴⁴ Chaque extrait d'entretien est ponctué par quatre informations concernant le répondant : le nom de son entreprise, son poste, la taille de l'entreprise et son secteur d'activité.

¹⁴⁵ LOI n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale

négalement les possibilités de financement de la formation relative aux compétences transversales ou managériales.

Un accès administrativement facilité

En contraste avec la complexité croissante de la FPC (Maillard, 2008), les MOOC sont également loués pour leur facilité d'accès et de mise en œuvre dans l'entreprise.

« (En rapport au E-learning classique) *Pour moi la difficulté... c'est la complexité. Quand on est sur des choses comme ça, ce n'est pas simple (...). Il faut passer par un accord il faut ensuite installer un bon payé, ensuite faire des suivis et des aller-retour avec les commerciaux, il faut faire les bons de commande, il faut prévoir à l'avance exactement combien de personnes sont dessus parce qu'on paie un nombre d'accès... C'est pas tant le prix qui me dérange, c'est plus la complexité qui fait qu'on ne peut pas être dans un système où on se dit : « ben je ne sais pas si j'aurais des gens, mais ça m'intéresse d'avoir une session ouverte » et on n'a plus à être uniquement dans l'organisation et la planification. On perd tout le côté léger à la relation.* » - Emploi Service, RF, Décideur, GE, Informatique

Cet extrait met en évidence le fait que les MOOC peuvent être perçus positivement au-delà de l'avantage de leur coût réduit, pour la flexibilité procédurale qu'ils offrent aux gestionnaires de la formation dans l'entreprise.

« (...) *Par rapport à d'autres formes de formation, ça peut être plus rapide que les processus anciens où on analyse les besoins, on fait remonter les besoins de formation, on priorise, on consulte les représentants du personnel et on met en œuvre. Il y a souvent un an, un an et demi qui se sont écoulés. Parfois, on peut avoir besoin d'une formation avec plus de réactivité.* » - TechnoVision, RF, GE, Technologie militaire

Les MOOC sont ainsi loués pour la réactivité avec laquelle ils permettent de répondre aux besoins de formation. C'est ici le principe de désintermédiation¹⁴⁶ de certains acteurs traditionnels de la FPC (OPCA, OF¹⁴⁷) qui est apprécié par les décideurs interrogés. Les MOOC, et les plateformes qui les hébergent et les diffusent, offrent une trajectoire de

¹⁴⁶ Le sujet de la désintermédiation des acteurs traditionnels de la formation par les plateformes de MOOC est traité dans le chapitre 2.

¹⁴⁷ Organismes de Formation

consommation plus directe entre le service et le bénéficiaire, cela pouvant justifier le fait d'allouer aux MOOC des fonds qui ne sont pas originellement dédiés à la formation.

Une ressource utilisable partout et tout le temps

Au même titre que toute formation de type FOAD, accessible à distance depuis un terminal informatique privé (ordinateur, tablette, téléphone mobile), les MOOC sont décrits comme vecteur de flexibilité dans la formation.

« Les consultants sont **des gens qui veulent être formés, mais qui n'ont pas le temps** et qui sont en clientèle (...) la formation est un enjeu, mais quelqu'un qui est en formation est quelqu'un qui ne facturera pas sa journée (au client), donc il y a un enjeu opérationnel et financier assez fort pour que j'essaie de trouver la souplesse pour qu'ils arrivent à se former et faire évoluer leurs connaissances sans partir quatre jours en formation » - Business Conseil, RH, Décideur, PME, Conseil

« (...) et que dégager **4 formateurs en présentiel sur une équipe de 18 c'est quasiment impossible**. Ça fait un quart de l'équipe qui disparaît pendant 3 ou 4 jours, c'est pas possible. Donc l'intérêt du MOOC c'est aussi **que chacun peut suivre ça à son rythme, y prendre ce qu'il a à y prendre** » - ServiceGéronto, RF, Décideur, GE, Santé

Comme illustré dans ces extraits, les MOOC présentent l'intérêt de permettre aux salariés de se former sur des temps creux, pendant le temps de travail ou en dehors du temps de travail. Leur caractère désynchronisé est également décrit comme une source de facilitation logistique et comme plus adapté au rythme individuel des salariés.

Une ressource de formation de qualité

La qualité perçue des MOOC par les répondants provient, d'une part, de leur expérience en tant que participant, et d'autre part, de la renommée des organismes producteurs (universités, ou acteurs privés).

« La gestion de projet j'en faisais déjà, j'avais suivi une formation un peu plus classique sur trois jours avec une formatrice, mais c'était à la fois plus détaillé et moins bien fait que le MOOC aujourd'hui. » - E-Tourisme, Cadre, PME, Tourisme

La formation classique suivie préalablement par le répondant souffre ici de la comparaison avec les MOOC. Dans d'autres cas, c'est le label universitaire qui a pu convaincre les utilisateurs ou décideurs :

« D'abord très opportuniste. On a sélectionné des MOOC sur Coursera principalement, sur les universités américaines pour s'assurer du niveau de qualité d'expérience utilisateur, mais aussi de contenu. » - Media+, RH, Décideur, GE, Média

L'aspect pédagogique intervient également, du côté des participants comme de celui des décideurs, pour expliquer l'intérêt suscité par les MOOC. Ces derniers sont en effet fréquemment perçus comme plus efficaces que d'autres types de formation éprouvés :

« Je pense qu'il doit y avoir un meilleur rendu au niveau de la formation, (...) on n'assimile pas 100 % de la formation. Alors qu'avec le système de MOOC, il y a des exercices pratiques, ils peuvent revenir voir les vidéos, le fait de pouvoir revenir voir les vidéos, ça apporte un plus, voilà donc pour moi voilà les grandes différences. » - BioConsult -RH, Décideur, PME, Conseil

Dans la même veine, les MOOC apparaissent également comme gage de modernité. Il s'agit d'un argument mobilisé à plusieurs reprises dans notre échantillon, par la plupart des décideurs de grands groupes industriels :

« C'est l'image un peu marketing des États-Unis. C'est cool de faire un MOOC. » - Gazolo, RF, GE,

B. Les finalités invoquées de l'utilisation des MOOC

Après avoir présenté les intérêts perçus de l'objet MOOC, recensés dans les discours des répondants, nous mettons à présent en lumière la pluralité des objectifs auxquels ils ont vocation à répondre.

Acculturer au « digital »

Dans certaines organisations, l'utilisation des MOOC participe d'une démarche plus générale d'acculturation des salariés aux outils numériques. Les MOOC intègrent alors ce qu'il nous a souvent été rapporté comme un processus de « transformation digitale » de l'organisation, lequel comprend un volet formation.

« Le premier étage du digital c'est l'acculturation. Le deuxième étage, c'est la mise en pratique (...), c'est aussi développer l'apprentissage digital, parce que c'est une autre façon de prendre conscience de ce que ça change dans l'interaction avec les utilisateurs. C'est pour ça qu'on a commencé à proposer des MOOC. » - Media+ - RH, Décideur, GE, Média

« Notre enjeu c'était : il faut que la formation soit plus digitale. » - Gazolo - RF, GE, Industrie du gaz

Nous l'avons dit plus haut, les MOOC sont perçus comme un outil « fun » et « novateur » permettant à l'entreprise de s'inscrire dans « l'ère du temps ». Pour certains décideurs, ce sont ces qualités de l'objet qui semblent expliquer au mieux son emploi dans un cadre formatif. Il s'agit alors moins de viser une montée en compétences sur les thématiques du cours que d'enclencher ou de soutenir un processus d'acculturation au numérique. L'extrait suivant est particulièrement éloquent pour illustrer ce point :

*« Nous, on s'est retrouvé à devoir former nos collaborateurs autour de qu'est-ce que c'est que le digital et comment est-ce que le digital nous impacte aujourd'hui, nous qui sommes une vieille dame de l'industrie pétrolière qui a des métiers a priori pas impactés sur le digital. Fin 2014, on a eu une commande de la DRH qui nous a dit qu'il fallait faire monter en compétences les 32 000 collaborateurs de notre branche autour du digital, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que ça change vis-à-vis des particuliers, et est-ce que je peux m'en servir pour faire mieux ou pour faire différemment ? Suite à ça, on a monté un programme de sensibilisation au digital avec trois briques dont la dernière brique était l'utilisation d'un MOOC **c'est-à-dire faire vivre une expérience de type apprentissage digital distanciel synchrone ou asynchrone.** »* - Pétrolio - RF, GE, Industrie du pétrole

Quand ils sont utilisés dans un objectif d'acculturation, les MOOC peuvent être perçus comme inaptes au développement de compétences :

« On s'est penché sur le sujet en se posant la question sur des sujets techniques : si le MOOC est certifiant, ça veut dire qu'il est par lui-même suffisant pour monter en compétences. Si je prends des sujets de type technique, sécurité, digital, innovation, est-ce que je considère qu'une personne qui a suivi un nombre d'heures relativement limité

*autour d'un sujet a le même niveau que quelqu'un qui a suivi le nombre d'heures équivalent dans une autre modalité pédagogique ? **On est arrivé à la conclusion que non, parce que le visionnage de vidéos et même le fait de faire un quiz, voire de participer à un forum n'était pas suffisamment engageants pour que nous puissions valider le fait qu'il y ait une montée en compétences.*** » - Pétrolio - RF, GE, Industrie du pétrole

Pour les décideurs qui déclarent utiliser les MOOC dans cet objectif, l'acceptation de l'objet est moins celle d'un outil de formation qu'un « objet numérique » avec lequel il est bon d'entrer en contact.

Monter en compétences et adapter au poste

Objectif « compétences »

Les MOOC sont également utilisés comme « dispositifs de formation » à part entière, afin de permettre à des salariés de monter en compétences, soit dans une dynamique d'anticipation de l'évolution du métier, soit dans une logique plus réactive d'adaptation au poste de travail.

« Moi mon intérêt, c'est qu'ils montent en compétences, et il y a aussi ce qui va me permettre de mieux suivre ce qu'ils font. » - ServiceGéronto - RF, Décideur, GE, Santé

Dans cet exemple, la RF interrogée maintient une veille sur les formations pouvant intéresser le personnel soignant de son service, afin de pouvoir proposer des MOOC adaptés aux besoins qu'elle aura identifiés. Notons que l'on retrouve ce type de configuration dans la plupart des entreprises de notre échantillon bénéficiant d'une personne dédiée à la formation. Dans le cas de ServiceGéronto, Route & Ponts, Famillos ou AgenceTourisme, par exemple, le recours aux MOOC est très artisanal. Le manager prend connaissance d'un MOOC, le teste, puis le propose à un salarié si le besoin se présente. La démarche est ponctuelle, avant tout opportuniste et non standardisée.

Dans d'autres cas, les MOOC font l'objet d'une offre de formation parallèle et durable. Ils sont répertoriés en catalogue et peuvent faire l'objet de propositions systématiques, envoyées à l'ensemble des salariés ou ciblées sur un salarié, un secteur de l'entreprise ou un statut particulier (les managers, les techniciens, le personnel en déplacement...). Le cas de la DSI d'EmployService est illustratif de ce type d'organisation :

« C'est venu naturellement des développeurs en informatique qui utilisent beaucoup tout ce qui est wiki, MOOC, pour monter en compétences et pour aller chercher des réponses à des questions très concrètes, et donc par rapport à ça on a commencé à en tester et on s'est dit, ben tiens, celui-là il est pas mal donc ce serait bien de l'intégrer à l'offre de formation. Alors un puis deux puis trois, puis la volonté de mettre à disposition une offre plus complète en parallèle... » - EmploiService - RF, Décideur, GE, Informatique

Les RF de Média+, de BusinessConseil, ou de Pharmaco, fonctionnent de la même manière en sélectionnant en amont un certain nombre de MOOC pouvant correspondre à l'évolution de métiers spécifiques, puis en les proposant sous forme de listes de possibles aux salariés.

Objectif « adaptation »

Dans d'autres configurations, les MOOC peuvent être utilisés en réaction, lorsqu'un besoin ou un manque est exprimé par un salarié dans l'exercice de son métier.

« Plutôt que de réinventer des choses qui existent déjà, ce qui paraît le plus logique, c'est que soient envoyés les gens vers le MOOC, c'est-à-dire quelqu'un qui a besoin de culture digitale par exemple, s'est fait orienter par son manager comme ayant besoin de formation, on le dirige vers un MOOC de Unow par exemple. Il y a le fait qu'on va commencer à reconnaître les MOOC comme un moyen légitime pour nos collaborateurs de se former » - Routes & Ponts - RF, Décideur, GE, Construction

« J'ai demandé à changer de poste et actuellement je reprends l'évaluation interne et externe, la démarche qualité, tout ce qui est logistique et tout ce qui peut être projets internes à la structure. D'où ma participation aux MOOC. » - Famillos - Cadre, PME, Famille

Précisons que dans le cas de Famillos, l'utilisation du MOOC se fait après que le cadre interrogé a été invité par son supérieur à suivre un MOOC pour combler un besoin de compétences.

Harmoniser les savoir-faire

Les MOOC peuvent également être utilisés dans des services entiers afin d'homogénéiser les pratiques professionnelles autour de notions et d'outils communs. C'est par exemple le cas de

l'association AidoLogis ou *d'UrbanAsso* que nous avons détaillé dans les chapitres précédents, mais aussi de BioConsult ou de BusinessConseil.

*« Je vais pas le dire comme ça parce que ça signifierait qu'ils ne le sont pas (à propose de la compétence en GDP des salariés), je vais plutôt dire que ça leur donnera des nouveaux outils pour travailler autrement avec des outils qu'il n'avaient appris nulle part avant, **donc ça donne un cadre : une cohésion et un outil quand même.** » - AidoLogis - Cadre, Décideur, PME, Social*

Notons que ce type d'objectif conduit les entreprises ou les services concernés à mettre en œuvre des modalités de suivi propices au travail collectif.

Réaliser un projet

Le cas *d'UrbanAsso* (cf. chapitre 7) est le seul que nous ayons rencontré où l'objectif principal du MOOC est d'être un support théorique et méthodologique au service de la réalisation d'un projet. Cette finalité est associée à celle de « monter en compétences », mais revêt, au regard de l'ensemble des entretiens, un caractère singulier et indépendant qui nous pousse à en faire une catégorie à part entière.

Augmenter le nombre de salariés formés

Pour plusieurs décideurs d'entreprises de tailles différentes, les MOOC permettent de répondre à davantage de demandes de formation émanant des salariés :

*« Donc à l'issu des entretiens professionnels on a fait une collecte des demandes de formation et à partir de là on s'est posé la question, comment est-ce qu'on peut travailler sur le sujet ? **et comment est-ce qu'on peut arriver à répondre aux demandes ? Donc c'est pour ça qu'en fait, j'ai envisagé le MOOC.** » - BioConsulting - RH, Décideur, PME, Conseil*

« L'autre enjeu c'était qu'on n'arrivait pas à former tout le monde. Or, il y a beaucoup de gens qui demandent des formations, souvent on met en avant les gens qui vont avoir une promotion, les managers, et donc il y a des personnes qui ont de moins en moins de formation. » - Gazolo - RF, GE, Industrie du gaz

Certaines déclarations explicitent le fait que les MOOC peuvent être appréhendés comme un moyen de former des postes qui ne l'étaient plus depuis longtemps avec la formation traditionnelle :

« Si on l'avait passé par un OPCA, d'abord ça nous aurait coûté un peu d'argent, cela nous aurait pris une partie de notre budget et on n'aurait pas pu envoyer autant de gens, **il faut pas se leurrer. La preuve, la formation qui avait été organisée par l'entreprise par un prestataire extérieur elle a été faite que pour les managers. Les autres salariés, on n'y pensait pas (...)** C'est le terme est exact oui [démocratisation]. – BioConsult - RH, Décideur, PME

Le fait de pouvoir contourner les organismes de collecte paritaires et les organismes de formation permettent de gagner en marge de manœuvre pour les gestionnaires de la formation qui peuvent élargir le panel de salarié formés.

C. Conclusion de section

Les résultats présentés dans cette section permettent d'apporter de nouveaux éléments de connaissance relatifs aux motifs d'utilisation des MOOC par les décideurs d'entreprise. Il s'agit, rappelons-le, d'un champ peu traité, d'autant que les chercheurs qui se sont intéressés à cette question n'ont pour le moment interrogé que des décideurs potentiels, et non des décideurs effectifs (Radford, 2014 ; Meister, 2013 ; cf. chapitre 2, p.104).

Nous nous sommes tout d'abord intéressés aux intérêts perçus des MOOC par les décideurs interrogés. L'accessibilité financière ressort en tête de liste, ce qui était assez hautement prévisible, si l'on compare la tarification des MOOC avec celle généralement proposée par les organismes de formation « traditionnels » (cf. chapitre 2). Un second intérêt exprimé est celui de la facilité d'accès au MOOC et de leur réactivité face aux possibles besoins de formation. Là encore, ce point de vue prend sens au regard de la complexité administrative imposée par l'écosystème de la FPC en France (cf. chapitre 2) qui engendre une latence importante entre l'expression des besoins de formation par l'opérateur et le suivi de la formation. Le troisième intérêt est celui de la flexibilité permise par les MOOC dans leur utilisation. Le fait de pouvoir être suivi n'importe quand depuis n'importe quel endroit est en effet souvent considéré comme un facteur décisif. Cela fait écho à la communication des plateformes et à l'argumentation de la CE pour promouvoir ce type de formation (Condé et Huguenin, 2017).

Enfin, la qualité des MOOC, attestée par le répondant, ou justifiée par le label de l'OF, est également fréquemment citée parmi les points forts de l'objet.

Les MOOC sont donc perçus comme étant **financièrement abordables, administrativement faciles d'accès, flexibles dans leurs utilisations possibles et de bonne qualité**. C'est sur la base de cette appréciation que les décideurs choisissent d'utiliser les MOOC dans leur entreprise. Parmi les cinq finalités invoquées de leur utilisation, deux sont totalement indépendantes : « l'acculturation au digital » (le dispositif MOOC est alors l'objet même de l'apprentissage) et « la montée en compétences ». Cette dernière catégorie se décline ensuite en une montée en compétences visant la gestion des compétences (anticipation) ou l'adaptation au poste (réaction). Rappelons qu'historiquement, cette dichotomie renvoie à deux pôles d'intérêt : l'employeur cherche en premier lieu à avoir des salariés adaptés à leur poste, tandis que les salariés tendent à bénéficier davantage d'une politique de formation visant la gestion de leurs compétences sur le long terme (Merle et Lichtenberger, 2001). À un degré plus fin, les entretiens renseignent également sur le fait que les MOOC peuvent être utilisés pour harmoniser les savoir-faire d'une équipe ou encore pour aider à l'accomplissement d'un projet. Notons que ces deux finalités appellent des modalités d'utilisation tournées vers le collectif.

Enfin, du fait de l'augmentation du nombre de salariés formés parmi lesquels certains n'avaient pas ou plus accès à la FP, la démocratisation de la formation dans l'entreprise peut être considéré comme un objectif plus transversal ou comme un effet induit de l'utilisation des MOOC. Dans la section suivante, nous analysons cette démocratisation de la FP décrite par les décideurs, au prisme de la propension des environnements effectifs d'utilisation des MOOC à favoriser ou non, l'expression des libertés de choisir et d'agir des salariés.

2. Quels environnements d'utilisation des MOOC pour quelles capacités dans l'entreprise ?

Cette section est articulée autour des différentes dimensions constitutives de l'environnement capacitant mises en évidence en chapitre 5. Il s'agit donc de présenter et de discuter les déclarations des répondants ayant trait :

- à la gestion de l'information concernant l'existence de MOOC ou de modes de suivi spécifiques aux MOOC dans l'entreprise ;

- aux conditions de suivi (temps, financement) ;
- au mode de négociation et de contractualisation des règles de suivi ;
- aux modalités d'accompagnement pédagogique au suivi du MOOC ;
- aux modalités d'intégration des MOOC à la stratégie de formation de l'entreprise ;
- aux modalités de reconnaissance en interne des MOOC suivis.

A. La gestion de l'information

L'information est au cœur des capacités dans la mesure où elle conditionne la capacité de choix et en corollaire, la liberté d'action des personnes (Solar et coll. 2016 ; Lambert et Marion-Vernoux, 2014). Or, les entretiens révèlent une gestion de l'information très inégale selon les entreprises.

Certaines présentent des procédés d'information relativement formalisés, sur l'existence des MOOC en général, avec une redirection vers des agrégateurs (AidoLogis), ou vers des listes de MOOC réalisées en interne, régulièrement mises à jour et communiquées à l'ensemble des salariés (EmploiService, TechnoVison).

« Par exemple, pour le module sur la gestion de projet, j'ai fait une annonce via l'espace formation de l'intranet de l'entreprise, à l'ensemble des salariés, 800 environ. » - TechnoVison - RF, Décideur, GE, Conseil

D'autres procèdent, en plus, à une communication ponctuelle ciblée vers des populations spécifiques en fonction de besoins anticipés (Gazolo, BioConsult, BusinessConseil, EmploiService, ConseilNumérique). Chez Gazolo et Média+, une consultante dédiée aux MOOC s'occupe également d'organiser des webinaires avant le début du MOOC pour répondre aux éventuelles questions des salariés.

« pour sensibiliser les gens, j'ai fait une petite vidéo pour leur expliquer ce que ça pouvait leur apporter à eux, gens de Nell Armonia, ce que ça pouvait leur apporter un MOOC, et puis, j'ai continué la comm' » toutes les semaines depuis janvier dernier peut-être un peu plus je sais plus trop, j'envoie une newsletter toutes les semaines dans laquelle je dis les gens qui vont venir se former, il y a un certain nombre d'infos c'est très court, c'est un mail assez court, mais dedans, j'ai ajouté une rubrique avec une sorte d'annuaire des MOOC » - BusinessConseil- RH, Décideur, PME, Conseil

Dans une seconde catégorie d'entreprises, où les PME sont surreprésentées dans notre échantillon¹⁴⁸, l'information ne fait pas l'objet d'un processus stabilisé (Routes&Ponts, AgenceTourisme, Famillos, Banquitto). Elle est localisée dans l'entreprise autour de personnes ressources qui ont une bonne connaissance de l'écosystème MOOC.

« Pour le moment, *on y va de manière individuelle, j'y vais pour me former, je le conseille à des collègues, des gens que je connais dans le réseau qui cherchent des solutions de formation, sans avoir besoin d'attendre l'année prochaine, le plan de formation, voilà.* » - Routes & Ponts - RF, Décideur, GE, Construction

Il y a donc deux grands types de gestion de l'information relative aux MOOC, au sein desquelles on peut distinguer une multitude de variantes : **l'information systématisée** et **l'information localisée**. Il est ainsi fort probable qu'à l'instar de la gestion informationnelle des droits du salarié vis-à-vis de sa FPC qui est une variable reconnue d'inégalité d'accès à la formation (Solar et coll., 2016 ; Lambert et Marion-Vernoux, 2014), la gestion de l'information des MOOC contribue à accroître les différences de traitement entre salariés des entreprises.

Du point de vue des capacités, le fait de systématiser l'information de l'existence des MOOC, ainsi que le fait d'aiguiller de manière standardisée les salariés vers des MOOC pouvant correspondre aux besoins de leur métier, apparaissent comme des facteurs de conversion positifs de la ressource MOOC en capacités. Notons que les modalités de gestion de l'information semblent corrélées à la présence d'une personne dédiée à la formation, laquelle caractéristique est généralement liée à la taille de l'entreprise (Lambert et Marion-Vernoux, 2014).

B. Les conditions administratives de suivi

Nous avons montré dans le chapitre 2 que l'entreprise tendait à être progressivement désinvestie de ses prérogatives en matière de FPC, au profit d'une responsabilisation de l'individu à l'égard de sa formation et de son employabilité. Du point de vue des conditions de suivi de la formation, l'entreprise reste toutefois soumise au Code du travail impliquant le devoir de financement de la formation et l'aménagement du temps de travail, pour toute

¹⁴⁸ Presque tous les entretiens menés auprès des non-décideurs décrivent ce type de gestion de l'information (6/7).

formation à l'initiative de l'employeur visant une adaptation au poste ou une montée en compétences métier. Quand une telle formation est amenée à être suivie en dehors du temps de travail, le droit du travail prévoit le versement d'une allocation au salarié. Le cas où l'employé est à l'initiative de la formation est différent, mais nous nous concentrons ici sur la première configuration¹⁴⁹.

Or, comment les MOOC, dont nous venons de voir qu'ils étaient utilisés pour leur flexibilité et leur accessibilité sont-ils proposés aux salariés ? Dans quelle mesure les conditions de suivi mises en œuvre respectent-elles ou contournent-elles les lois fixées dans le Code du travail relatif à la FPC dans l'entreprise ? Et selon quels processus les règles sont-elles établies ? Enfin, quelles sont les conséquences des conditions de suivi appliquées aux MOOC sur les capacités des salariés vis-à-vis de leur FP ?

Nous nous attachons tout d'abord à décrire les modes et les processus liés au financement des MOOC, avant de porter notre attention sur la gestion du temps de suivi, dont on verra qu'il catalyse les tensions et les dynamiques liées à l'élaboration de nouvelles normes de suivi des MOOC en entreprise.

Le financement

L'analyse des entretiens nous mène à présenter les résultats relatifs au financement des MOOC en suivant trois axes qui peuvent se décliner en questions : (1) le suivi des MOOC est-il financé ? (2) Et si oui, sur quels critères et selon quels procédés ? (3) Sur quels budgets ?

Le suivi MOOC est-il financé ?

L'utilisation des MOOC prend tout d'abord sens au regard des contraintes financières qui pèsent sur la formation en entreprise, mais également en considération de la dégradation ressentie du financement des formations par les OPCA.

« Mes possibilités n'ont pas changé sauf que les critères éligibles pour l'avoir [Les financements des OPCA] sont différents, donc pour moi, concrètement dans ma vie de tous les jours, oui, ça a changé. D'où le fait qu'il y a des MOOC, qu'on a mis en place

¹⁴⁹ Textes de références : Code du travail : article L6312-1 (Initiative de la demande de formation) ; Code du travail : article L6321-1 (Obligations de l'employeur et plan de formation) ; Code du travail : articles L6321-6 à L6321-12 (Statut du salarié en formation) ; Code du travail : articles R6321-4 à D6321-10 (Montant de l'allocation de formation). Résumé de la substance des articles de loi disponible en ligne : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F11267>

des formations en utilisant les heures de CPF, etc. C'est d'autres leviers que j'ai trouvés pour pouvoir continuer à former les gens, mais en tout cas le biais des OPCA n'est plus utilisable de la même manière. » - BusinessConseil - RH, Décideur, PME, Conseil

Comme nous l'avons dit, plusieurs témoignages montrent en effet la relation existante entre l'utilisation des MOOC et les transformations récentes du système de financement de la FP. Les MOOC apparaissent, en contraste, comme une solution de formation très bon marché, cela expliquant pourquoi presque tous les décideurs de notre échantillon se déclarent disposés à les financer.

Précisons toutefois que l'accès au contenu des MOOC est généralement gratuit. Ce qui est financé par l'entreprise, en réalité, est moins la formation MOOC que sa certification.

« En fait, nos salariés voulant la certification, ce qui est logique, elle coûtait 34 euros, donc on leur a dit ***qu'on la prenait en charge.*** » - BioConsult - RH, Décideur, PME, Conseil

Un salarié qui suit un MOOC sans obtenir de certificat aura, de fait, beaucoup de difficultés à réclamer une quelconque compensation financière à son employeur. Cela questionne l'apport de ce dernier dans la logique de co-investissement qui préside aujourd'hui aux négociations interindividuelles menant à la contractualisation des modes de suivi des formations. Si le financement de la formation en tant que telle (et non sa certification) est remis en question par la nature de l'objet MOOC, c'est sans doute le temps de formation (Caillaud, 2007) qui devient l'élément central des tractations. Nous verrons, dans une prochaine section, dans quelle mesure cette variable temporelle est amenée à devenir un point de cristallisation des négociations employeur/salariés dans le suivi des MOOC.

Notons pour finir, que si la majorité des témoignages font état d'une possibilité de financement du certificat de MOOC, certaines entreprises refusent ce principe, notamment lorsqu'elles considèrent les MOOC comme une ressource culturelle, ou comme un « objet digital », plus que comme un dispositif de formation (Pétrolio).

Sur quels critères et selon quels procédés ?

Conséquence du résultat précédent, le financement du MOOC dépend en premier lieu de l'obtention du certificat. D'autres critères peuvent également être appliqués, comme celui

d'avoir suivi un MOOC dont le sujet est cohérent avec les problématiques métiers (AidoLogis), ou encore celui d'en avoir fait la demande.

Ce dernier point est par exemple mis en lumière chez Gazolo, qui s'est servi d'un MOOC certifiant pour former 400 personnes :

*« On le finançait que s'ils le voulaient. À mon époque, **on a formé 400 personnes et on avait offert que cinq ou six certificats.** Et pourtant on leur disait que c'était important, de le mettre sur leur CV, etc. »* - Gazolo - RF, GE, Industrie du gaz

Concernant les procédés, le phénomène le plus récurrent dans les entretiens, est celui du caractère non formalisé des modalités de financement. Chaque salarié est ainsi invité à négocier le remboursement de son certificat auprès de son manager de proximité ou de son administration, en dehors de toute procédure institutionnalisée.

L'obtention du financement pour le salarié s'inscrit ainsi dans le cadre d'une déclinaison informelle du co-investissement formation. Rappelons qu'il s'agit théoriquement d'une phase de négociation durant laquelle employeur et salarié s'accordent, contractuellement et dans un rapport donnant-donnant, sur les modalités de suivi d'une formation (Merle et Lichtenberger, 2001 ; Caillaud, 2007). Généralement, l'employé propose son temps personnel contre le financement d'une formation. Dans le cas des MOOC, la situation de négociation est rendue singulière par leur accessibilité financière. Un point qui ne manque pas d'interroger certains décideurs, déstabilisés par ce rapport de force transformé.

*« Le co-investissement, c'est le fait de dire que vous réalisez telle formation en dehors de votre temps de travail, mais l'entreprise va payer l'inscription à la formation par exemple. Ça peut être un élément vendeur pour dire que chacun y mette un peu de sien. C'est en plus du plan de formation annuel. **Le problème a été rapidement vu parce que notre DRH m'a indiqué que je n'avais qu'à proposer un co-investissement, sauf que c'était difficile à vendre sur un MOOC gratuit.** »* - Pharmaco - RH, Décideur, GE, Industrie pharmaco.

Avec les MOOC, la question pour les décideurs devient la suivante : s'il n'y a presque plus rien à financer, que peut-on offrir aux salariés en échange de leur temps personnel ?

Chez Pharmaco, les salariés ont accepté de suivre un MOOC sur leur temps personnel sans contrepartie financière. Ce cas de figure qui révèle une négociation clairement à l'avantage de l'employeur, interroge les capacités des individus dans la dimension du pouvoir réel dont ils disposent pour infléchir la constitution de leur environnement de formation. Concrètement, cela nous ramène à l'absence du collectif et de la représentation syndicale dans la négociation, dès lors que la formation est conçue en dehors du plan de formation sur lequel les salariés ont un droit de regard. Si dans le cas de Famillos, la salariée est parvenue à obtenir gain de cause, il est probable que ce genre de situations où le l'individu s'expose sans protection juridique ni collective, puisse tourner à son désavantage.

On voit, dans l'extrait suivant, que la négociation employeur/salarié, qui, en l'occurrence, a donné gain de cause au dernier, s'est uniquement déroulée sur le plan interindividuel :

Question : « *Vous aviez négocié à la base, mais lui n'était pas spécialement intéressé pour vous financer la formation ?* »

Réponse : « *Oui. Il voudrait que je le finance, mais je lui ai fait comprendre que c'était compliqué.* »

Question « *Qu'est-ce qu'il tenait comme argument pour que vous financiez seule la formation* »

Réponse : « **Je lui ai dit que je ne voulais pas être une salariée lowcost. Il a fini par craquer.** *Si je veux mettre sur mon CV que j'ai un certificat, au moins je peux le justifier et c'est reconnu par mes pairs aussi. Un changement de fonction dans la même boîte, ce n'est pas toujours simple. Je préfère que ça soit reconnu et validé par les autres plutôt qu'on me traite d'arriviste qui n'a pas les compétences.* » - Famillos - Cadre, PME, Famille

Aussi, le fait d'intégrer les MOOC au plan de formation relève d'une augmentation des capacités collectives et individuelles. D'une part, comme nous venons de le souligner, parce que les syndicats participent de la ratification du plan de formation et donc des conditions de suivi et, d'autre part, car cela permet de rendre les règles de suivi de la formation transparentes et accessibles à tous. Il nous semble donc raisonnable de conclure que du point de vue des conditions de suivi, et plus précisément, de celui du financement, les employés d'AidoLogis, dont nous avons précédemment montré qu'ils bénéficiaient d'une possibilité de mobilisation des MOOC dans le cadre du plan de formation de l'entreprise (cf. chapitre 8,

p.266), disposent de davantage de capacités que leurs homologues d'autres entreprises où les conditions de suivi sont négociées individuellement. L'intégration de la ressource au plan de formation constituerait donc un facteur de conversion environnemental positif des MOOC en capacités.

Sur quels budgets ?

Seules deux des vingt entreprises de notre échantillon (AidoLogis et BioConsult), ont intégré les MOOC au plan de formation et financent leur certification sur le budget dédié à la formation.

« Par contre, tout ce qui est métier, vu notre APE, on n'y aura pas accès par le CPF. Donc dans ce cas-là, on est en train de faire un plan de formation sur 2017, où là, on va financer quelques formations métier. Par contre le MOOC, effectivement le MOOC on peut dire qu'il fait partie du plan de formation, mais il n'y a pas de budget. Il y a le petit budget, parce que maintenant ils se sont amusés à nous faire payer les certifications, alors qu'avant c'était gratuit. C'est entre 25 et 35 euros, donc ça nous coûte, voilà. » - BioConsult - RH, Décideur, PME, Conseil

Les autres contournent les voies classiques de la FP, généralement dans le souci de gagner en souplesse et en réactivité. Ils décident alors de procéder aux remboursements des certificats en puisant dans des « caisses annexes », sous la forme administrative de « notes de frais », par exemple (BusinessConsult).

Le temps de travail

« La seule chose sur laquelle je suis en discussion, c'est justement : **quand est-ce qu'on leur fait faire ces MOOC, et est-ce qu'on valorise le temps passé sur ces MOOC**, est-ce qu'on les valorise plus. J'en suis là parce que je pense que c'est ce qui va probablement faire que les gens vont vouloir aller au bout du MOOC pour de vrai si on leur donne ce vrai temps pour travailler dessus. » - BusinessConseil - RH, Décideur, PME, Conseil

Cette citation de la RH d'une PME exerçant dans le secteur du conseil est révélatrice d'un résultat saillant de l'analyse des données. Pour la quasi-totalité des décideurs interrogés, la question de la gestion du temps est à la fois la plus épineuse et la plus importante des interrogations suscitées par l'arrivée des MOOC.

Nous avons mis en évidence, en nous appuyant sur Luttringer (2016), que le flottement juridique de la notion de « formation » pousse les gestionnaires et les financeurs de la FPC à considérer « l'heure/stagiaire » comme unité d'œuvre de la FP. Cette unité de mesure est par exemple essentielle, d'un point de vue comptable, pour calculer l'allocation de formation à verser à un salarié si ce dernier est amené à se former sur son temps personnel (somme calculée sur la base de 50 % du salaire habituel). Or, l'obtention d'un certificat de MOOC n'informe pas le gestionnaire de la formation du nombre d'heures mobilisées. Il est en effet tout à fait possible d'obtenir le certificat de certains MOOC en très peu de temps, comme en atteste l'expérience réalisée par Bruillard (2017). Cet état de fait juridique rend difficile l'utilisation des MOOC comme le souligne ce témoignage de la RF de la DSI¹⁵⁰ d'EmploiService :

« On avait quelques difficultés d'un point de vue presque comptable ou administratif de la formation dans le suivi des heures réalisées sur les MOOC. On avait une espèce de dichotomie entre une volonté de faire du « push », **mais l'impossibilité de reconnaître de façon tangible et concrète, dans le plan de formation, ces actions-là.** » -
EmploiService - RF, Décideur, GE, Informatique

Aussi, le premier élément de résultat concernant la dimension temporelle de l'utilisation des MOOC est le caractère très informel de sa gestion dans l'entreprise. Au-delà des détails de cette gestion qui rendent chaque cas unique, deux types de gestion du temps de suivi ressortent des entretiens : **l'incitation à l'autogestion** (en fonction du pouvoir de choisir des salariés), **le partage contractualisé du temps de suivi** (temps partiel).

L'incitation à l'autogestion

Ce mode de gestion de l'aspect temporel du suivi concerne la grande majorité des situations de notre échantillon. Il s'agit des cas où les MOOC sont proposés aux salariés par un supérieur hiérarchique, en dehors de tout aménagement formel du temps de travail. Il est alors tacitement entendu que les salariés peuvent suivre le MOOC en autogestion, c'est-à-dire, en fonction des possibilités dont ils disposent (autonomie professionnelle, charge de travail...). Or, faute de pouvoir profiter d'un temps formel de suivi du MOOC, les salariés de notre échantillon se disent tous contraints de devoir suivre le MOOC sur leur temps libre, quand

¹⁵⁰ Direction des Systèmes d'Information

bien même ils se sentiraient autorisés à utiliser leur temps professionnel. Cette employée d'une PME du secteur touristique explique, par exemple, avoir suivi le MOOC sur son temps personnel malgré l'aval de son directeur d'utiliser son temps de travail.

*« Le plus dur, c'est ça. Moi, j'ai pris sur moi en me disant que je bosserais trois samedis, un peu le soir ou le midi puisque je mange sur place. **Il ne faut pas se leurrer. Même si notre boss nous autorise à prendre sur notre temps de travail, le problème c'est qu'on a déjà tellement de taf que de toute façon il faut prendre sur du temps personnel (...)** Si je dois donner un pourcentage, j'ai dû faire 10 % du MOOC sur mon temps de travail »* - AgenceTourisme - Cadre, PME, Tourisme

Pour cet autre salarié d'une PME, c'est moins la charge de travail que la culture d'entreprise qui l'empêche d'utiliser son temps professionnel¹⁵¹ pour suivre le MOOC :

*« Il [l'employeur] dit qu'il fallait que je prévois du temps, qu'il fallait que je compte 5-6 heures par semaine, qu'il me conseillait de faire un peu chaque jour. Après, c'est à moi de m'organiser aussi. Si je ne mets pas dans mon agenda, nos bureaux sont toujours ouverts, les gens viennent en continu, appellent, etc. **Chez nous c'est très mal perçu qu'on s'isole pour faire quelque chose. Même s'il m'a donné son accord, dans les faits j'ai beaucoup plus de mal à m'organiser pour avoir du temps tranquille pour faire cette formation.** »* - Famillos - Cadre, PME, Famille

Ces exemples corroborent les résultats des études de cas (chapitre 7 et 8) qui soulignent le fait que les modalités réelles d'utilisation du MOOC sont davantage conditionnées par le degré de formalisation des règles de suivi du MOOC que par des « droits » octroyés par la hiérarchie, sous forme « d'autorisations » tacites. En d'autres termes, à défaut de bénéficier d'un réel aménagement du temps de travail pour pouvoir suivre le MOOC, les salariés sont amenés à prioriser les tâches professionnelles desquelles ils sont comptables, reléguant de fait le suivi des MOOC au second plan. Ces derniers sont ainsi suivis sur le temps professionnel, si le travail le permet, et sur le temps personnel quand l'intensité des tâches professionnelles est trop importante.

¹⁵¹ Dans ce cas particulier, l'employeur a explicitement demandé à notre interlocutrice de suivre le MOOC GDP

Cet autre cas illustre de manière presque dramatique l'effet d'une incitation à l'autogestion du temps de travail chez une secrétaire de direction à l'emploi du temps très chargé. Elle nous explique en effet avoir suivi le MOOC GDP dans son parcours avancé à défaut d'avoir pu bénéficier d'une formation en présentiel.

Réponse : « *J'ai travaillé beaucoup d'heures par semaine [sur le MOOC]. Ça a été très difficile. J'ai des journées plutôt pas très reposantes et j'ai une petite de 6 ans qui ne demande qu'à avoir sa maman.* »

Question : « Est-ce que ça a eu des implications directes sur le fait de devoir faire garder votre fille ou de lui donner une occupation particulière à un moment... »

Réponse : « Oui, le weekend où je m'enferme un peu, soit je ne la vois pas vraiment beaucoup, soit elle va chez ses grands-parents. Ça a un impact. »

Question : « *Son père s'en occupe pendant ces moments-là ?* »

Réponse : « *Malheureusement, son papa est dans le sud (...) c'est effectivement très dur. Je ne suis pas en train de me plaindre, car c'est une décision que j'ai prise moi-même. Mais c'est très dur d'autant plus que ma fille a de très importantes allergies alimentaires donc du coup il faut que je cuisine. Ce n'est pas toujours évident à caser dans son quotidien.* » - ComptaBlocConseil - Cadre, Participant, PME, Conseil

Au regard du Code du travail actuel, le caractère obligatoire ou non obligatoire de la formation détermine les conditions de suivi de la formation. Pour faire court, si l'employeur impose une formation, il doit octroyer aux salariés les moyens temporels et financiers de la suivre. Or, phénomène récurrent dans les entretiens, l'usage des MOOC n'est jamais contraint. Il s'agit à chaque fois de ce que les décideurs nomment une « incitation », une « invitation » ou un « encouragement ».

Dans la démarche qui nous anime, d'analyser les libertés de choix et d'action des salariés à l'égard de leur formation avec les MOOC, il nous semble important de questionner le degré d'incitation à suivre le MOOC, sur une échelle pouvant aller de la simple information (« sachez qu'il existe tel MOOC »), à l'obligation déguisée. Si les salariés étaient amenés à suivre des MOOC de manière contrainte, cela relèverait d'une diminution notable de leurs capacités par rapport à la FPC traditionnelle. Aussi nous sommes-nous posé cette question : dans quelle mesure les salariés peuvent-ils refuser de suivre un MOOC qu'ils ont été invités à suivre, sans que cela ne leur porte préjudice ? Les entretiens ne nous permettent pas de

répondre précisément à cette question, car il aurait fallu pour cela nous focaliser sur les salariés et leur ressenti, plus que sur l'environnement d'utilisation. Certains éléments constitutifs de ces environnements nous conduisent toutefois à inférer l'existence de modalités d'incitation très différentes d'une entreprise à l'autre.

Dans ce premier entretien dont nous présentons ici un extrait, la relation de proximité entre le manager et ses subalternes, la bonne entente qui semble régner dans l'équipe et plus généralement, les conditions de travail des salariés mentionnés dans l'extrait (des formateurs du pôle formation d'une clinique), sont autant d'indices indiquant que ces derniers sont réellement en mesure d'ignorer l'incitation du management à suivre le MOOC. En d'autres termes, aucune pression contraignante ne semble être mise sur les salariés. Le suivi du MOOC serait une sorte de « bonus » que le manager sait ne pouvoir imposer aux salariés, faute de pouvoir leur octroyer des conditions de suivi adéquates.

[Concernant le fait de soumettre l'idée de faire suivre un MOOC à un salarié]

Question : « *C'était sous la forme d'un conseil ?* »

Réponse : « *Ouais et puis chacun fait ce qu'il veut quoi. Parce qu'en plus c'était sur le temps perso pour le coup, ce n'était pas sur le temps professionnel.* »

Question : « Vous leur avez dit quoi exactement, en fait ? »

Réponse : « *Ben il y a un super MOOC qui s'ouvre là, sur la simulation ça peut vous intéresser, ça serait bien que vous alliez le voir si ça vous intéresse.* » - Famillos - RF, Décideur, GE, Santé

Au contraire, dans l'entretien suivant, la responsable de formation d'une grande entreprise du secteur de l'industrie du gaz nous explique qu'afin d'obtenir davantage d'inscriptions au MOOC, l'équipe de direction a pensé à intégrer le DRH du groupe dans une vidéo de présentation du MOOC, diffusée à tous les salariés. Cette présence d'un haut décideur fait alors office d'argument d'autorité employé dans le but explicite de pousser les salariés à suivre le MOOC. Dans ce cas, le caractère contraignant de l'incitation est théorisé par le management.

« En tant que référente, je leur ai fait une vidéo, un webinar d'introduction. Il y avait moi, le DRH groupe et le directeur de la formation et on leur a présenté ce qu'était un MOOC et ce qu'on attendait d'eux (...) J'étais dans la salle du board et on était filmé. Ils l'ont reçu tous en live sur leur intranet. C'était hyper fort comme image parce que

j'avais le DRH groupe à côté de moi. C'était donc plus fort comme message et ils étaient censés plus le faire parce que c'était leur grand chef qui leur disait. » - Gazolo
- RF, GE, Industrie du gaz

Un autre extrait nous permet de constater que dans une même entreprise, les modes d'incitation à suivre un MOOC sont très variables et que le poids de l'incitation sur la liberté de choix des participants l'est aussi :

*« J'avais pas assez de monde pour faire un groupe, donc je suis allée voir les responsables d'équipe, il y en a trois, et je leur ai dit, « est-ce que t'as d'autres personnes, parce ce serait dommage de passer à côté, et ça créerait un mouvement positif au sein de la boîte, voilà, de créer ce groupe-là ». Et donc ces gens-là, ont envoyé un mail à leur équipe, en leur disant « est-ce qu'il y en a qui veulent le faire », parfois, le mail a suffi, parce qu'il y en a un ou deux qui se sont portés volontaires, ils ont posé des questions, certains se sont inscrits, d'autres, non. Et après, ça c'était pour une équipe, et pour l'autre équipe, **le manager a envoyé nominativement à deux personnes en leur disant « est-ce que tu veux le faire ? » et là les deux personnes se sont inscrites.** »* - Business Conseil - RH, Décideur, PME, Conseil

Ces exemples permettent d'illustrer la variété des degrés d'incitation dont tout porte à croire qu'ils mènent à des latitudes de choix plus ou moins grandes pour les destinataires salariés. Les salariés d'une même entreprise, et a fortiori, ceux d'entreprises différentes, ne sont pas égaux dans la capacité réelle qui leur est offerte d'accepter ou d'ignorer une proposition de MOOC. Dans le cas d'une incitation forte (exemple de Gazolo), il est en effet raisonnable de conclure à une diminution de la liberté de choix des destinataires, par rapport à une incitation faible (exemple de Famillos).

Une focalisation de l'analyse des entretiens sur l'appréhension, par le management, de ce phénomène, nous permet en outre d'affirmer que plusieurs entreprises ont procédé à une incitation à l'autogestion de manière stratégique, c'est-à-dire en toute connaissance du bénéfice pour l'employeur d'une situation non formalisée.

Un décideur d'une entreprise du secteur de l'industrie pharmaceutique nous explique en effet avoir volontairement omis d'aborder le sujet du temps de travail pour éviter la confrontation syndicale et ainsi profiter d'un flou juridique.

« *On s'est posé la question sur le fait de libérer du temps de travail, mais nous n'avons pas réussi à trouver un consensus. **Nous n'avons volontairement pas abordé le sujet auprès des participants.*** » - Pharmaco - RH, Décideur, GE, Industrie pharmaco

Cette autre citation montre que le cas de pharmaco n'est pas isolé :

« *Ouais, alors, ça c'est intéressant, j'ai posé la question, **on ne dit pas sur le temps de travail, on ne dit juste rien, parce que, j'ai pas de background...** RH droit social, mais je travaille avec des gens qui viennent de là, qui me disent « non non attention, si on dit sur le temps de travail » va arriver sur la table la question du « et si je me forme sur le boulot hors temps de travail », *j'ai besoin d'une compensation. C'est une espèce de trou noir volontaire. Tacitement on autorise les gens à se former, parce que par exemple, classe virtuelle pendant la journée, fin de matinée, milieu d'après-midi. Pour l'instant c'est un sujet un peu tabou* » - Routes & Ponts - RF, Décideur, GE, Construction*

Dans ces deux entreprises, l'informalité des modalités de suivi répond à une logique managériale rationnelle, la visée étant l'optimisation du temps de travail par l'utilisation du temps personnel des salariés pour suivre la formation. Il est donc possible d'avancer que les MOOC peuvent être délibérément utilisés, par certaines entreprises, de manière à contourner les contraintes juridiques de la FPC qui imposent aux employeurs un devoir d'accompagnement de la formation.

Ce résultat peut apparaître surprenant dans la logique de co-investissement qui préside aujourd'hui à l'établissement des modes de suivi de la formation dans l'entreprise. On aurait en effet pu s'attendre à ce que l'employeur, dépourvu d'argument financier dans la négociation, propose de réellement endosser une partie du temps nécessaire au suivi du MOOC. Or, il apparaît que le « donnant-donnant » (Merle et Lichtenberger, 2001) bilatéral du co-investissement formation soit compromis, dans certains cas d'utilisation des MOOC, pour donner lieu à un « donnant- et redonnant » unilatéral.

Au prisme de l'approche par les capacités, les MOOC semblent donc utilisés dans des environnements organisationnels qui en font un objet d'accroissement des inégalités individuelles vis-à-vis de la formation. Les données récoltées suggèrent en effet qu'il est plus difficile pour les salariés d'obtenir des conditions temporelles de suivi favorables avec les

MOOC qu'avec une formation traditionnelle qui implique, notamment du fait des contraintes administratives et financières qui l'accompagnent, le respect du cadre légal.

D'autres environnements d'utilisation des MOOC, moins en défaveur des salariés sur le plan de leurs capacités à l'égard de leur formation par les MOOC, existent néanmoins. Les conditions temporelles de suivi qui y sont proposées présentent la caractéristique commune d'être contractuellement partagées entre l'employeur et le salarié.

Le partage contractualisé du temps de suivi

Dans certaines entreprises, le temps de travail fait l'objet d'une négociation aboutissant à un partage du temps de suivi, entre le temps personnel et le temps professionnel du salarié. On retrouve ce type d'environnement dans les entreprises de notre échantillon qui ont instauré un créneau périodique de suivi collectif, mais également, et plus généralement, dans des cas où les MOOC sont intégrés au plan de formation de l'entreprise. Dans cette section, nous présentons tout d'abord les différents types de contrats¹⁵² qui donnent lieu à un partage du temps de suivi entre l'employé et l'employeur. Nous mettons ensuite en évidence le fait que les négociations qui mènent à l'aboutissement de ces contrats peuvent être **unilatérales** ou **bilatérales** (employeur/salarié).

Les contrats sont la plupart du temps verbaux, mais peuvent également être écrits lorsque l'employeur a, par exemple, formalisé les conditions d'accès et de suivi des MOOC dans une note de service (AidoLogis). Nous avons repéré deux catégories d'accords. Dans un premier type de cas, un temps de travail est octroyé afin d'organiser des réunions collectives périodiques autour du MOOC (AidoLogis, UrbanAsso, BioConsult et BusinessConseil). En contrepartie, les salariés suivent la majeure partie du MOOC sur leur temps libre. Le cas *d'AidoLogis* est à ce titre singulier puisqu'il est également prévu dans l'accord qu'une heure par jour pourrait être consacrée au suivi du MOOC (cf. Tableau 20).

¹⁵² Nous utilisons ici la définition de sens commun de la notion de contrat : « Convention, accord de volontés ayant pour but d'engendrer une obligation d'une ou de plusieurs personnes envers une ou plusieurs autres. (Quatre conditions sont nécessaires pour la validité du contrat : le consentement des parties, la capacité de contracter, un objet certain, une cause licite) ». Le contrat n'est pas nécessairement écrit et signé, il peut également être verbal. (Définition du dictionnaire en ligne Larousse, consulté le 02/04/2018 à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/contrat/18693>)

Entreprises	Temps périodique de réunion	Suivi du MOOC (Vidéo + activité)	Négociations	Plan de formation
AidoLogis	Une demi-journée par semaine de MOOC	1 h/j sur temps de travail	Unilatérales	Oui
UrbanAsso	Une demi-journée par semaine de MOOC	Uniquement temps personnel	Bilatérales	Non
BioConsult	Une demi-journée par semaine de MOOC	Uniquement temps personnel	Unilatérales	Oui
BusinessConseil	3 ateliers d'une demi-journée sur l'ensemble du MOOC	Uniquement temps personnel	Bilatérales	Non

Tableau 20 Répartition contractualisée du temps de suivi du MOOC

Dans un second type de cas, aucune réunion collective n'est prévue, mais un temps de travail est dédié au suivi du MOOC. C'est par exemple le cas du cadre de BioConsult, dans une itération du MOOC GDP antérieure à celle qui a fait l'objet des réunions collectives, qui a obtenu une demi-journée par semaine pour suivre le MOOC sur son temps de travail.

Les études de cas présentées dans les chapitres précédents montrent que ces conditions s'apparentant à des « droits formels » dans la logique de Sen, n'étaient pas nécessairement actualisées en droits réellement mobilisables pour les salariés (AidoLogis). Il n'en demeure pas moins que sur le plan de la liberté d'accès et de suivi des MOOC, ce type d'accord, passé entre le salarié et son employeur, constitue une avancée, comparativement aux environnements définis précédemment comme favorisant l'autogestion des salariés.

L'approche par les capacités nous invite ensuite à observer le degré de participation des salariés dans le processus d'élaboration des règles de son environnement de formation (Liberté-processus). Nous relevons, là encore, deux types de configuration. Dans certains cas, les questions posées aux répondants au sujet du processus d'appropriation du MOOC révèlent que les négociations portant sur les conditions de suivi du MOOC ont été réalisées **de manière unilatérale**, et au sein même de l'équipe de direction.

*« Alors pour le MOOC, on avait vu ça en Réunion France on a diffusé l'info aux managers qui ont rediffusé, descendu la formation au niveau des collaborateurs, et j'ai fait attention, un petit peu aux MOOC qui sont en train de se faire, et j'avais vu qu'il y avait un MOOC Gestion de Projet qui devait s'ouvrir le 26 septembre, donc on a fait passer l'information, on a eu pas mal de personnes intéressées et là aussi les managers ont priorisé, c'est-à-dire, pour qui c'était nécessaire, voire utile. **Donc on a***

vu avec la direction qu'on pouvait faire en sorte qu'une partie du MOOC se fasse sur le temps de travail, et qu'une autre partie se fasse sur le temps personnel. [Dans ce cas, le temps de travail est majoritairement utilisé pour un travail collectif sur le MOOC] » - BioConsult- RH, Décideur, PME, Conseil

Chez BioConsult, seule l'équipe de direction détermine les conditions de suivi du MOOC. Le management de proximité est limité au rôle de sélectionneur des potentiels bénéficiaires, tandis que les salariés sont littéralement exclus du processus délibératif. Si la liberté-opportunité des personnes est ici améliorée, comparativement aux situations où l'utilisation du temps de travail est contrainte, voire proscrite, ce type de configuration réduit toutefois drastiquement les libertés-processus des salariés dont les marges de manœuvre sur construction de leur environnement de formation sont nulles.

À l'inverse, chez BusinessConseil comme chez UrbanAsso (cf. chapitre7), les salariés sont directement associés à la réflexion sur les conditions et des modalités de suivi. Nous parlons alors de **négociations bilatérales**.

« Là où je me suis servi d'eux, c'est que je leur ai dit voilà comment je voudrais réaliser le prochain MOOC, qu'est-ce que t'en penses est-ce que tu crois qu'il faudrait le faire autrement, etc., et ils ont validé le nouvel essai d'organisation » - BusinessConseil, RH, Décideur, PME, Conseil

La RH en charge de la formation dans la PME procède en effet de manière expérientielle et itérative, en prenant en compte l'opinion des participants entre chaque session de MOOC, afin d'améliorer l'environnement de formation. Ainsi, chez BusinessConseil, les participants au MOOC ont le pouvoir d'influencer les caractéristiques de leur environnement.

Dans les cas présentés ci-dessus, les négociations unilatérales ou bilatérales donnent lieu à des contrats verbaux, dont nous avons vu, notamment dans l'étude de cas *d'AidoLogis*, qu'ils pouvaient être transgressés quand d'autres tâches professionnelles, considérées comme prioritaires, s'interposent entre le salarié et l'autorisation qui lui a été donnée de suivre le MOOC sur le temps de travail. D'autres entretiens montrent que cette instabilité du contrat verbal pouvait amener deux salariés d'une même entreprise et suivant le même MOOC à des conditions de suivi temporelles différentes :

Question : « Vous suivez donc le MOOC en parallèle de votre activité sans être déchargée ? »

Réponse : « Oui, contrairement à ma collègue qui a négocié une demi-journée par semaine pour le suivre. »

Question : « Pourquoi cette différence ? »

Réponse : « *Parce qu'elle l'a clairement demandé dans son plan de formation et du coup pour les RH c'est le même prix que si elle allait se former trois jours complets à l'extérieur. Il y a en tout l'équivalent de deux ou trois jours complets, mais elle reste dans l'entreprise. Pour les RH, ça revient au même.* » - Banquito - Cadre, GE, Banque

Précisons qu'il s'agit, dans le cas de Banquito, de deux employées de même statut ayant suivi le même MOOC (GDP). L'une a obtenu un financement et une demi-journée sur le temps de travail, dans le cadre d'un accord formel, l'autre (notre répondante), a suivi le MOOC principalement à domicile malgré l'accord tacite de son supérieur hiérarchique et n'a pas obtenu de financement. Elle admet d'ailleurs qu'elle doit cette « injustice », à certains attributs personnels relevant de son caractère :

« Je lui ai dit ça. Je lui ai dit que je paniquais avec ce poste de chef de projet qui arrivait sur un plateau alors que je ne me sentais pas en gestion de projet. Il m'a rassuré. Je lui ai dit que ce MOOC avait l'air pas mal et il m'a dit de suivre le MOOC, c'est gratuit. Mais c'est aussi mon profil de bonne poire, j'aurais aussi pu lui demander de me dégager une demi-journée par semaine. » - Banquito- Cadre, GE, Banque

Cet exemple est illustratif du fait que l'obtention de droits associés à la formation, lorsqu'elle est négociée à un niveau individuel, requiert chez le salarié la mobilisation de compétences relationnelles, notamment liées à la confiance en soi, à l'affirmation et à la mise en scène de soi. Or, ces compétences ne sont pas innées, mais sont le fruit d'une construction sociale et culturelle rendant leur distribution inégale dans la population (Zimmermann, 2014 ; 2016). Le caractère interpersonnel et surtout informel des négociations telles qu'elles ont été décrites dans les entretiens tendent donc, en toute logique, à accroître l'importance de ces dispositions individuelles sur l'obtention de conditions de suivi favorisant la réussite des MOOC. Ces derniers deviennent ainsi, lorsqu'ils sont font l'objet de telles négociations des vecteurs potentiels d'inégalités sociales.

Une manière de résoudre ce problème d'inégalité d'accès aux conditions, notamment temporelles, de suivi du MOOC, est leur intégration au plan de formation de l'entreprise. Les règles de suivi sont alors rendues transparentes et accessibles à l'ensemble des salariés, moyennant un processus de négociation type, sur lequel les salariés ont indirectement de l'influence, via leur représentation syndicale.

*« Disons qu'on a un salarié qui dit, moi j'aimerais faire ce MOOC, donc on a un manager qui nous renvoie la demande, et avec la direction, on dit oui ou non. C'est à dire que si le manager dit oui, c'est important pour lui, ou ça nous apporterait plein de choses donc nous on dit OK, donc **on dit au manager de lui dire qu'il peut suivre cette formation une heure ou une heure et demie sur le temps de travail, et le reste du temps, sur son temps personnel.** Par contre, si on a un salarié qui demande à son manager de suivre le MOOC sur la gestion de projet, mais que dans le cadre du poste, il n'y a aucune utilité, le manager répond directement au salarié, dans le cadre de travail, il n'y a pas de besoin par contre à titre personnel, **si tu veux la suivre, c'est sur ton temps personnel, pas pendant ton temps de travail.** » - BioConsult - RH, Décideur, PME, Conseil*

Ainsi, dans le cas d'*AidoLogis*, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, mais également dans le cas de BioConsult ou d'*EmploiService* l'octroi de temps est soumis à un processus de sélection basé sur l'évaluation de l'intérêt, pour l'entreprise, d'un MOOC réclamé par un salarié. Le manager fait remonter la requête à l'administration qui décide ou non d'investir du temps pour une montée en compétences.

Pour résumer les éléments des principaux résultats de cette section consacrée aux caractéristiques administratives des environnements d'utilisation des MOOC, retenons que :

- Les entreprises de notre panel financent facilement les certificats de MOOC, en puisant sur des budgets indépendants de ceux fléchés sur la FP. L'obtention du financement n'est toutefois pas automatique et dépend de négociations informelles et interindividuelles entre le salarié utilisateur du MOOC et son employeur (ou son supérieur hiérarchique direct).

- La gestion du temps de suivi du MOOC est plus problématique et conduit à davantage de tensions et de questionnements, du côté salarié comme du côté employeur. Au moment des entretiens, un mode de gestion semble se détacher, celui de l'incitation à l'autogestion. Les salariés sont incités, plus ou moins expressément, à suivre des MOOC dans des conditions pouvant être rendues délibérément floues par le management. À défaut de voir la formation priorisée et d'être effectivement déchargé des tâches professionnelles habituelles, le participant est alors amené à suivre les MOOC principalement sur son temps libre. D'autres modes de gestion, cette fois contractualisés plus ou moins formellement selon les cas, existent également. Les salariés semblent alors avoir plus de chance de pouvoir bénéficier effectivement d'un temps de suivi. Nous avons également mis en évidence que les négociations menant à ces environnements pouvaient être soit unilatérales et excluantes vis-à-vis des salariés, ou bilatérales, auxquels cas les participants disposent de marges de manœuvre pour faire évoluer leur environnement de formation selon leurs intérêts.
- Si l'on considère de manière croisée, les discours prédictifs et les récits d'appropriation des MOOC par des décideurs qui utilisent l'objet depuis plusieurs années, il apparaît une nette tendance à la formalisation des modalités de négociation et de suivi du MOOC. Ces derniers tendent en effet, dans plusieurs situations, à intégrer les plans de formation, cela impliquant la stabilisation des modes d'attributions des conditions de suivi, qu'il s'agisse de temps ou de financement.

A l'aune des capacités, plusieurs variables environnementales de type administratives apparaissent comme influentes sur les capacités des participants à l'égard de leurs formations (cf. Tableau 21).

Variables environnementales	caractère capacitant		
	-		+
Financement	Impossible	Possible	automatique
Gestion du temps	Absente	Incitation à l'autogestion	Partage contractualisé
Processus de contractualisation	Absent	Interindividuel/informel	Collectif/formel

Tableau 21 Synthèse des variables relatives aux conditions de suivi administratives sur les capacités

Si les MOOC sont une ressource potentiellement accessible à tous dans l'entreprise, il n'en demeure pas moins que la disparité des dispositions et des situations personnelles et

professionnelles constituent des inégalités de départ que l'environnement de formation peut contribuer à endiguer ou à exacerber (Sen, 2000). Or, les entretiens nous permettent de conclure avec peu de réserves que les MOOC sont utilisés dans des environnements qui contribuent au développement des inégalités. Celles-ci s'expriment au niveau situationnel, quand il n'est pas permis aux personnes d'utiliser leur temps de travail. On peut alors par exemple supposer que les célibataires sans enfant seront moins contraints que leurs homologues parents (Solar et coll., 2016). Mais elles s'expriment également de manière sans doute moins contrastée, au niveau individuel, lorsque la négociation, réalisée dans un cadre interpersonnel et informel, est une étape préalable et nécessaire à l'acquisition de conditions favorables de suivi. Certaines personnes, moins enclines à défendre leurs intérêts dans une logique de compétition interindividuelle (Zimmermann, 2014 ; 2016), subissent alors l'absence de règle et de soutien collectif. Enfin, du point de vue de Sen (2000, 2009), la personne ne peut exprimer pleinement ses capacités si elle est exclue du processus délibératif conduisant à l'élaboration de son environnement (liberté-processus). Sur ce plan aussi, les disparités sont sensibles parmi les enquêtés. Les uns sont pris en compte, dans leurs opinions et leurs intérêts, tandis que les autres, largement majoritaires dans les entretiens, doivent s'en remettre au management, qui décide en dehors de toute concertation.

Nous venons de présenter les caractéristiques administratives des environnements d'utilisation des MOOC dans les entreprises de notre échantillon, en portant sur eux le regard analytique de l'approche par les capacités. Dans la section suivante, nous poursuivons cette démarche en nous focalisant sur la dimension « pédagogique » de ces environnements.

C. L'accompagnement pédagogique à l'utilisation des MOOC

Voici pour rappel une présentation schématique du raisonnement nous conduisant à nous intéresser aux modalités de soutien pédagogique. Nous partons de ce postulat : l'acquisition de connaissances et de compétences est, du point de vue de l'employeur, un objectif à l'utilisation des MOOC. Il est tout à fait possible de remettre en question ce point. Il devient toutefois inutile d'essayer d'analyser l'aspect pédagogique d'une formation si l'on refuse de considérer l'apprentissage comme un objectif. La suite du raisonnement est construite sur des bases théoriques que nous avons développées dans les chapitres précédents et que l'on peut résumer en 4 points :

- L'acquisition de connaissances et de compétences dépend, au moins partiellement, de dispositions individuelles qui relèvent de l'autodétermination et d'autorégulation (Bandura, 1989 ; Carré, 2001 ; Zimmerman, 2000), qu'il est possible d'instrumenter en adoptant des stratégies de soutien à l'apprentissage pouvant se situer au plan conatif, cognitif et métacognitif (Lameul et coll., 2009).
- Dans un cadre professionnel, deux types d'actions pédagogiques jouent de manière déterminante sur ces trois dimensions simultanément : celles favorisant « l'apprendre avec l'autre » (coopération, collaboration...) et celles encourageant « l'apprendre dans l'action » (mise en œuvre des contenus notionnels sur le terrain professionnel)¹⁵³
- Instrumenter l'autodirection et l'autorégulation, notamment par la voie du collectif et par celle de la mise en action des participants à une formation permet de réduire les inégalités dispositionnelles (Fernagu Oudet et Batal, 2016).
- Partant du principe que l'apprentissage et la montée en compétences constituent une réalisation de valeur en soi (Fernagu Oudet, 2012), une telle activité pédagogique permet d'élargir les capacités des personnes à l'égard de leur utilisation des MOOC.

Par « soutien » ou « accompagnement pédagogique », nous entendons : toute action extérieure à l'apprenant et/ou au groupe d'apprenants potentiellement constitué en collectif, ayant pour objectif d'agir positivement sur les dimensions conative, cognitive et métacognitive de l'apprentissage, ainsi que sur le développement de compétences professionnelles impliquant la capacité à mettre en œuvre une connaissance ou des savoir-faire acquis, dans une situation professionnelle donnée.

Par souci de commodité, nous avons classé l'action managériale consistant à octroyer aux participants la possibilité de se regrouper pour travailler sur un MOOC, dans cette section consacrée au soutien pédagogique. Une confusion peut venir du fait que nous aurions également pu la classer avec les conditions administratives de suivi. Mais si dans les grandes entreprises, la segmentation des rôles liés à l'ingénierie de formation permet de distinguer aisément la fonction pédagogique de la fonction administrative ou stratégique, cela s'avère plus délicat dans les PME ou TPE. En effet, dans ces dernières, la présence de fonctions

¹⁵³ En référence, comme nous avons été amené à le mentionner dans le chapitre 2, aux travaux portant sur l'apprentissage des adultes (Knowles, 1971) ou au courant de *l'apprentissage expérientiel* dont les auteurs majeurs sont Dewey, Argyris, Kolb, Wittorski...).

supports est réduite et les mêmes acteurs peuvent être amenés à prendre les décisions administratives et à s'impliquer dans l'élaboration et la mise en œuvre pédagogique de l'action de formation. Cette catégorisation reste néanmoins à discuter.

Trois grandes formes d'accompagnement pédagogiques ressortent des entretiens : (1) l'absence d'accompagnement ou l'accompagnement minimal qui renvoient, du point de vue managérial, à un « laissez-faire », ou à un simple encouragement à l'inscription¹⁵⁴ ; (2) un accompagnement distanciel, que l'on ne rencontre que dans les GE ; (3) un accompagnement présentiel, que l'on a surtout rencontré dans les PME et les TPE.

De l'absence d'accompagnement à l'accompagnement minimal

Les non-décideurs et les décideurs, pour des raisons essentiellement liées au mode de recueil de données, décrivent des expériences de suivi de MOOC sensiblement différentes. Tous les répondants non décideurs¹⁵⁵ déclarent avoir suivi le MOOC sans aide de leur manager ou employeur, sinon celle consistant en un encouragement, plus ou moins explicite, à l'inscription. L'extrait suivant, tiré d'un entretien mené auprès d'une cadre travaillant dans une entreprise de tourisme est illustratif de cette absence de soutien pédagogique managérial au suivi du MOOC :

Question : « Vous suivez toute seule votre MOOC. Il n'y a personne pour échanger avec vous sur le contenu ? »

Réponse : « En interne, non. Lui [son patron qui l'a incité à suivre le MOOC], il a fait *le tronc commun, il n'a pas fait la version avancée* [du MOOC GDP]. Il m'avait dit *qu'on pouvait en discuter, mais moi, ça va, ça se passe bien et on échange beaucoup*, plutôt sur les réseaux sociaux avec les autres. » - AgenceTourisme - Cadre, PME, Tourisme

Les décideurs font également état de nombreux suivis de MOOC effectués en dehors de leur contrôle ou de leur soutien.

¹⁵⁴ Castaño-Muñoz (2016) montre que c'est ce type d'accompagnement minimaliste qui est semble-t-il privilégié, pour le moment, par les décideurs avisés du fait qu'un ou plusieurs salariés de leur entreprise suivent un MOOC.

¹⁵⁵ Pour rappel les participants représentent 7 répondants sur les 22. Les décideurs interrogés sont tous avisés du suivi du MOOC et dans la plupart des cas ils en sont à l'initiative (17/22).

« Même si ce n'est pas encore très fréquent, nous avons de plus en plus de collaborateurs qui nous disent : « je me suis inscrit à tel MOOC »... Il y en a un qui a fait un message à la RH de son périmètre et à moi-même parce que son idée c'était : « merci de bien vouloir l'inclure dans mon profil individuel au titre des formations que j'ai suivies ». C'était son choix, mais c'était quelque chose qui pouvait être en lien avec l'entreprise et lui apporter une compétence supplémentaire dans l'entreprise. Cette personne avait donc envie que ça apparaisse dans son dossier individuel. » - Pharmaco - RH, Décideur, GE, Industrie pharmaco

Si ces données ne permettent pas de savoir dans quelle mesure les participants concernés ont pu bénéficier du soutien pédagogique de leur management de proximité ou de leurs pairs, elles permettent toutefois de valider le fait que, dans ces entreprises (principalement des GE qui communiquent massivement sur les MOOC) une partie des utilisations de MOOC échappe au contrôle gestionnaire et aux possibles actions pédagogiques mises en œuvre à moyenne ou grande échelle.

L'accompagnement minimal correspond, quant à lui, à un soutien ponctuel et non structuré sur le long terme, essentiellement destiné à provoquer et à maintenir l'engagement dans le MOOC.

« J'ai fait de la promotion, j'ai envoyé des mails ciblés à ces populations-là, en les invitant à s'inscrire, en donnant les contenus, en mettant les vidéos de teasing en proposant d'en discuter, il y en a que je croisais parfois dans le couloir, à la cafet', je les invitais à suivre le MOOC ou je leur demandais où est-ce qu'ils en étaient, s'ils avaient démarré s'ils s'étaient inscrits, de garder la motivation. » - Conseil Numérique - RF, GE, Informatique

L'accompagnement distanciel

Nous avons rencontré ce type d'accompagnement dans le discours de cinq des huit décideurs de GE de notre échantillon¹⁵⁶ (cf. Tableau 22) Les entreprises procédant à ce type de soutien se distinguent des autres GE par une volonté affichée des décideurs d'agir sur la qualité de l'apprentissage avec les MOOC. Il est caractérisé par la mise en œuvre d'un suivi distanciel

¹⁵⁶ Rappelons que le fait de compter le nombre d'entreprises de notre échantillon appartenant à telle ou telle catégorie vise moins la démonstration d'une quelconque représentativité d'un phénomène, que celle de l'existence de phénomènes dont on peut montrer qu'ils ne sont pas isolés

médiatisé, structuré dans le temps, et dont l'intensité varie selon les entreprises. Précisons que les entretiens confirment le bon sens voulant que l'accompagnement distancié corresponde à la réponse pédagogique la plus adoptée dans les GE ayant une utilisation massive des MOOC. Ces derniers peuvent en effet y être utilisés pour « former » ou « sensibiliser » plusieurs milliers de salariés situés dans des pays différents¹⁵⁷.

Point commun de toutes les GE de notre échantillon, la gestion pédagogique liée à l'utilisation des MOOC (encouragement à l'inscription, accompagnement, évaluation et reconnaissance) est pilotée depuis un pôle RH chargé de la gestion de compétences ou depuis un service formation exclusivement dédié à cette problématique¹⁵⁸. L'utilisation des MOOC à des fins de formation du personnel a toutefois fait l'objet, dans plusieurs cas (3/8), de l'intervention d'acteurs extérieurs : chez Pétrolio, l'accompagnement est géré en partie par un prestataire chargé d'alléger le travail du pôle formation sur le volet gestion de projet et reporting. Média+ s'appuie, quant à elle, sur une stagiaire RH qui s'est occupée des relances et de la gestion d'une plateforme hébergeant des ressources supplémentaires. À Gazolo, c'est une consultante spécialisée dans l'utilisation des MOOC qui a effectué les différentes tâches relevant du suivi pédagogique de la participation au MOOC (relances, conception et gestion d'une plateforme annexe).

Concernant les dimensions de l'apprentissage visées par l'accompagnement distancié. Il ressort des entretiens que le suivi des participants vise essentiellement l'incitation à l'inscription, puis le maintien de l'engagement dans le MOOC (dimension conative de l'apprentissage). Selon les entreprises, il s'agit alors de :

- palier d'éventuels problèmes techniques pouvant constituer un obstacle insurmontable, particulièrement dans les GE souvent contraintes par leurs contrats logiciels ou leurs pare-feu (Pétrolio, Gazolo, Média+) ;

¹⁵⁷ A titre d'exemple, Pétrolio a utilisé un MOOC de l'institut des Mines-Télécom pour former 3200 salariés dispersés dans 120 pays.

¹⁵⁸ Cela n'a rien de surprenant si l'on se base sur les statistiques de Lambert et Marion-Vernoux (2014) qui montrent d'une part, que la variable « taille de l'entreprise » est l'une des variables les plus déterminantes de l'intensité de formation (coût par salarié, taux d'investissement dans la formation) et des politiques de formation (information, utilisation du DIF, entretien annuel) et, d'autre part, que les variables précédemment citées ont plus de chance d'être rencontrées dans des entreprises disposant de fonctions support telles qu'un service RH ou un Responsable de Formation (RF).

« Parfois, les plateformes de MOOC ne sont pas très bien faites et parfois on rattrape le collaborateur juste à cause de petites erreurs *de manipulation*. Dans l'entreprise, ils sont tous sur Internet Explorer et il n'y a aucune plateforme de MOOC qui marche avec Internet Explorer. Ce sont des trucs qui semblent un peu idiots, mais qui ne sont pas forcément des réflexes. » - Média+ - RF, Décideur, GE, Audiovisuel

- de procéder à des relances, plus ou moins automatisées, en fonction des RH disponibles et du nombre d'inscrits au MOOC ;

« [La question porte sur une quinzaine de MOOC utilisés dans l'entreprise] *J'ai appelé* chaque collaborateur qui était inscrit une à deux fois pendant le parcours. » - Gazolo - RF, GE, Industrie du gaz, Individuel, Volontariat, Massif, Intégration, Distanciel.

- de prendre en compte le certificat potentiellement obtenu dans le système d'information de l'entreprise :

« *Il y a un MOOC du MIT sur le milieu pétrolier. C'est un sujet sur lequel Pétrolio a des choses à dire, mais **on ne l'a pas reconnu comme étant certifiant***. » - Pétrolio - RF, Décideur, GE, Industrie du pétrole

D'autres modalités d'accompagnement, plus rarement décrites dans notre échantillon, touchent davantage à la dimension cognitive de l'apprentissage. C'est notamment le cas des entreprises proposant :

- des ressources complémentaires (Gazolo, EmploiService) :

« *Ce n'est pas tout parce qu'en fait je leur ai envoyé un Ted talk toutes les semaines sur le sujet. Il y avait une sorte de newsletter qui tombait toutes les semaines avec un Ted talk qui leur permettait d'aller plus loin. Ça a bien marché, car c'est facile à regarder.* » - Gazolo - RF, décideur, GE, Industrie du gaz

- des rassemblements en ligne pour travailler sur le MOOC :

« *J'ai fait la promotion via notre réseau social d'entreprise. Donc potentiellement j'ai touché 70 000 personnes (...) j'ai utilisé les #formation pour être référencé dans les critères de sélection de chacun **et là j'ai carrément organisé chaque semaine un point interne sur l'avancée du MOOC pour échanger sur comment faire un sous-groupe interne à l'entreprise***. Et là j'avais une vingtaine de personnes chaque semaine, qui

avançaient sur le MOOC doucement et simplement. » - ConseilNumérique - RF, GE, Informatique

GE	Encouragement à suivre des MOOC	Suivi distanciel	Tutorat technique	Relance personnalisée	Ajout de ressources suppl.	Réunions distancielles	Intégration des MOOC au SI
Gazolo	Massif/sectoriel						
Pétrolio	Massif						
Emploi Service	Massif/sectoriel			?			
Média+	Massif/sectoriel						
Conseil Numérique	Massif/sectoriel						
Ponts & Routes	Localisé						
Technovision	Massif/individuel						?
Pharmaco	Massif						

Tableau 22 Modalités d'accompagnement pédagogique du suivi des MOOC dans les GE.

Note de lecture : le bleu correspond à la présence de la modalité, le blanc à son absence

Ainsi, parmi les 8 décideurs de GE de notre échantillon, cinq proposent un soutien pédagogique semblant essentiellement motivé par une volonté managériale de provoquer un maximum d'inscriptions et de maintenir un niveau d'engagement nécessaire à l'achèvement du MOOC. Les décideurs concernés évaluent d'ailleurs les expériences de formation par le taux de complétion du MOOC, que certains parviennent à obtenir par le biais des prestataires de MOOC (ConseilNumérique) ou en reconstruisant les chiffres grâce à la création d'une plateforme ad hoc (Pétrolio, Gazolo).

Les trois autres décideurs ne proposent pas d'accompagnement pédagogique tel que nous l'avons défini, mais semblent tendre vers ce modèle. Les décideurs interrogés de Technovision, Pharmaco ou Routes & Ponts prévoient par exemple de diffuser massivement l'information de l'existence des MOOC à leurs salariés, via des répertoires ou autres listes en cours de conception. Chez Routes & Ponts, il est même question d'intégrer les MOOC au plan de formation de l'entreprise :

« Mais c'est vraiment le tout début, pour le moment on y va de manière individuelle, j'y vais pour me former, je le conseille à des collègues, des gens que je connais dans le réseau qui cherchent des solutions de formation, sans avoir besoin d'attendre l'année prochaine, **le plan de formation, voilà et maintenant simplement, on va devoir commencer à structurer cette idée.** » - Routes & Ponts - RF, Décideur, GE

Dans les entreprises proposant déjà un accompagnement distancié, la tendance semble être à la complexification du soutien pédagogique. Il peut être par exemple question d'inclure les MOOC dans des dispositifs de formation hybrides présentiels/distanciels :

« 62 % nos salariés souhaitent *savoir s'il y a de la formation digitale, conserver une partie d'échange en présentiel et de faire du travail en peer to peer en présentiel*. Donc si on introduit des MOOC et des SPOC, ***il est très vraisemblable (...) que les exercices soient faits en groupes présentiels au sein de notre entreprise et pas uniquement en virtuel.*** » - ConseilNumérique RF, Décideur, GE, Informatique

D'autres entreprises, souvent plus petites que celles que nous venons d'évoquer, proposent déjà à leurs salariés la possibilité d'alterner les phases de suivi distancié et les phases présentiels. Nous décrivons ces pratiques dans la section suivante.

L'accompagnement présentiel

Dans plusieurs entreprises de notre panel (majoritairement des TPE et PME), l'accompagnement pédagogique décrit comprend, en plus d'un soutien distancié motivationnel et technique, **la possibilité offerte aux participants de se réunir en petits groupes pour travailler collectivement autour du MOOC.**

Comme nous l'avons déjà repéré lors des études de cas détaillées dans les chapitres 7 et 8, la fréquence, la durée, l'organisation et la fonction des réunions diffèrent selon les situations. Le Tableau 23 offre une lecture synthétique des caractéristiques dominantes de ces réunions, en fonction des cas.

	Fréquence	Durée	Organisation dominante	Fonction dominante
AidoLogis	hebdomadaire	1 heure	Autorégulation : managers participants	Entretenir la motivation/Servir d'expérience à un possible passage à l'échelle de cette modalité de formation
UrbanAsso	hebdomadaire	2-3 heures	Autorégulation : manager principalement absent	Entretenir la motivation/Faciliter le transfert des connaissances par la réalisation d'un projet
Business Conseil	2 réunions pendant le MOOC, 1 réunion 2 semaines après la fin du MOOC	1 h pendant le MOOC + ½ journée après le MOOC	Hétérorégulation : « Chapoté » par manager et organisée en amont par la RF	Entretenir la motivation/Faciliter le transfert des connaissances par l'exemple terrain
Bio Consulting	Hebdomadaire	2 h	Hybride : autorégulation + Hétérorégulation par l'intervention d'un manager en fin de séance	Entretenir la motivation/Faciliter le transfert des connaissances par l'exemple terrain
Média+	Préliminaire ou terminale	2 h	Hétérorégulation (intervention d'experts et pilotage d'une RF)	Faciliter le transfert des connaissances par l'exemple terrain

Tableau 23 Caractéristiques dominantes des réunions de suivi du MOOC selon les cas

Il est intéressant de mettre en évidence la variété des réponses apportées par le management, dans des contextes différents, à une situation problématique semblable : comment tirer parti, collectivement et en présentiel, d'une ressource de formation numérique qui est avant tout conçue pour un usage autonome et physiquement solitaire ?

D'après les décideurs. Le premier objectif de ces réunions est de maintenir l'engagement dans la durée. La réunion collective apparaît en effet dans les discours de presque tous les décideurs, comme un moyen de créer une dynamique de groupe propice au maintien de la motivation.

« C'est que tout le temps du MOOC, tous les vendredis matin, de 9 h à midi j'avais réservé une salle où ils se regroupaient tous pour échanger sur ce qui s'était passé, faire leur fil rouge ensemble s'ils avaient envie, et je leur avais dit, le but, c'est de ne pas perdre le rythme et de créer une espèce d'équipe de sachants. » - BusinessConseil - RH, Décideur, PME, Conseil

Si l'aspect motivationnel est un objectif commun des réunions, faciliter ou permettre l'acquisition des connaissances et des savoir-faire est une autre finalité fréquemment

exprimée, qui donne lieu à diverses stratégies s'inscrivant à l'intersection du management et de l'ingénierie pédagogique.

Pour rappel, nous avons vu qu'à AidoLogis, l'essentiel des moyens consacrés à cet objectif pédagogique des rassemblements hebdomadaires tenait aux discussions informelles désorganisées desquelles pouvaient émerger un soutien technique et méthodologique, des explications ou des réflexions... La fonction dominante de la réunion résidait toutefois dans l'évaluation de l'expérience en vue de son hypothétique passage à l'échelle dans l'organisation, et la montée en compétences sur les thématiques du MOOC s'est avérée assez pauvre. À UrbanAsso, les réunions étaient au contraire plus structurées et guidées par l'objectif commun de concevoir collaborativement un projet concret auquel chaque participant était en mesure de donner du sens. L'un des enseignements que nous avons tirés de la mise en perspective de ces deux cas, sur le plan de l'apprentissage et de la réalisation de valeur pour la personne apprenante, est **l'importance du leadership**. Les rôles liés à la planification et à la structuration des séances sont en effet d'autant plus importants dans les expériences d'utilisation collective des MOOC, que ces derniers ne sont pas dimensionnés pour ce type d'usage. Ils requièrent donc une forte adaptation par le collectif. Ces résultats émanant des études de cas nous conduisent à questionner la manière avec laquelle nos répondants et leurs organisations se sont adaptés au MOOC, en nous focalisant spécifiquement sur leur gestion du leadership.

Dans les deux PME BioConsult et BusinessConseil, l'utilisation du MOOC¹⁵⁹ est pensée et pilotée par une employée RH en charge de la formation (ou de « la gestion des compétences ») dans l'entreprise. Par ailleurs, ce décideur (notre interlocuteur) s'appuie sur des managers de proximité auxquels il confie un rôle pédagogique. Ainsi, la structuration et l'animation des séances font l'objet d'une anticipation gestionnaire, mais aussi pédagogique :

« J'ai demandé à un manager, un directeur de projet de chapeauter le groupe pour l'animer et donc j'ai quatre personnes plus une personne, chaque groupe a trois temps : deux ateliers de une heure et demie à l'heure du déjeuner pendant le MOOC pour qu'ils échangent, qu'ils se disent où ils en sont pour qu'ils partagent sur leurs difficultés, etc.,

¹⁵⁹ Notons que dans ces deux cas, le MOOC évoqué est également le MOOC GDP, cela permettant sans doute plus facilement la mise en correspondance avec les études de cas.

et une fois que le MOOC est passé, **deux semaines après, une demie journée de travail avec le sachant, le directeur de projet, pour voir comment transposer ce qu'ils ont appris de cela.** » - BusinessConseil - RH, Décideur, PME, Conseil

Deux nuances séparent néanmoins les deux expériences. Alors que, comme expliqué dans la citation précédente, le manager de BusinessConseil n'intervient qu'une fois à la fin du MOOC pour aider à « la transposition » des connaissances, celui de BioConsult est présent à chaque fin de réunion, dans un temps consacré à la mise en perspective des notions théoriques vues dans le MOOC.

« Donc ils étaient au moins 6 personnes autour de la table, et en fait chacun intervenait ; **donc on leur a demandé de** ne pas tous faire le même module, pour pouvoir mener la discussion ; donc chaque personne intervenait en disant : "ben moi *j'ai travaillé sur le module tant donc voilà ce que j'en ai retenu*", **et après, le manager faisait le parallèle avec la réalité.** » - BioConsult - RH, Décideur, PME, Conseil

Notons également cette « stratégie pédagogique », mise en œuvre chez BioConsult et UrbanAsso, consistant à partager le visionnage des vidéos du cours, lesquelles font ensuite l'objet d'une présentation des participants lors de la réunion. L'objectif est triple : balayer davantage de contenu, mieux s'approprier les notions du cours en se plaçant dans une posture explicative, susciter des échanges entre pairs en recréant une situation d'apprentissage plus classique, avec un participant positionné, de fait, dans un rôle de sachant, possiblement régulateur des débats.

Le cas de Média+ diffère. En tant que GE, elle dispose de davantage de moyens financiers et logistiques, dédiés à la formation. Un pôle formation est chargé de piloter « la montée en compétences des collaborateurs », et une RF stagiaire est spécialement détachée à l'organisation et au suivi des MOOC. Les réunions collectives ne sont pas programmées pendant le MOOC, mais à leur démarrage ou dans une phase de conclusion. À l'instar des cas précédents, un expert interne est alors invité pour aider au transfert des notions théoriques du MOOC.

« Les collaborateurs faisaient le MOOC et, à la fin du MOOC, **il y avait l'expert qui venait et qui leur expliquait ce qu'est le transmédia chez Média+. Eux, ça leur**

permettait de mettre en relation ce qu'ils avaient appris par rapport à Média+. En plus, ça permettait de challenger un expert. » - Média+ - RF, GE, Industrie de l'audiovisuel

Selon notre interlocuteur à Média+, le suivi des MOOC est réalisé en autonomie par les stagiaires sans qu'à sa connaissance, ne se constituent spontanément de collectifs apprenants.

Synthèse des modalités d'accompagnement pédagogique recensées

Les sept non-décideurs de l'échantillon présentent une version commune : leurs employeurs les ont incités à suivre un MOOC, éventuellement encouragés ponctuellement, mais ne les ont pas aidés de sorte que l'on puisse parler de « soutien » ou « d'accompagnement » pédagogique.

Il existe plusieurs types d'accompagnement qui correspondent à la taille de l'entreprise et au poste de nos interlocuteurs. Ainsi, les RH/RF de GE ont évoqué des modalités relevant de la simple communication sur les MOOC (plus ou moins massive, ciblée ou localisée), à l'accompagnement distanciel, le plus souvent médiatisé. Les RH/RF de PME ont, quant à eux, mis en évidence l'existence de modalités collectives et présentielles de suivi et d'accompagnement des MOOC. Ce résultat questionne la relation entre les caractéristiques structurelles de l'entreprise et les modalités d'accompagnement pédagogique au suivi des MOOC.

L'accompagnement au suivi des MOOC s'inscrit à l'intersection des sphères de compétences managériales et pédagogiques, avec notamment dans les PME, dont l'organisation est souvent plus souple que dans les GE, une collaboration, dans l'ingénierie pédagogique, des RH/RF et des managers. Outre la fonction d'ingénierie des compétences qui leur incombe habituellement en formation, ces derniers sont amenés, avec les MOOC, à jouer un rôle plus opérationnel et pédagogique s'approchant de celui du « formateur ».

Une lecture des dynamiques en cours, basée à la fois sur la description des évolutions déjà réalisées dans les entreprises enquêtées, mais également sur les perspectives d'évolution évoquées, permet d'envisager une tendance à la formalisation et à la complexification des modes d'accompagnement des MOOC avec notamment :

- la constitution de répertoires de MOOC et la volonté de communiquer à différents niveaux sur l'existence des MOOC (information massive, sectorielle, individuelle) ;
- une hybridation présentiel/distanciel des modes de suivi ;
- une implication d'anciens utilisateurs et de managers de proximité dans les tâches d'ordre pédagogique (explication, mise en lien).

Du point de vue de l'approche par les capacités, les MOOC ne semblent que rarement faire l'objet d'un accompagnement pédagogique à même de niveler les inégalités liées aux dispositions individuelles à apprendre. Mis à part les quatre entreprises dont le management a rendu possible la constitution d'un collectif de travail autour du MOOC, les salariés semblent principalement livrés à leur propre capacité à s'autodiriger et à s'autoréguler. Par ailleurs, à défaut de réflexion pédagogique du management, la capacité des individus à mettre en œuvre le contenu notionnel des MOOC sur son terrain professionnel est conditionnée par son degré d'autonomie dans leur travail. On peut en effet supposer qu'un salarié disposant de peu de marge de manœuvre sur l'organisation de ses tâches professionnelles, aura moins d'opportunités de mettre en œuvre les notions théoriques vues dans le MOOC, qu'un cadre hautement autonome. Il nous paraît donc assez clair que les MOOC, tels qu'ils sont aujourd'hui accompagnés, ne permettent qu'à une catégorie d'individus particulièrement autonomes sur leur poste et par ailleurs hautement autodirigés, de réellement monter en compétences. Ils apparaissent dès lors, pour le moment peu propices au développement des capacités qui requièrent l'accomplissement *d'une réalisation de valeur* pour la personne, laquelle dépend, au moins en partie, de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire professionnels.

D. Les MOOC dans la stratégie de formation de l'entreprise

Cette section vise à montrer comment les MOOC sont articulés au reste de la FPC dans l'entreprise. Intègrent-ils une stratégie de formation dans une logique de complémentarité avec d'autres options de formation, ou sont-ils utilisés comme une solution unique, dépourvue d'alternative, faisant finalement l'objet d'un choix « par défaut » ? La réponse à ces questions nous permettra d'alimenter la réflexion de fond sur la qualité de l'opportunité réelle de formation que représente l'avènement des MOOC dans les entreprises, en considération de toute l'influence de cette dimension relevant de la liberté de choix, sur les capacités des salariés vis-à-vis de leur FP.

L'analyse des entretiens montre une grande variété de modalités d'intégration des MOOC à la stratégie de formation de l'entreprise, parmi lesquelles il est possible de faire émerger deux catégories dominantes : (1) Les MOOC utilisés « **par défaut** » et de manière isolée du reste de la FPC, par ailleurs relativement pauvre ; (2) Les MOOC « **intégrés** » à une stratégie de FPC.

Les MOOC « par défaut »

Utilisés ainsi, les MOOC permettent de pallier un défaut d'offre de formation sur un besoin identifié. Cette employée d'une petite PME explique par exemple avoir fini par suivre un MOOC, car ses demandes de formation ont toujours été refusées par le passé.

« (Question) Vous avez suivi beaucoup de formation ? (réponse) Pour les demandes de formation, on a un plan de formation, chaque année et les salariés font leurs demandes. *Ça m'a été refusé systématiquement.* » - Famillos, Cadre, PME, Famille

Ce type d'utilisation correspond sans doute davantage à des entreprises peu formatrices, c'est-à-dire caractérisées par leur faible investissement formation ou par un fléchage des budgets vers les formations obligatoires (norme et sécurité) (Lambert et Marion-Vernoux, 2014). Dans ces contextes, les MOOC relèvent moins de l'expression de la liberté de choix de la personne, que d'une opportunité contrainte.

Les MOOC « intégrés »

Dans la majorité des cas de notre échantillon¹⁶⁰ (cf. Tableau 40, en annexe p.535), les MOOC sont présentés comme étant intégrés dans une stratégie de formation plus large. Couvrant des champs de compétences jusqu'alors inaccessibles aux salariés comme aux décideurs, ils peuvent alors représenter une augmentation du champ des possibles pour les répondants.

« *Moi j'en ai suivi pas mal j'en ai fait plusieurs et j'ai trouvé que c'était une modalité pédagogique bien intéressante quand on est à temps plein au travail et qu'on n'a pas forcément, en présentiel les mêmes propositions. C'est un peu ce que je retiendrai moi des MOOC en tous les cas ceux que j'ai faits, c'est qu'en présentiel, on ne retrouve pas les même propositions.* » - ServiceGéronto - RF, Décideur, GE, Santé

« *Alors pour démarrer l'expérience, j'ai fait plutôt de la promotion de MOOC pour lesquels on n'a pas de formation référencée sur ces thématiques* » - ConseilNumérique - RF, GE, Informatique

Rappelons par ailleurs qu'il nous a été expliqué à plusieurs reprises que le champ de compétences accessibles à la formation s'était vu considérablement réduit, dans certains

¹⁶⁰ On retrouve davantage ce cas dans les discours des non décideurs que dans celui des décideurs qui, de par la nature de leur poste, tendent sans doute à penser les MOOC de manière intégrée à une stratégie. Il y a donc sur ce plan un biais d'échantillonnage certain.

secteurs d'activités, du fait de la loi de 2014 (BusinessConseil, BioConsulting). De plus, en présentant une accessibilité administrative facilitée, les MOOC requièrent moins de RH pour leur mise en œuvre et sont dès lors perçus comme un vecteur d'augmentations des opportunités réelles de formation¹⁶¹.

Dans d'autres cas correspondant particulièrement aux GE de notre échantillon où les services formation semblent très actifs (entreprises très formatrices), les MOOC y sont utilisés pour améliorer qualitativement un parcours de formation existant (Média+, EmploiService, Pétrolio) :

« On fait de la publicité pour ces formations-là et on invite les personnes à aller plus loin en suivant des MOOC pour l'apprentissage et la découverte d'un sujet. Et ensuite, dans le cadre de notre offre de formation et plan de formation plus complet, on met à disposition des MOOC et de l'offre de formation plus standard donc **on est vraiment sur une complémentarité entre les deux.** » - EmploiService - RF, Décideur, GE, Informatique

Pris du point de vue des décideurs, mais également de certains participants non décideurs, la flexibilité offerte par les MOOC, c'est-à-dire la possibilité de s'y connecter à n'importe quel moment depuis n'importe où, est décrite comme un facteur de liberté de choix. C'est le cas pour les salariés fréquemment en déplacements et par conséquent difficilement regroupables (BioConsult), ou pour ceux qui n'ont tout simplement pas le temps pendant les horaires de travail (AgenceTourisme, ComptablocConseil, Banquito...).

« C'est comme la vie personnelle et la vie professionnelle qui se mélangent, le fait que je lise mes mails professionnels le dimanche aussi. C'est une pratique très courante aujourd'hui qui fait que la limite entre le personnel et le professionnel est beaucoup plus floue. Après, c'est de la formation, donc est-ce qu'on considère que c'est que du professionnel ou pour un épanouissement personnel ? **À titre personnel, ça a été une expérience intéressante et elle peut peut-être m'inciter à voler vers d'autres horizons. Finalement, c'est pour ça que ça ne me dérange pas d'empiéter un peu sur mon temps personnel.** » - AgenceTourisme - Cadre, PME, Tourisme

¹⁶¹ Plusieurs citations correspondant à cet argument sont proposées dans la première section du chapitre concernant les intérêts perçus de l'utilisation des MOOC

Nous venons de mettre au jour le fait que les MOOC sont, dans certaines entreprises, utilisés de manière additionnelle ou complémentaire à d'autres modalités de formation. Ils font alors partie d'une stratégie généralement élaborée par des professionnels dédiés à cette tâche. Proposés dans ce cadre, les MOOC « intégrés » représentent une opportunité réelle de formation pour les salariés et deviennent ainsi vecteurs de capacités.

Dans d'autres entreprises en revanche, ils représentent un choix unique ou « par défaut » pour les salariés. Ils ne complètent pas un dispositif de formation, mais s'y substituent, de sorte que les utilisateurs se voient contraints dans leur choix. Ce mode d'utilisation qui n'offre pas ou très peu d'alternatives, est majoritaire chez les non-décideurs (cf. Tableau 40, en annexe, p.535). On le retrouve principalement dans les petites et moyennes entreprises qui souffrent d'un manque de moyens alloués à la formation.

E. Quelle reconnaissance pour les MOOC en interne ?

Reconnaissance « subjective » vs « institutionnalisée » dans les entreprises

Avant d'évoquer les modes de reconnaissance des MOOC au sein même de l'entreprise, précisons qu'à l'image de la *d'AgenceTourisme*, les MOOC peuvent être utilisés en vue de faire valoir de nouvelles compétences sur le CV, dans l'optique d'une mobilité professionnelle externe.

[En réponse à une question concernant la valorisation du MOOC] « En interne, par rapport à l'entreprise, ça ne va pas changer grand-chose, sauf que comme on est en pleine mutation en ce moment avec les fusions des Régions et la question de savoir ce que vont devenir les départements demain, c'est plus pour pouvoir le valoriser au niveau de mon CV si on bouge, on change de structure, d'organisation ou autre (...) Mon directeur, il est même dans ce sens -là. Même lui est concerné indirectement de toute façon. On est quand même susceptible de ne plus exister sous la forme actuelle dans une courte période. **Il milite pour notre employabilité.** Tout ce qui peut nous aider en interne à valoriser nos compétences (...) Ce n'est pas évident quand on est face à des bac+12. C'est bien aussi de pouvoir mettre en avant des compétences. » - AgenceTourisme - Cadre, PME, Tourisme.

Il est ici directement question du développement de « l'employabilité » des individus, qui cherchent avec les MOOC à améliorer leur valeur sur le marché de l'emploi.

En interne, les entretiens font émerger deux modes de reconnaissance. Dans le premier, surreprésenté dans les TPE et les PME de notre échantillon, la reconnaissance du suivi des MOOC n'est pas institutionnalisée dans l'entreprise. Elle est donc « subjective », c'est-à-dire dépendante de la connaissance et de la valeur accordée aux MOOC, à sa plateforme de diffusion ou au certificat, par les pairs et par la hiérarchie. Rappelons, pour comprendre ce point, que les certificats de MOOC ne sont pas considérés comme un diplôme et ni comme un certificat d'État, aussi ne sont-ils pas reconnus intrinsèquement, comme inaliénables et intemporels (Maillard, 2007). Leur valeur sur le marché de l'emploi dépend, de fait, de celle qu'on lui accorde localement dans les entreprises. Le cas de la secrétaire assistante *d'AidoLogis* est illustratif de la dimension positive de ce mode de reconnaissance. Elle a en effet pu faire valoir le MOOC GDP en interne, car la RH avait elle-même testé le MOOC et en appréciait la qualité. Du point de vue des capacités, on peut supposer que ce mode de reconnaissance, subjectif et localisé, aille toutefois à l'encontre d'une potentielle actualisation de la ressource en une mobilité professionnelle. Le diplôme d'État reste aujourd'hui en effet un déterminant très structurant de la mobilité professionnelle (Maillard, 2015 ; Lambert et Marion-Vernoux, 2014).

Une manière de limiter le caractère subjectif de la reconnaissance des MOOC dans l'entreprise, est d'objectiver les compétences acquises en les intégrant à un système de gestion interne à l'organisation (SIRH¹⁶²). Certaines grandes PME ou GE de notre échantillon disposent de ce système de référencement des qualifications, certifications et compétences, au sein desquelles peuvent se greffer les MOOC.

Deux configurations sont alors possibles. Dans la première, les RH comptabilisent le certificat dans le portfolio de compétences des salariés, **sur demande** de ces derniers :

« Il y en a un qui a fait un message à la RH de son périmètre et à moi-même parce que son idée c'était : « *merci de bien vouloir l'inclure dans mon profil individuel au titre des formations que j'ai suivies* ». C'était son choix, mais c'était quelque chose qui

¹⁶² Système d'Information des Ressources Humaines

pouvait être en lien avec l'entreprise et lui apporter une compétence supplémentaire dans l'entreprise. Cette personne avait donc envie que ça apparaisse dans son dossier individuel. » - Pharmaco - RH, Décideur, GE, Industrie pharmaco

Dans la seconde, les MOOC et leur certificat tendent à être reconnus de manière **systematique** dans ces SIRH. Le tracking du suivi des utilisateurs devient alors un problème central pour les gestionnaires des compétences qui cherchent à objectiver et à garantir la qualité du suivi. Chez EmploiService, par exemple, l'analyse des traces de connexion permet, selon notre interlocutrice, d'être plus précis sur l'évaluation du temps passé sur un MOOC, qu'on ne pourrait l'être en se basant sur les prévisions de la plateforme. Le pôle formation a donc investi dans une plateforme de reporting capable d'aspirer les traces de connexion laissées par les salariés sur les plateformes de MOOC.

« La personne peut se connecter, se déconnecter et se reconnecter et on aura un cumul de son temps de connexion. On sera en cumul réel alors qu'aujourd'hui on leur demande pour tracer leur activité d'estimer un peu, on leur demande de nous faire un fichier en nous disant combien de temps ils ont passé. Donc voilà, faut y penser, etc. et en plus c'est contraignant alors que là ça nous permettra de tracer le temps qui est passé en tout cas sur le temps de travail. **Et si elle a fait autre chose et qu'il n'y a pas d'activité, on va le voir en fait, on va déceler qu'il n'y a pas d'activité (...)** » - EmploiService - RF, Décideur, GE, Informatique

Ce lien entre reconnaissance et reporting est également souligné par la RH de BusinessConseil, qui tient à associer la reconnaissance de l'organisation à l'effort de formation plus qu'au certificat lui-même. Dans cette entreprise, les données ne sont pas automatiquement récupérées, mais sont basées sur le déclaratif :

« C'est important nous qu'on puisse le traquer, donc je leur demande de le mettre dans leur temps, ils ont un intranet où ils mettent le temps passé et donc je leur demande aussi de traquer le temps qu'ils passent sur les MOOC, même si c'est du temps qui passe le weekend ou le soir parce que je pense que pour nous c'est important de savoir que par rapport à une équipe, il y en a un qui n'est pas du tout moteur pour faire évoluer ses connaissances et il y en a un qui l'est. **On n'est pas une association, hein. C'est pas péjoratif vis-à-vis des assos, mais ce que je veux dire par là, c'est qu'on veut**

valoriser les gens qui se bougent les fesses par rapport à un autre qui va pas le faire. »

- BusinessConseil -RH, Décideur, PME, Conseil

Ces deux cas mettent en évidence un phénomène singulier lié à l'objet MOOC. Comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, l'accès aux données d'utilisation par l'employeur est un critère de discrimination des MOOC par rapport aux SPOC. Il est d'ailleurs intéressant de noter que plusieurs grands groupes envisagent, au moment des entretiens, de tester les SPOC, en grande partie car ils offrent davantage de confort en matière de reporting.

Reconnaissance des MOOC et culture organisationnelle

Au-delà de l'intégration des MOOC au SIRH, se pose la question de l'effectivité de la reconnaissance des MOOC dans les entreprises : dans quelle mesure les managers ou recruteurs, accordent-ils de la valeur aux compétences acquises dans un MOOC au point d'en faire un levier de mobilité ? Il nous est impossible de répondre précisément à cette question, eu égard aux caractéristiques de nos données. Nous pouvons toutefois illustrer le cas d'employés pour qui le suivi de MOOC a, semble-t-il, entraîné une évolution de carrière et tenter de comprendre pourquoi cela a été possible dans une entreprise donnée, quand cela semble beaucoup plus difficile dans d'autres.

La comparaison entre Média+ et d'autres entreprises du secteur industriel est éclairante sur l'influence de la culture d'organisation et de l'organisation du travail, aussi bien sur le suivi des MOOC que sur l'effectivité de leur prise en compte dans une optique de mobilité.

*« Et il y en a qui l'ont utilisé pour leur mobilité. Il y a des gens qui voulaient bouger et qui ne savaient pas trop comment. **Ils sont venus me voir en me disant qu'ils voulaient faire tel MOOC ou tel MOOC, comme ça ils pourraient l'utiliser pour bouger dans tel poste. Ils l'ont fait et après ils sont allés voir le manager pour lui dire : « j'ai appris ça et maintenant j'aimerais bouger ».** Et ça a marché. C'est arrivé pour 2 ou 3 personnes. »* - Média+ - RF, GE, Audiovisuel

La culture de Média+ est particulière, comparativement aux autres GE de notre l'échantillon. Elle nous est décrite comme étant tournée vers l'innovation et comme accordant une grande autonomie aux salariés dans leur travail, quand bien même ces derniers ne bénéficieraient pas du statut de cadre. Comme l'illustre la citation suivante, la culture d'organisation semble propice aux modalités informelles de suivi souvent induites par le format MOOC :

« Chez Média+ c'est très particulier. Même ceux qui ne sont pas cadres ont les horaires de cadre en réalité. Personne ne se comporte véritablement avec le 9 h/17 h. **C'est une entreprise où il n'y a pas beaucoup de cadres. Quand on amène ce genre d'initiatives, c'est plutôt facile parce que ça correspond à leur manière de fonctionner, très officieux, sans cadre. C'était très important pour eux. Il y en a qui le faisaient au début dans l'open-space pendant leurs horaires de travail, mais après comme c'était en anglais et qu'il y avait du bruit autour, ils préféraient chez eux tranquillement. Ça marchait très bien avec la culture.** » - Média+ - RF, GE, Industrie de l'audiovisuel

De même, l'importance de l'apprentissage autonome et permanent des salariés y est une valeur décrite comme clairement positive¹⁶³, si l'on compare cette dimension de la culture d'organisation avec celle d'autres entreprises où il est par exemple très mal vu de s'isoler, de regarder une vidéo ou de mettre un casque sur ses oreilles (AidoLogis, Famillos). La culture d'organisation et l'organisation du travail de Média+ apparaissent ainsi comme des facteurs déterminants pour la reconnaissance des MOOC comme levier de mobilité interne. Le cas de Pétrolio, auquel on pourrait ajouter celui de Gazolo ou à moindre mesure celui d'AidoLogis, dont nous avons assez longuement décrit l'organisation du travail en chapitre 8, peuvent également servir, en creux, de révélateur d'une culture d'organisation favorable à la reconnaissance des MOOC. En effet, la RF de Pétrolio, dont l'administration refuse catégoriquement de reconnaître les certificats de MOOC dans leur SIRH, expliquait ce choix par une description, de nature peut-être sarcastique, de leur culture d'organisation :

« On est dans une entreprise d'ingénieurs donc nous, on aime les processus, les modes opératoires et on les applique. Je ne suis pas du monde de l'ingénieur, donc je passe mon temps à dire « si on faisait différemment ? » et on m'explique qu'il y a des règles. Je suis donc les règles. » - Pétrolio - RF, GE, Industrie du pétrole

Les MOOC font donc l'objet d'une reconnaissance variable selon les entreprises. Elle peut être subjective et localisée ou systémique et normalisée, grâce au travail d'un service dédié

¹⁶³ Question : « Ce n'était pas mal vu que des gens suivent des MOOC pendant leurs horaires de travail ? »

Réponse : « Non. C'était même une fierté. Ils le montraient fièrement car ça montrait qu'ils s'intéressaient à des choses, qu'ils apprenaient. Ils le montraient plus fièrement que la formation. » - Média+ - RF, GE, Industrie de l'audiovisuel

qui peut s'appuyer sur des systèmes de gestion informatisés des RH. Du fait de la volatilité de la valeur des certificats de MOOC sur le marché de l'emploi, nous faisons l'hypothèse que les salariés bénéficiaires d'une reconnaissance instituée ont de meilleures chances de voir les acquis d'un MOOC être effectivement reconnus et convertis en mobilité interne. Nous considérons donc cette modalité de reconnaissance comme un facteur de conversion environnemental de la ressource MOOC en capacités, dans la dimension de la réalisation de valeur.

D'autres facteurs d'ordre culturel ou liés à l'organisation du travail semblent également être vecteurs de réalisations de valeur. Les entreprises promouvant l'apprentissage quelle que soit sa forme et instrumentant cette politique par l'octroi d'autonomie réelle dans le travail de tous les salariés, paraissent en effet, plus que les autres, faire de la ressource MOOC un levier de mobilité professionnel. Ce résultat qui nuance l'intérêt formaliste des SIRH, corrobore par ailleurs plusieurs études statistiques montrant l'importance de l'organisation du travail comme facteur structurant, à la fois la diversité des formations suivies, mais également la mobilité interne des salariés concernés (Lambert et Marion-Vernoux, 2014 ; Subramanian et Zimmermann, 2013 ; 2017 ; Sigot et Véro, 2017).

F. Conclusion de section

Cette section visait à dresser un panorama des modalités de suivi des MOOC en entreprise, en ordonnant ces dernières en fonction de notre problématique et de nos hypothèses de recherche. Sur la base de l'analyse de 22 entretiens, menés auprès de décideurs et de non-décideurs de la FP dans l'entreprise, nous avons décrit les motifs d'utilisation des MOOC pour les entreprises, les modalités d'utilisation dont ils ont fait l'objet (gestion informationnelle, conditions administratives et pédagogiques de suivi, mode de reconnaissances, intégration dans la stratégie de formation), ainsi que les processus, notamment décisionnels, ayant conduit à la mise en œuvre de ces différentes composantes de l'environnement de formation.

Chacune de ces entrées correspond à un fonctionnement affiné permettant d'interpréter les capacités dans leurs différentes dimensions : *l'objectif*, la liberté-processus, la liberté-opportunité, la réalisation de valeur. Aussi, nous avons tâché d'appréhender les environnements d'utilisation du MOOC en fonction de leur propension à accroître ou à

réduire les inégalités relatives à leur accès, à leur suivi et à leur conversion en un accomplissement valorisé par l'utilisateur.

Les résultats de cette analyse sont synthétisés dans le Tableau 40, en annexe (p.535). Il en ressort que les MOOC semblent principalement utilisés dans des environnements, dont les caractéristiques, prises indépendamment les unes des autres, se révèlent peu propices au développement des capacités. Les résultats dans chaque dimension suivent en effet une même tendance : les entreprises utilisent le plus souvent les MOOC comme moyen d'accélérer l'accès à la formation à moindre coût, cela se faisant au détriment de l'égalité entre les individus, dont les ressources internes et externes (disposition à s'autodiriger, à négocier, à jouer le jeu de la compétition ; situation familiale ; statut socioéconomique...) se voient fortement sollicitées en dehors de toute gestion des disparités de leur distribution dans la population (Sen, 2000 ; 2001).

La gestion informationnelle est principalement localisée, mis à part dans certaines GE disposant d'un service dédié à la formation. Le financement des MOOC, comme la mise à disposition de temps de travail pour les suivre, ne sont que très rarement formalisés, de sorte que le salarié ne puisse en bénéficier qu'au prix d'une négociation se déroulant dans un rapport de force en sa défaveur. L'accompagnement pédagogique est la plupart du temps absent ou se limite à un support distanciel. Concernant la reconnaissance des MOOC, elle est le plus souvent dépendante du certificat proposé par la plateforme, ce qui lui confère un caractère volatile et conjoncturel, loin du droit universel, inaliénable et intemporel du diplôme (Maillard, 2015). À ce titre, nos hypothèses formulées en chapitre cinq tendent à être vérifiées.

Les entretiens font néanmoins émerger d'autres modalités d'utilisation plus favorables à l'expression des capacités des personnes (résumées dans l'encadré ci-après). Il s'agit de gestion de l'information systématique, de conditions administratives favorisant le suivi sur le temps de travail, de la formalisation des modalités de construction des conditions de suivi, d'accompagnement pédagogique présentiel et de mise en œuvre de réunions périodiques collectives, d'une reconnaissance systématique et instituée, d'une culture et d'une organisation du travail permettant et valorisant l'apprentissage et l'autonomie réelle. Il s'agit enfin d'utilisations « intégrées » des MOOC, dans une stratégie pédagogique de plus long

terme les rendant complémentaires à d'autres ressources et conférant, de ce fait, une valeur supérieure à l'opportunité de formation qu'ils constituent.

**Dix caractéristiques constitutives d'un environnement capacitant
en vue de l'utilisation de MOOC en entreprise**

1. Prendre en compte les intérêts du salarié dans l'élaboration des objectifs de formation par les MOOC : tendre vers une gestion concertée des compétences
2. Favoriser un accès généralisé à l'information de l'existence des MOOC en systématisant sa diffusion dans l'entreprise
3. Libérer du temps de travail pour suivre le MOOC
4. Mettre en place des modalités de suivi permettant le travail collectif propice à la pratique réflexive et à la mise en œuvre du contenu notionnel du MOOC
5. Proposer un soutien motivationnel individualisé pour aider les participants à maintenir leur engagement au long de la formation
6. Reconnaître en interne le fait d'avoir suivi un MOOC et le valoriser dans le cadre d'une mobilité interne, en utilisant notamment le SIRH de l'entreprise de manière à institutionnaliser la reconnaissance des MOOC
7. Intégrer les salariés à l'élaboration des règles constitutives de l'environnement d'utilisation du MOOC
8. Proposer des règles formalisées garantissant les mêmes droits pour tous ;
9. Prôner une organisation du travail où chaque salarié, quel que soit son statut, bénéficie d'une autonomie réelle
10. Adopter une culture d'entreprise favorable à l'apprentissage, c'est-à-dire valorisant toutes sortes de ressources et de dispositifs, tolérante à l'erreur, et acceptant l'incertitude intrinsèquement liée au processus d'innovation

Nous avons jusqu'ici traité les motifs et les modalités environnementales d'utilisation du MOOC de manière linéaire, en abordant chaque facteur indépendamment. Dans la section suivante, les objectifs et les modalités sont mis en cohérence, dans le cadre d'un essai de typologie des logiques d'utilisation des MOOC en entreprise.

3. Essai de typologie des logiques d'utilisation des MOOC

La typologie que nous proposons s'inscrit dans la lignée de celles réalisées en sociologie et en sciences de l'éducation¹⁶⁴. L'objectif est de faire émerger des logiques typiques d'utilisation de MOOC, en mettant en cohérence les objectifs et les différentes variables environnementales que nous avons présentées dans la section précédente.

¹⁶⁴ Une revue de la littérature de ces recherches est proposée en chapitre 4

Pour précision, le « type », au sens des « formes idéales typiques » wébériennes, ne définit pas une réalité empirique, mais correspond à un ensemble de « traits principaux, volontairement simplifiés [d'un phénomène social] qui lui donnent un sens »¹⁶⁵ (Paugam, 2014). Aussi, si les formes d'utilisation des MOOC par une entreprise donnée s'insèrent majoritairement dans une logique typique particulière, il est tout à fait possible qu'une autre logique lui soit plus adaptée à un autre moment.

Comme synthétisée dans le Tableau 24, cinq configurations différentes ont été identifiées : la logique d'acculturation au digital, la logique adaptative, la logique compétence, la logique capacitante, la logique start-up. Chacune de ces configurations correspond à une articulation particulière des différentes caractéristiques de l'environnement de formation. Elles renvoient également à un objectif d'utilisation donné ainsi qu'à certaines caractéristiques structurelles des entreprises.

¹⁶⁵ Serge Paugam, « Type idéal », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 novembre 2014, consulté le 05 décembre 2017. URL : <http://sociologie.revues.org/2481>

Logiques		Objectifs	Stratégie	Acception des MOOC par le management	Modes de suivi		Processus de contractualisation des modes de suivi	Reconnaissance des MOOC en interne
					Modalités d'accompagnement	Conditions de suivi		
Adaptative		Adapter le salarié à son poste	Par défaut/ Réactive	Dispositif	Absentes	Incitation à l'autogestion du temps/Financement possible	Informel/ interindividuel	Localisée
Compétence	Catalogue	Sensibilisation/Compétences	Intégrative/ Anticipative	Dispositif	Distancielles	Partage contractualisé du temps/Financement possible	Informel/ interindividuel	Institutionnalisée
	E-learning SPOC	Compétences	Intégrative/			Partage contractualisé Financement automatique	Formel/ individuel (approche légaliste)	
Acculturation		Acculturer au digital	Intégrative/ Anticipative	Objet « digital »	Absentes	Incitation à l'autogestion du temps/ Financement impossible	Absent	Absente
Start-up		Réalisation d'un projet	Par défaut/ Opportuniste	Dispositif	Hybrides	Autogestion collective Financement possible	Informel/ collectif	Absente
Capacitante		Compétences + progression de carrière	Intégrative/ Anticipative	Ressource	Hybrides	Partage contractualisé du temps/ Financement automatique	Formel/ collectif	Institutionnalisée

Tableau 24 Typologie des logiques d'utilisation des MOOC en entreprise

A. La logique adaptative

On retrouve cette logique dans tout type d'entreprise, dès lors que l'incitation à suivre un MOOC est locale, c'est-à-dire inscrite dans une relation de proximité entre l'employeur ou le manager et le salarié. La DRH et les partenaires sociaux ne participent pas au processus d'accès et de suivi du MOOC qui est à dominante informelle. Aussi, dans cette configuration, les conditions de suivi (temps et financement) font l'objet d'une négociation interpersonnelle qui n'est régulée ni par le collectif ni par l'administration (liberté-opportunité, liberté-processus).

Dans cette configuration, les MOOC sont proposés à défaut d'autres alternatives, en dehors de toute stratégie de formation, dans le but de faire face à un besoin urgent de compétences métier (liberté-opportunité, liberté-processus). Sur le plan des modalités d'encadrement pédagogique, le suivi du MOOC n'est pas accompagné par le management et le MOOC n'est pas reconnu par l'organisation, en dehors de l'éventuel certificat délivré par la plateforme (réalisation de valeur). Ainsi, comme le résume le Tableau 25, la logique adaptative renvoie à des caractéristiques environnementales peu propices au développement des capacités, dans chacune de leurs dimensions. Les caractéristiques socioéconomiques, situationnelles, et organisationnelles déterminent alors significativement la capacité réelle des personnes à se saisir de la ressource afin d'accomplir une réalisation de valeur, faisant des MOOC un instrument d'accroissement des inégalités dans la capacité des personnes à se former.

Logiques		Objectif	Liberté-opportunité	Liberté-processus	Réalisation de valeur
Adaptative		-	-	-	-
Acculturation numérique		-	*	-	-
Start-up		***	-	***	***
Compétences	catalogue	-	*	-	*
	E-learning	-	**	*	*
Capacitante		**	**	**	**

Tableau 25 Degré de liberté des utilisateurs dans chacune des logiques d'utilisation des MOOC, selon les dimensions des capacités.

B. La logique acculturation numérique

Cette logique est typique des grands groupes industriels cherchant à moderniser leur organisation du travail grâce aux outils numériques (Pétrolio, Gazolo, Pharmaco). Les MOOC répondent à un objectif global de « transformation digitale » de l'entreprise. Ils sont moins considérés comme un dispositif de formation que comme une incarnation de l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire « le digital », et sont principalement utilisés pour leur accessibilité économique et administrative. Dans le cadre de cette logique, les MOOC sont

largement diffusés à l'ensemble des salariés, à l'international, sous forme de répertoires réalisés par un service support dédié à la formation, avec des MOOC présélectionnés ou des liens vers des agrégateurs. Les salariés destinataires de l'information ne participent pas, ou de manière très indirecte à la constitution des objectifs d'utilisation, à l'élaboration des listes et aux modalités de leur diffusion (liberté-processus). À la différence de la logique précédente, les MOOC n'ont ici pas vocation à faire monter les salariés en compétences. Aussi, en toute cohérence, l'accompagnement pédagogique, quand il existe, se limite à un suivi ponctuel distanciel et les certificats ne sont ni reconnus ni valorisés en interne (réalisation de valeur).

Par ailleurs, aucun financement, ou temps de travail n'est alloué au suivi des MOOC (liberté-opportunité). Ils participent toutefois d'une stratégie de formation sur le long terme et intègrent, à ce titre, un ensemble de ressources ou autres opportunités de formation, en complémentarité avec ces dernières (liberté-opportunité). Dans la logique « acculturation numérique » la capacité des personnes à utiliser le MOOC et à convertir la ressource en capabilité est fortement conditionnée par les dispositions individuelles à apprendre, par le type de relation entretenu avec le management de proximité, par la situation familiale de l'utilisateur qui détermine la possibilité d'utiliser le temps personnel (Solar et coll., 2016), par leur degré d'autonomie dans le travail (Fernagu Oudet, 2016). En somme, la potentialité des MOOC à augmenter les capacités des personnes vis-à-vis de leur formation est très faible.

C. La logique start-up

La logique « start-up » manque de références dans notre corpus et doit pour cette raison faire l'objet d'une consolidation empirique. Il nous est toutefois apparu, notamment grâce aux études de cas *d'UrbanAsso* et de *Labx*, que la taille des start-ups, leur culture et leurs modes d'organisation et de production caractéristiques (production en flux tendu, organisation très horizontale avec prises de décision collectives, culture d'apprentissage avec grande tolérance à l'erreur, facilité à évoluer dans un environnement économique et social incertain...) sont corrélés à un type de logique d'utilisation qui se distingue des autres selon plusieurs critères.

Dans une logique « start-up », l'organisation flexible de l'entreprise lui permet de s'adapter rapidement à un MOOC pour en faire un support d'apprentissage et de soutien à la production de projet, dont une large partie se déroule sur le temps de travail. La potentialité d'apprentissage et de montée en compétences (réalisation de valeur) s'en voit ainsi augmentée comparativement à un suivi exclusivement distanciel. Par ailleurs, la culture d'apprentissage ainsi que la proximité hiérarchique entre les décideurs et les salariés amènent

les objectifs de la formation, ainsi que les règles de suivi du MOOC, à être discutés et élaborés collectivement, conférant aux salariés une latitude de choix importante dans la constitution de son environnement d'utilisation des MOOC (objectifs, liberté-processus). Les MOOC apparaissent toutefois comme une solution de formation « par défaut », les formats traditionnels de la FPC étant trop peu réactifs, administrativement et financièrement trop contraignants pour répondre de manière adéquate aux besoins des start-ups et des TPE. Ils représentent donc une ressource dont la conversion en capacité reste très dépendante de facteurs de conversion individuels et collectifs (leadership, compétences pédagogiques) et situationnels (conjuncture favorable) (liberté-opportunité).

En somme, la logique « start-up » conduit à l'élaboration d'un environnement de formation offrant une potentialité importante d'actualisation de la ressource MOOC en capacités pour les salariés. La liberté réelle de choisir la formation parmi un ensemble d'alternatives est toutefois réduite à cause de la relative inaccessibilité des ressources de la FPC aux start-ups et aux TPE (Marion-Vernoux, 2013).

D. La logique compétences

La logique compétences est divisible en deux sous-catégories : la logique « compétences catalogue » et la logique « compétences e-learning ». Dans ces deux configurations, les MOOC sont intégrés à la gestion des compétences des salariés dans le cadre d'une stratégie de formation de l'entreprise. Ils sont proposés de manière systématique en fonction de besoins identifiés par une équipe dédiée à la gestion des compétences. Ils représentent ainsi une option de formation supplémentaire et complémentaire à d'autres (liberté-opportunité).

Dans la logique « catalogue » les MOOC sont présentés sous la forme de listes et diffusés largement à des « cibles métier » en anticipation de leur évolution professionnelle. Les conditions de suivi ne sont généralement pas sujettes à des négociations informelles interindividuelles employeur/salariés, qui donnent lieu à un financement et à un partage du temps de suivi entre les temps personnels et professionnels (liberté-processus, liberté-opportunité). Les conditions actées ne sont toutefois pas collectivement garanties et peuvent être remises en cause au motif principal d'une surcharge de travail.

Dans la logique e-learning, les décideurs achètent le format SPOC du MOOC, afin de bénéficier de plusieurs services supplémentaires : le contrôle des inscriptions, le contrôle du calendrier, le contrôle de la charte graphique (et donc de la communication interne), l'accès au

reporting de suivi du MOOC, le contrôle du contenu des échanges en ligne, la normalisation administrative, un support pédagogique (tutorat). Notons que mis à part ce dernier point, le format SPOC bénéficie avant tout aux gestionnaires qui voient leurs moyens de contrôle sensiblement améliorés. Dans le cas d'utilisation de SPOC, les salariés peuvent quant à eux profiter du cadre légal de référence pour négocier les conditions du suivi du MOOC (liberté-opportunité, liberté-processus).

Dans la logique compétences, la formation est évaluée à l'aune d'indicateurs quantitatifs tels que les taux de complétion/abandon du MOOC. L'accompagnement pédagogique est très majoritairement distanciel et les regroupements physiques des participants sont rares voire inexistants. Cela tend à réduire la potentialité de conversion des MOOC en capacités sur le plan de la réalisation de valeur. Toutefois, qu'il s'agisse de l'une ou de l'autre déclinaison de la logique compétences, les MOOC peuvent faire l'objet d'une reconnaissance organisationnelle par l'intégration, sur demande, du certificat obtenu dans le SIRH de l'entreprise (réalisation de valeur).

E. La logique capacitante

Tout comme dans une logique compétences, les MOOC utilisés dans le cadre d'une logique capacitante s'inscrivent dans une stratégie de formation de long terme et apparaissent comme une ressource de formation complémentaire à celles déjà proposées aux salariés. Ils relèvent, à ce titre, d'une opportunité nouvelle et réelle de formation. De plus, les MOOC sont systématiquement intégrés au SIRH selon un reporting des données de connexion recueillies dans un double objectif : reconnaître l'effort de formation davantage que le certificat ; reconnaître et rétribuer le temps de suivi effectué en dehors des horaires de travail (liberté-opportunité). Par ailleurs, les MOOC sont intégrés au plan de formation, quand bien même ne font-ils pas encore partie des listes de formations éligibles au remboursement OPCA ou CPF. Dès lors, les partenaires sociaux peuvent être associés à la délibération des conditions de suivi et des modalités de suivi. L'entreprise finance alors les MOOC sur des fonds annexes aux prélèvements obligatoires de la FPC, ce qui laisse supposer qu'il s'agit d'entreprises formatrices ou très formatrices (Dubar, 2015). Sur le plan pédagogique, les MOOC utilisés dans une logique capacitante font l'objet d'un soutien pédagogique qui est, sinon institutionnalisé, au moins organisé par les gestionnaires, de concert avec les salariés ou anciens bénéficiaires de la formation. Les modalités d'accompagnement sont fréquemment

hybrides présentielles/distancielles et le management s'investit dans des rôles relevant de la facilitation du transfert des connaissances (réalisation de valeur).

4. Conclusion

Cette typologie issue d'un traitement inductif des données d'entretien (cf. chapitre 6 ; Thomas, 2006) a permis d'articuler les différentes dimensions des capacités avec les éléments les plus saillants qui ont progressivement émergé des données brutes. Elle offre une vision panoramique et ordonnée de la variété des modalités administratives et pédagogiques d'utilisation des MOOC dans les entreprises, dont il convient, par ailleurs, de rappeler le caractère éminemment évolutif. Les MOOC semblent ainsi déjà faire l'objet de logiques d'utilisation propres à certaines caractéristiques de l'entreprise. Il s'agit là d'un résultat intéressant eu égard au caractère récent de l'avènement des MOOC dans l'écosystème de la FP. Nous aurions en effet pu nous attendre à ce que leurs utilisations soient totalement individuelles, ou, à l'instar d'*AidoLogis*, situées dans certains services des entreprises, auxquels cas nous n'aurions pas observé l'empreinte des facteurs organisationnels sur les modes de suivi.

Comme figuré dans le Tableau 25, les logiques compétences et capacitanes sont celles qui président à la création des environnements les plus capacitanes, relativement à l'utilisation des MOOC par les entreprises. La différence se situe principalement **au niveau du degré de formalisation des règles de suivi** qui renvoient à des facteurs de conversion liés à la culture organisationnelle et au management du travail et de la formation. Ces dernières garantissent en effet aux utilisateurs un accès plus juste à des modalités de suivi favorables à l'actualisation de l'opportunité « formelle » que constituent les MOOC dans la société, à une opportunité réelle, pour les salariés, de se former et de se développer professionnellement et personnellement. Ainsi, les salariés sujets d'une logique capacitante bénéficient inconditionnellement : de temps de travail pour suivre le MOOC, d'une politique de formation permettant de tirer parti du format MOOC, d'une prise en compte de leurs opinions dans la constitution de l'environnement, ainsi que d'une reconnaissance plus systématique des acquis et des efforts de formation. Aussi, la logique capacitante conduit à la mise en œuvre d'*environnements* capacitanes (Falzon, 2005 ; Fernagu Oudet, 2012 ; Boboc et Metzger, 2015).

Les résultats issus du traitement des entretiens ont été utilisés pour guider la conception d'un questionnaire diffusé largement à des utilisateurs de MOOC de la plateforme Unow. Cette nouvelle enquête dont les résultats sont présentés dans le chapitre suivant permet d'aborder notre problématique à une autre échelle d'analyse, de répondre à des questions auxquelles seule une analyse statistique offre des réponses : comment se traduisent, statistiquement, les résultats que nous venons d'apporter ? Quelle est la part d'entreprises mettant en œuvre les conditions administratives et pédagogiques de suivi des MOOC que nous avons mises en exergue dans ce chapitre et dans les précédents ? Les facteurs de conversion que nous avons identifiés ont-ils un effet mesurable sur les capacités ? Dans quelle mesure les types d'utilisation des MOOC en entreprise repérés dans ce chapitre à l'aide d'entretiens correspondent-ils à une réalité statistique ?

Chapitre 10 : Utilisation des MOOC en entreprise, entre logiques individuelles *et* logiques d'entreprise

Pour répondre à la problématique posée dans le cadre de cette thèse, nous avons dans un premier temps tâché de comprendre, en profondeur, la façon de travailler et d'apprendre avec les MOOC en contexte d'entreprise. Mais nous avons saisi, dans un second temps, l'occasion de compléter et d'approfondir ces recherches, à l'aide d'une investigation de nature quantitative permettant de changer d'échelle d'analyse.

Les résultats proposés dans ce chapitre sont le fruit d'un partenariat mis en œuvre avec Unow, une plateforme qui diffusait, au moment de l'enquête, des MOOC à visée professionnalisante, selon un modèle économique basé sur la vente de certificats (cours gratuits, certificats payants). Ainsi diffusés, ces cours en ligne gratuits et professionnels, potentiellement accessibles à toutes les personnes souhaitant se former, se prêtaient donc parfaitement à la réflexion menée sur l'effectivité de l'opportunité que représente ce type de ressource de formation pour les individus. Les données susceptibles d'être recueillies nous permettent, en effet, de traiter certaines questions auxquelles seule l'analyse statistique permet d'apporter des réponses : quels sont les déterminants des capacités vis-à-vis de l'utilisation des MOOC à des fins de FP ? Dépendent-ils davantage des caractéristiques socioindividuelles des participants, ou de l'environnement de formation proposé par l'employeur ? Existe-t-il des logiques typiques d'utilisation des MOOC dans les entreprises ? Si oui, quelles en sont les caractéristiques saillantes ?

Comme présenté en détail dans le chapitre 6 (p.199), le questionnaire, conçu pour répondre à ces interrogations s'intéresse aux caractéristiques socioéconomiques des répondants, à leur emploi et à leur employeur, à leur motif d'engagement dans le MOOC et à leurs modalités de suivi, mais également aux conditions environnementales de ce suivi. Nous présentons, tout d'abord, les résultats correspondant à chacune de ces variables, avant d'étudier l'existence de liens de corrélation, voire de causalité, entre celles-ci et les indicateurs retenus de capacités : la complétion, la certification et les obstacles ressentis pendant le suivi. Nous terminons par un essai de typologie des modalités d'utilisation des MOOC en entreprise, en nous focalisant sur la minorité de répondants qui se sont inscrits au cours après avoir été incités par leurs pairs, leur manager ou leur administration.

1. Caractéristiques générales de l'échantillon

Cette première partie descriptive des résultats de l'enquête permet d'identifier et de mettre en perspectives le profil des répondants à notre enquête, au regard des travaux réalisés dans la littérature sur les MOOC (cf. chapitre 1), et des résultats des grandes enquêtes statistiques (CVTS, AES, DIFES) effectuées dans le champ de la FP en France (cf. chapitre 3). Nous présentons, tout d'abord, les motifs d'engagement, puis la variété des MOOC suivis, avant d'exposer les caractéristiques socioindividuelles des répondants et le profil de leurs employeurs (caractéristiques structurelles et politique de formation de l'entreprise). Nous poursuivons, ensuite, avec les conditions administratives de suivi, avant de terminer par les modalités effectives déclarées de ce suivi.

A. Les motifs d'engagement dans le MOOC : une visée opératoire prédominante

Précisons, en préambule que nous avons laissé l'opportunité aux répondants de choisir trois motifs parmi une liste prédéfinie correspondant aux items de la Figure 24. Si cette option méthodologique complique considérablement certains traitements des données collectées¹⁶⁶, elle a le mérite de permettre aux individus de nuancer leur réponse et aux résultats de gagner en précision.

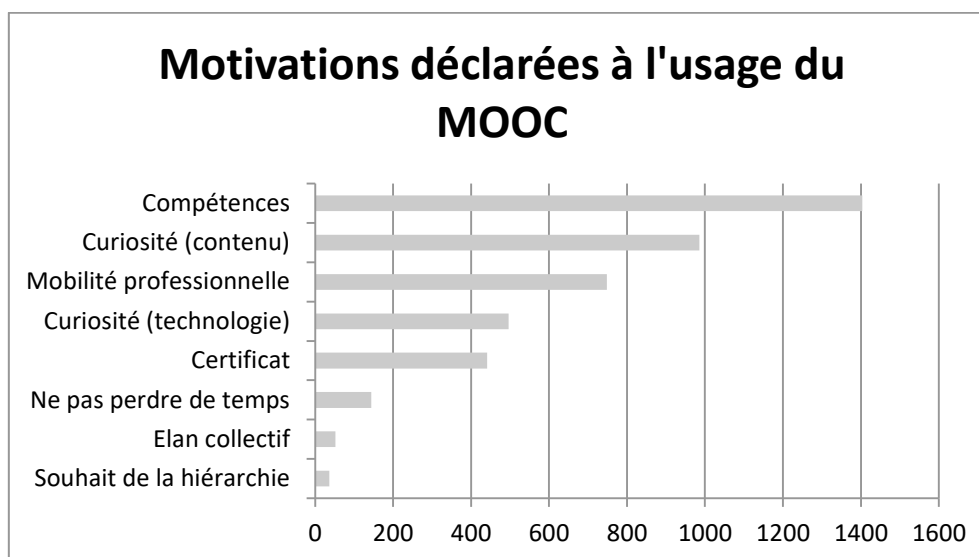


Figure 24 Distribution de l'échantillon (n=2077) selon le motif d'engagement dans le MOOC

¹⁶⁶ Il est en effet beaucoup plus difficile d'utiliser cette variable dans une régression logistique, par exemple, car le choix multiple implique un nombre de réponses supérieur au nombre d'individus de l'échantillon, biaisant de ce fait les calculs. Un autre choix, plus opératoire, aurait été de demander la « principale motivation ».

On remarque à la lecture des résultats présentés dans la Figure 24 que les répondants ont très largement suivi le MOOC pour des raisons professionnelles. Plus de deux individus sur trois déclarent avoir suivi le MOOC pour monter en compétences dans leur métier, tandis que près d'un peu plus d'un tiers indiquent l'avoir fait pour préparer une mobilité professionnelle. Cette distribution corrobore les résultats observés dans la littérature (Christensen et coll., 2013 ; Breslow et coll., 2013 ; Cisel, 2016), si l'on tient compte du fait que les MOOC de Unow sont moins dirigés vers des registres d'usage culturel que professionnel.

En référence à cette même littérature, nous pourrions néanmoins être surpris par le faible taux d'individus indiquant rechercher une attestation ou un certificat. En effet, seuls 21 % se déclarent concernés par ce motif, lequel est plébiscité par 54 % de l'échantillon de Davis et coll. (2014) et par 45 % de celui de Kizilcec & Schneider (2015)¹⁶⁷. Comme nous le développons dans une prochaine section, nous supposons que l'âge des participants et leur ancienneté dans l'entreprise peuvent expliquer au moins partiellement ce faible intérêt le certificat. En tout état de cause, les motifs de type opératoire professionnel (Carré, 2001) dominant largement dans notre échantillon.

Les items « curiosité pour le contenu » (47 %) et « curiosité par la technologie MOOC » (23 %) ont également été très fréquemment sélectionnés. Néanmoins, la part de ces motifs de type épistémique (Carré, 2001)¹⁶⁸ apparaît comme sensiblement inférieure à celle relevée par Kizilcec & Schneider (2015) dans leur enquête transversale sur les MOOC de Coursera, où la curiosité est à l'origine de l'engagement des répondants dans le MOOC dans 95 % des cas. L'enquête de l'Université d'Édimbourg (2013) (n=45000) présente des résultats exactement similaires. Ces écarts tiennent sans doute aux multiples différences qui distinguent les plateformes Coursera et Unow, ainsi que les MOOC qu'elles hébergent. Alors que Coursera diffuse essentiellement des MOOC académiques, Unow s'est concentré sur des MOOC professionnalisants. Il n'y a donc rien de surprenant à ce que les utilisateurs de leurs MOOC soient moins portés par l'intérêt intrinsèque de l'apprentissage, que par son volet opératoire.

Le fait qu'un nombre très réduit de répondants aient choisi les motifs « élan collectif » ou « souhait de la hiérarchie » tend à montrer que l'engagement dans le MOOC est le résultat

¹⁶⁷ Etude réalisée à partir de 70 000 réponses issues de questionnaires distribués dans 14 MOOC hébergés sur Coursera

¹⁶⁸ Le motif épistémique est, pour Carré (2001), un motif d'ordre intrinsèque. Lorsqu'un apprentissage est motivé par un motif épistémique, « apprendre, s'approprier des savoirs, se cultiver, sont des processus qui trouvent leur justification en eux-mêmes ».

d'une décision individuelle et non contrainte. Nous verrons plus en avant que plusieurs autres réponses contribuent à cette analyse.

B. Les MOOC suivis : les compétences transversales plébiscitées

1871 individus, soit 90 % du total de l'échantillon, ont répondu au questionnaire en fonction d'un MOOC qu'ils ont suivi sur la plateforme Unow¹⁶⁹. On décompte 15 différents MOOC, comme présenté dans l'histogramme, à gauche de la Figure 25. Les 10 % restant ont suivi un « autre MOOC » appartenant au catalogue d'autres plateformes françaises ou américaines.

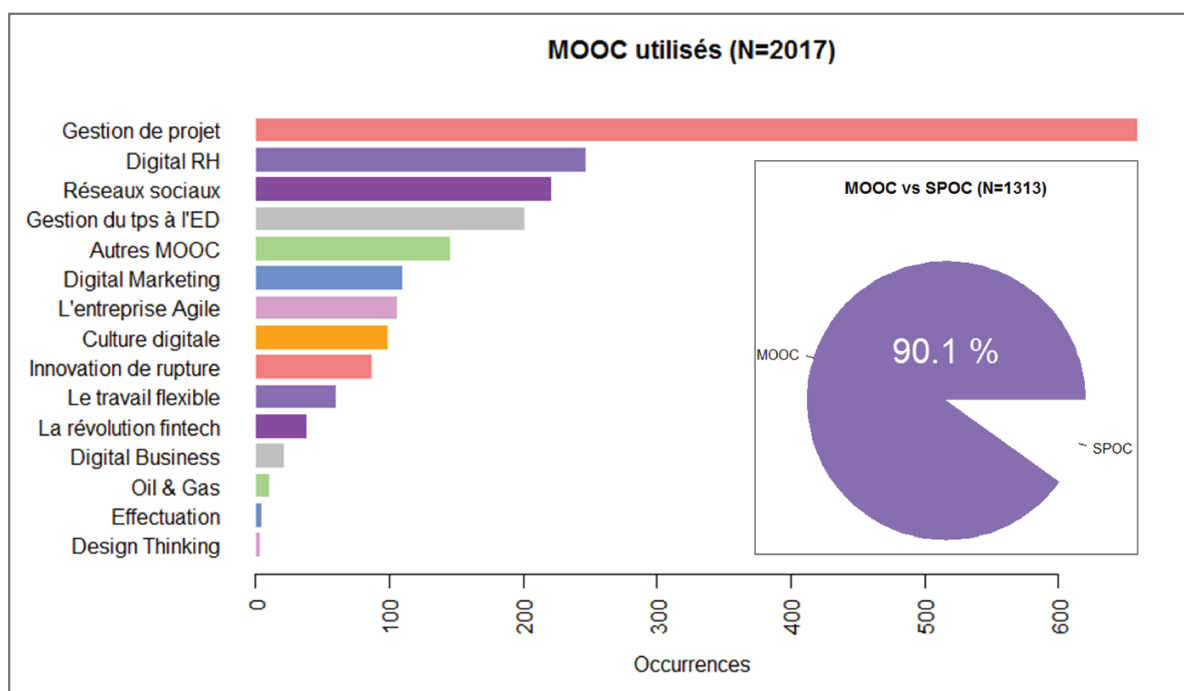


Figure 25 Répartition des MOOC et des dispositifs (MOOC vs SPOC) utilisés

L'observation de la distribution des MOOC suivis montre une attraction très nette des répondants vers les sujets liés au management, et plus précisément à la gestion de projet, avec en toile de fond, l'omniprésence de la thématique du numérique autrement nommé « digital » dans l'intitulé de nombreux cours. Cumulant près d'un tiers des réponses, le MOOC le plus suivi est Gestion de Projet (GDP) de Centrale Lille. Les MOOC Digital RH, Réseaux sociaux et Gestion du temps à l'ère du digital, sont tous les trois utilisés par environ 10 % des répondants. Les 40 % restants sont répartis de manière assez homogène entre les MOOC Digital marketing (5,2 %), L'entreprise Agile (5 %), Culture Digitale (4,7 %), et Innovation de rupture (4,1 %). Effectuation, Oil & gas et Design Thinking ne représentent, quant à eux,

¹⁶⁹ Il était demandé, en début de questionnaire, de répondre à toutes les questions en fonction d'un MOOC unique.

qu'une proportion insignifiante de l'ensemble. Aussi, nous les avons systématiquement rassemblés dans la catégorie « Autres MOOC » dans la suite de l'étude.

Concernant le type de dispositif suivi, nous avons cherché à savoir si le MOOC considéré par le répondant était ouvert ou fermé (SPOC)¹⁷⁰. Il apparaît, comme représenté à droite de la Figure 25, qu'environ 90 % des MOOC étaient « ouverts à des individus extérieurs » à l'entreprise des répondants. Nous en déduisons que seul 1 sur 10 était en réalité un SPOC. Il apparaît par ailleurs que certains MOOC sont proportionnellement davantage utilisés dans un format SPOC (cf. Figure 54, en annexe) : Réseau sociaux (15 %), Digital Marketing (17 %) et surtout Culture Digitale (20 %). D'autres, au contraire, sont quasi exclusivement suivis sous une forme ouverte et gratuite : Innovation de rupture (95 %) et le MOOC GDP (93 %).

C. Caractéristiques sociodémographiques : une population de cadres hautement diplômés

Afin de montrer les spécificités de notre échantillon, nous nous appuyons sur la revue de littérature présentée en chapitre 1 et dont nous représentons ici le tableau de synthèse, agrémenté d'une colonne correspondant à nos résultats.

¹⁷⁰ Cette information nous est rendue accessible grâce à cette question : « Le MOOC que vous avez choisi était-il ouvert à des individus extérieurs à votre organisation ? »

	Cisel (a) (22-FUN)	Cisel (b) (FUN)	Ho et coll. (16-Edx)	Christensen et coll. (32- Coursea)	Vrillon (12-FUN)	Mariais et coll. (10-FUN)	Condé (Unow)
Femme		40 %	17-46 % (28)	43,1 %	54 %	37-46 %	51 %
Âge médian		41=>33 ¹⁷¹	24-30 ¹⁷²	classes	39	32,5	42
Actifs	55 %			62,4 % ¹⁷³	60 %	66 % ¹⁷⁴	78 %
Cadres sup (parmi les actifs)	54 %				33 %	59-97 %	75 %
Ouvriers/ employés	10 %				10 %		25 %
Étudiants	15 %			17 %	>5%	8-27 %	9 %
Bac+5 et plus	61 %	47 %	59-85 % ¹⁷⁵	44,2 %	34 %	41-55 %	55 %

Tableau 26 Comparatif des résultats sociodémographiques d'enquêtes sur les participants de MOOC

Nous présentons tout d'abord le profil sociodémographique des répondants de notre enquête, avant d'aborder leur profil professionnel.

¹⁷¹ Il s'agit ici de l'âge moyen par cohorte. L'auteur constate un rajeunissement des cohortes dans le temps. 41ans pour la première à 33 ans pour la dernière.

¹⁷² Les auteurs précisent que l'âge médian des certifiés est de 36 ans, soit assez largement supérieur à l'âge médian général.

¹⁷³ L'auteur précise qu'il s'agit d'emplois à plein temps

¹⁷⁴ Majoritairement salariés d'une entreprise entre 22 % et 42 % selon les MOOC

¹⁷⁵ Les résultats sont présentés par MOOC, ainsi le ratio de participant possédant un Bachelor ou plus varie entre 59 % et 85 % en fonction des MOOC

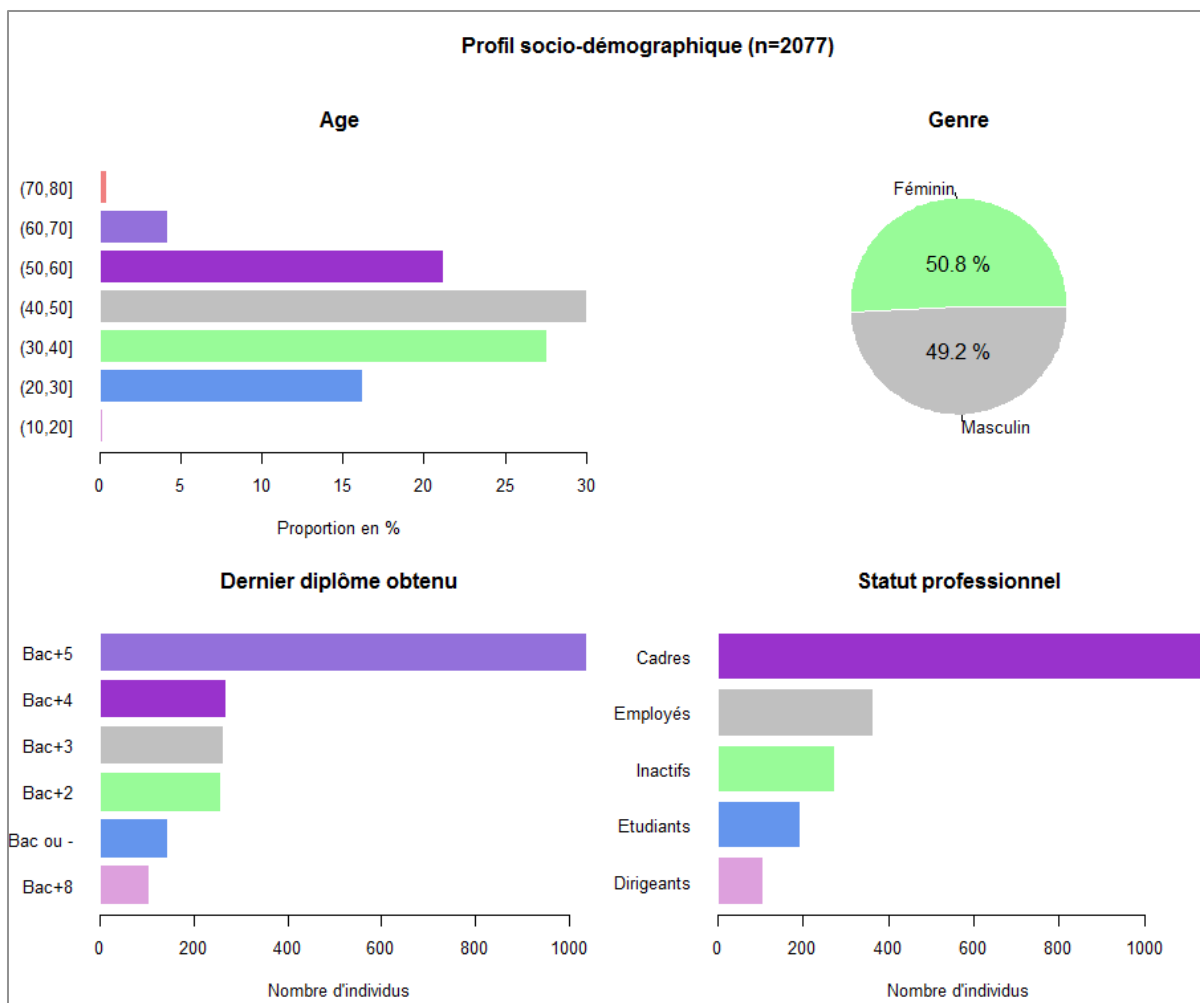


Figure 26 Distribution de l'échantillon selon l'âge, le genre, le dernier diplôme obtenu et le statut professionnel des répondants¹⁷⁶

Un échantillon âgé par rapport aux enquêtes de référence

Comme illustré en haut à gauche de la Figure 26, près de la moitié des individus de l'échantillon ont entre 40 et 60 ans, tandis qu'une part quasiment équivalente (45 %) est âgée de 20 à 40 ans. Ainsi, sensiblement supérieurs à ceux des enquêtes répertoriées dans le Tableau 26, l'âge médian et l'âge moyen de notre échantillon sont de 42 ans.

Ces chiffres se distinguent de ceux de Cisel (2016 b) montrant un rajeunissement progressif des cohortes d'utilisateurs des MOOC de FUN¹⁷⁷, les dernières présentant un âge moyen de 33 ans. Nos résultats sont également supérieurs à ceux de l'enquête de Mariais (2017) dont l'âge médian des enquêtés est de 32,5 ans, et très au-dessus de ceux des utilisateurs des MOOC d'Edx dans l'étude de Ho et coll. (2014) (âge médian compris entre 24 ans et 30 ans

¹⁷⁶ Toutes les précisions sur ces données sont accessibles dans le Tableau 43 en annexe.

¹⁷⁷ Pour rappel, FUN (France Université Numérique) est une plateforme de MOOC universitaires français (cf. Chapitre 1).

en fonction des MOOC). L'âge de nos enquêtés s'avère néanmoins aligné avec celui des enquêtés de Vrillon (2017) portant sur des MOOC de FUN.

Un échantillon très diplômé

Un peu plus de la moitié (55 %) des individus de notre échantillon sont diplômés d'un bac + 5 au moins, un quart détiennent un bac + 3 ou un bac + 4. Ainsi, la part des bac +2 ou moins ne représente que 19 % de l'ensemble (cf. Figure 26). Comparativement aux autres enquêtes présentées dans le Tableau 26, le niveau de diplôme de notre corpus se situe dans la moyenne. Cisel (2016 a) mentionne en effet 61 % de bac +5 et plus sur les MOOC de FUN, et Mariais (2017) un pourcentage variant entre 41 % et 55 % selon les MOOC de l'Inria étudiés. Les répondants à notre enquête sont néanmoins plus diplômés que ceux de l'étude de Vrillon (2017) dont seulement 34 % des enquêtés détiennent un Bac + 5 ou plus. Le caractère professionnalisant des MOOC étudiés par l'auteur pourrait expliquer cette différence.

Dans l'ensemble, nos résultats rejoignent ceux de nombreuses enquêtes (Cisel, 2016 ; Christensen et coll., 2013, Vrillon, 2018), montrant une importante surreprésentation des hauts diplômés, comparativement à une distribution représentative au niveau national (INSEE, 2016). Ils confortent donc l'analyse, particulièrement approfondie par Vrillon (2018), d'un usage des MOOC socialement inégalitaire, réservé aux « héritiers »¹⁷⁸.

Un échantillon composé d'une majorité de cadres

Sans surprise au regard du public délibérément ciblé par Unow (cf. chapitre 1, p.71), l'échantillon est très majoritairement composé de cadres et professions intellectuelles. Si l'on ajoute les dirigeants à cette dernière catégorie, leur part représente 55 % de l'ensemble et 75 % des actifs (hors demandeurs d'emploi). Les employés représentent, quant à eux, 18 % de l'échantillon, tandis que la part d'ouvriers s'avère insignifiante (0,3 %). La population d'inactifs¹⁷⁹, très minoritaire, est partagée entre les étudiants (9,2 %) et les retraités, dont la part sur l'ensemble n'atteint pas 2 %. Les demandeurs d'emploi représentent, quant à eux, 13 %¹⁸⁰ de l'échantillon.

¹⁷⁸ En référence à Bourdieu (1964), et au titre d'une section de la thèse de Vrillon (2018) : « Les MOOC : une nouvelle ressource pour les héritiers » p.305.

¹⁷⁹ Nous retenons pour « inactifs », la définition de l'INSEE, à savoir : « Les inactifs sont par convention les personnes qui ne sont ni en emploi (BIT) ni au chômage : jeunes de moins de 15 ans, étudiants et retraités ne travaillant pas en complément de leurs études ou de leur retraite, hommes et femmes au foyer, personnes en incapacité de travailler ».

Consulté le 23/06/2018 à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2018>

¹⁸⁰ cf. Tableau 43, en annexe, pour accéder aux détails des effectifs

La part des actifs occupés, qui sont les individus sur lesquels portent la majorité des questionnements de notre enquête, s'élève ainsi à 78 % de l'ensemble de l'échantillon, une proportion supérieure à celle relevée dans les autres enquêtes. L'échantillon de FUN par Cisel (2016a) ne compte en effet que 54 % de cadres parmi 55 % d'actifs, tandis que ce pourcentage n'est que de 33 % dans l'étude de Vrillon (2017). Parmi les enquêtes considérées, seule celle menée sur les MOOC de l'Inria (Mariais et coll., 2017) fait état d'une population caractérisée par un statut professionnel socialement supérieur à la nôtre (entre 59 % et 97 % de cadres selon les MOOC), cela pouvant s'expliquer par le fait que les MOOC étudiés par Mariais et coll. (2017) visent explicitement des profils d'ingénieur.

Une apparente égalité des genres

Comme illustré dans la Figure 26, notre échantillon compte autant d'hommes que de femmes. Il se distingue ainsi assez sensiblement des autres enquêtes qui tendent à montrer une fréquentation plutôt masculine des MOOC. Notons que seule l'enquête de Vrillon (2017), portant sur des MOOC peu professionnalisants, compte davantage de répondants de sexe féminin. Selon l'auteur, ce résultat est cohérent dès lors que le suivi des MOOC relève d'une pratique culturelle, laquelle est décrite comme plutôt féminine dans la littérature en sociologie des loisirs (Coulangeon et coll., 2002). Étant donné le caractère professionnalisant des MOOC de notre enquête, l'analyse de Vrillon s'avère peu à même d'expliquer la part importante des femmes dans notre échantillon. Par ailleurs, l'INSEE¹⁸¹ montre que les hommes sont surreprésentés parmi les cadres et professions intellectuelles supérieures (60 %), et l'ensemble des travaux portant sur les inégalités d'accès à la formation montre que les femmes bénéficient moins de formation que les hommes, même à statut égal (Dubar, 2015). Pour toutes ces raisons, nous aurions pu nous attendre à retrouver une population nettement plus masculine. Nous manquons d'éléments pour interpréter cette répartition des individus de l'enquête par genre. Il s'agit sans doute d'un biais de sélection, mais nous en ignorons l'origine précise.

¹⁸¹ Enquête de l'INSEE : Population selon le sexe et la catégorie socioprofessionnelle en 2017. Repéré le 23/06/2018, à : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381478>

Résumé des principaux résultats sociodémographiques

Sans grande surprise eu égard à la nature des données récoltées, l'échantillon est principalement composé de cadres possédant un niveau d'étude élevé (bac+5 ou plus). Si ces résultats ne sont pas surprenants au regard de la littérature sur les MOOC ou sur les inégalités dans la FP, ils montrent néanmoins un niveau de disparité sociale encore jamais atteint dans les grandes études statistiques (CVTS, DIFES, AES) (Lambert et Marion-Vernoux, 2014). Aussi, il semble qu'avec les MOOC, l'adage de Dubar (2015) « la formation va à la formation », qui a déjà été cité plus en amont du texte, n'a jamais été autant d'actualité.

L'âge et le sexe présentent une distribution plus surprenante. Composé de 50 % de femmes et d'une population de 42 ans de moyenne d'âge, notre échantillon interroge. Les grandes enquêtes précédemment citées tendent en effet à montrer que les jeunes hommes sont les principaux bénéficiaires de la FP. Aussi, ces résultats appellent à davantage d'investigation.

D. Des individus en milieu de carrière et en transition professionnelle

Plus âgée que dans les autres enquêtes sur les MOOC, notre population de répondants présente l'autre caractéristique de déclarer une très faible ancienneté dans l'entreprise.

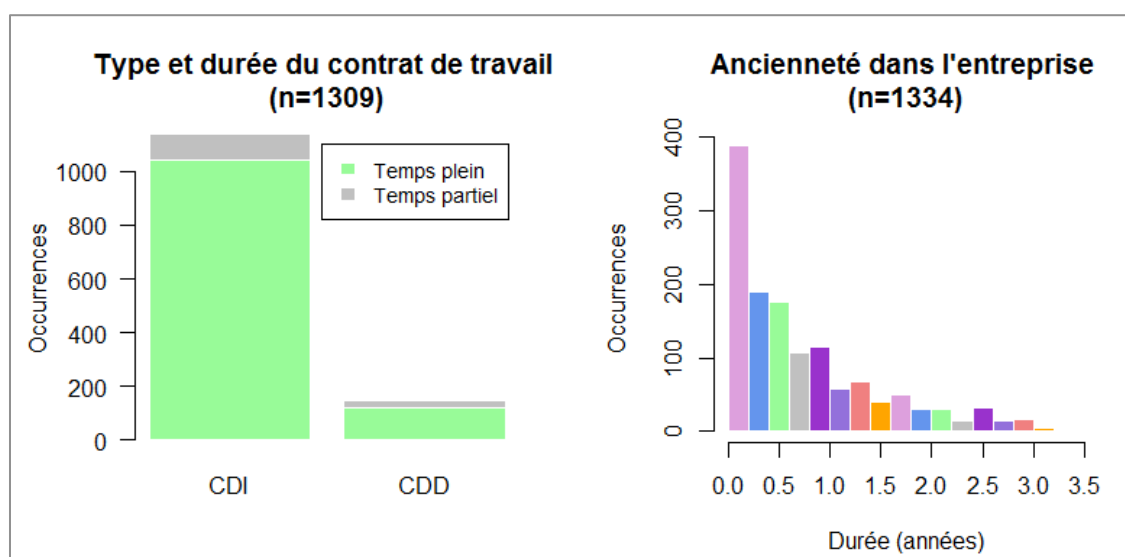


Figure 27 Distribution des actifs selon leur contrat de travail et leur ancienneté dans l'entreprise¹⁸²

À gauche de la Figure 27, le graphique montre que les actifs de l'échantillon sont très majoritairement en CDI (88 %) et travaillent à plein temps (90 %). Sur ce point, seule l'enquête portant sur les 12 MOOC de FUN (Vrillon, 2017) permet la comparaison. Dans cette étude, 83 % des répondants sont des actifs à plein temps, dont 88 % sont en CDI ou sont

¹⁸² Pour appréhender l'ancienneté, la question posée était : « Depuis combien de mois travaillez-vous pour cet employeur ? » Il s'agit donc bien de l'ancienneté dans l'entreprise, et non de l'ancienneté sur le poste occupé au moment de l'enquête.

leur propre employeur. Notre échantillon possède, à cet égard, une stabilité professionnelle légèrement supérieure.

Concernant l'ancienneté, la figure de droite montre que les salariés sont, pour la plupart, de nouveaux arrivants dans l'entreprise. Les boîtes à moustaches de la Figure 28 offrent davantage de visibilité sur la distribution de cette variable. La moitié des répondants concernés indiquent travailler dans l'entreprise où ils se trouvent au moment de l'enquête, depuis moins de 6 mois, tandis qu'un quart d'entre eux y travaillent depuis moins de deux mois. Dans l'ensemble, seuls quelques individus isolés exercent depuis plus de deux ans et demi dans leur l'entreprise, ces derniers étant pour la plupart des cadres, comme on peut le voir dans la figure de gauche. Les employés ont légèrement moins d'expérience, les trois quarts d'entre eux déclarant en effet travailler dans l'entreprise depuis moins d'un an. Les dirigeants, au nombre de 106 dans notre échantillon (cf. Tableau 44, en annexe, p.538), sont tous de jeunes chefs d'entreprise. Ces descriptions prennent un sens particulier si l'on prête attention à la distribution de l'âge, à droite de la Figure 28. Il apparaît alors assez nettement qu'aucun statut ne présente une distribution de l'âge laissant entendre que les répondants sont en début de carrière (la médiane oscillant entre 40 ans et 50 ans selon les statuts).

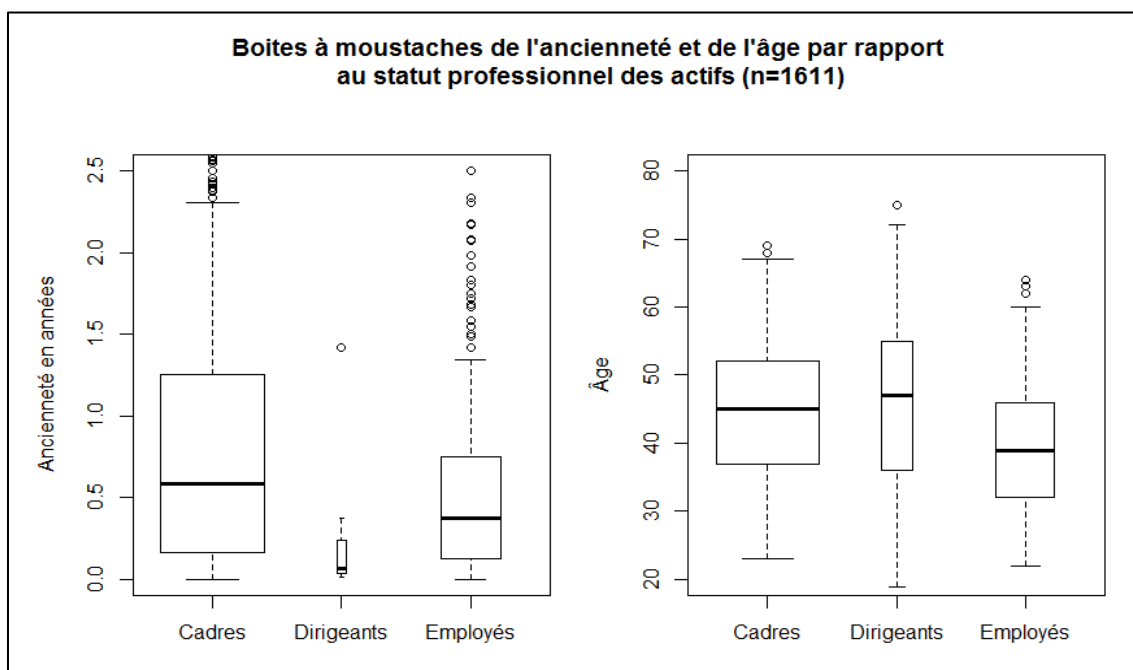


Figure 28 Distribution de la population d'actifs selon leur âge et leur ancienneté dans leur entreprise

Ces résultats sont inattendus. Les individus de notre échantillon semblent être en milieu de carrière et ils viennent de changer d'entreprise. Il apparaît dès lors raisonnable de supposer

qu'ils utilisent les MOOC afin de monter en compétences sur un nouveau poste dans une perspective moins stratégique (mobilité), qu'adaptative et réactive. Cette hypothèse est confortée par le fait que près de huit actifs sur dix déclarent en effet n'avoir aucune connaissance, ou seulement des connaissances de base, concernant le sujet traité dans le MOOC à son démarrage (cf. Figure 53, en annexe, p.536). En outre, ils ne sont que peu intéressés par la certification (cf. Figure 24), ce qui est cohérent avec leur âge (Davis et Coll. 2014)¹⁸³ et avec l'idée d'un motif d'engagement principalement de type opératoire professionnel. La majorité des répondants semblent donc utiliser les MOOC comme ressource de formation pour monter en compétences après avoir changé de poste.

E. Les employeurs et leur politique de formation

Intéressons-nous à présent aux caractéristiques structurelles des organisations employeurs dans lesquelles les enquêtés évoluent professionnellement (type d'organisation, taille et secteur d'activité). Nous présentons, ensuite, les politiques de formation conduites par ces employeurs, à l'aune de certaines variables choisies.

Caractéristiques structurelles : une prévalence des grandes entreprises privées

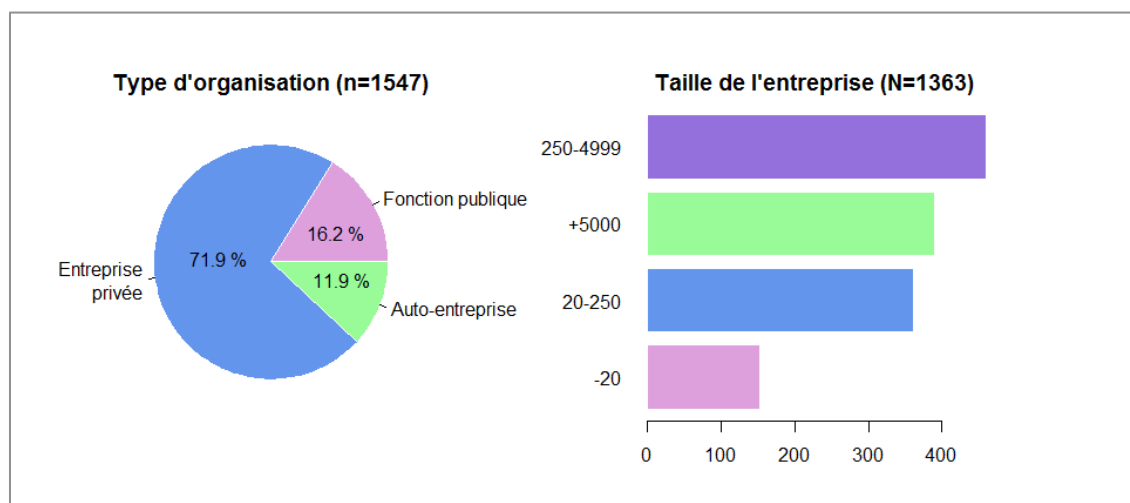


Figure 29 Distribution de la population d'actifs selon le type d'employeur et distribution des salariés selon la taille de leur entreprise

Comme l'illustre la figure de gauche dans l'encadré ci-dessus, sept actifs sur dix exercent leur activité professionnelle dans le secteur privé, un sur six dans la fonction publique, tandis qu'un peu plus d'un actif sur dix déclarent être auto-entrepreneurs. La figure de droite renseigne la distribution des salariés par taille d'entreprise. Elle est relativement équilibrée

¹⁸³ Davis et coll. (2014) montrent que le certificat des MOOC intéresse davantage les plus jeunes (entre 18 ans et 34 ans)

entre les petites et moyennes entreprises (PME), les entreprises de taille intermédiaire (ETI) et les grandes entreprises (GE). Seules les TPE (ou microentreprises) se distinguent, avec uniquement 11 % des répondants qui y exercent, contre 29 % pour les GE, 34 %¹⁸⁴ pour les ETI et 26 % pour les PME.

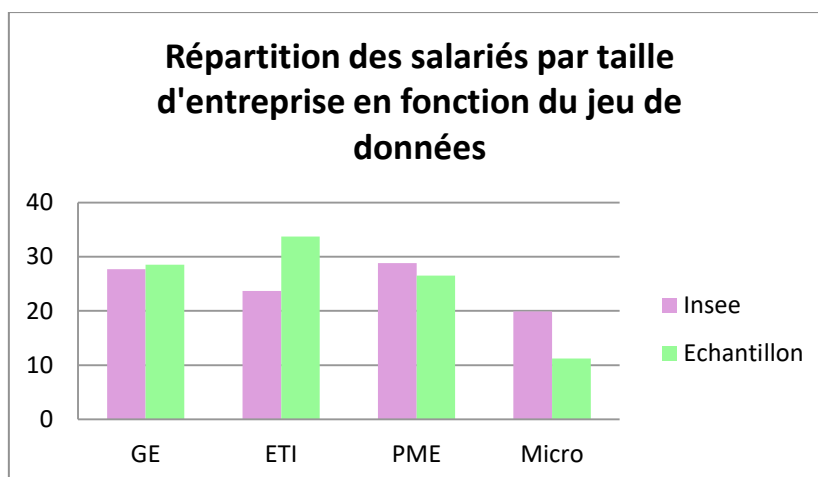


Figure 30 Comparatif de la distribution des entreprises selon leur taille, entre notre échantillon et celui d'une enquête représentative de l'INSEE (Lemasson, 2014)

Afin d'évaluer la représentativité de notre échantillon, nous avons comparé la répartition des entreprises selon leur taille avec la distribution proposée par l'INSEE (Lemasson, 2014) dans une enquête représentative. Cette comparaison (cf. Figure 30) montre une part de GE et de PME presque similaire dans les deux enquêtes. Les différences sont plus saillantes du côté des ETI et des TPE. Les premières sont nettement surreprésentées dans notre échantillon, tandis que la part des secondes est deux fois inférieure à celle observée sur le territoire national. Cela pourrait s'expliquer par la communication de Unow, orientée vers les grandes entreprises, mais de nombreux indices tendent à indiquer que les répondants se sont engagés dans le MOOC de manière autodéterminée, indépendamment de la volonté de leur employeur. Une seconde hypothèse explicative apparaît plus pertinente : les MOOC de la plateforme présentent des thématiques et des contenus propres à aider les entreprises et leurs salariés dans les processus de changement induits par l'avènement du numérique. Or, il s'agit là d'une préoccupation qui concerne et intéresse particulièrement les grandes entreprises (Dubois et coll., 2016).

¹⁸⁴ Voir le Tableau 45 en annexe pour plus de précision

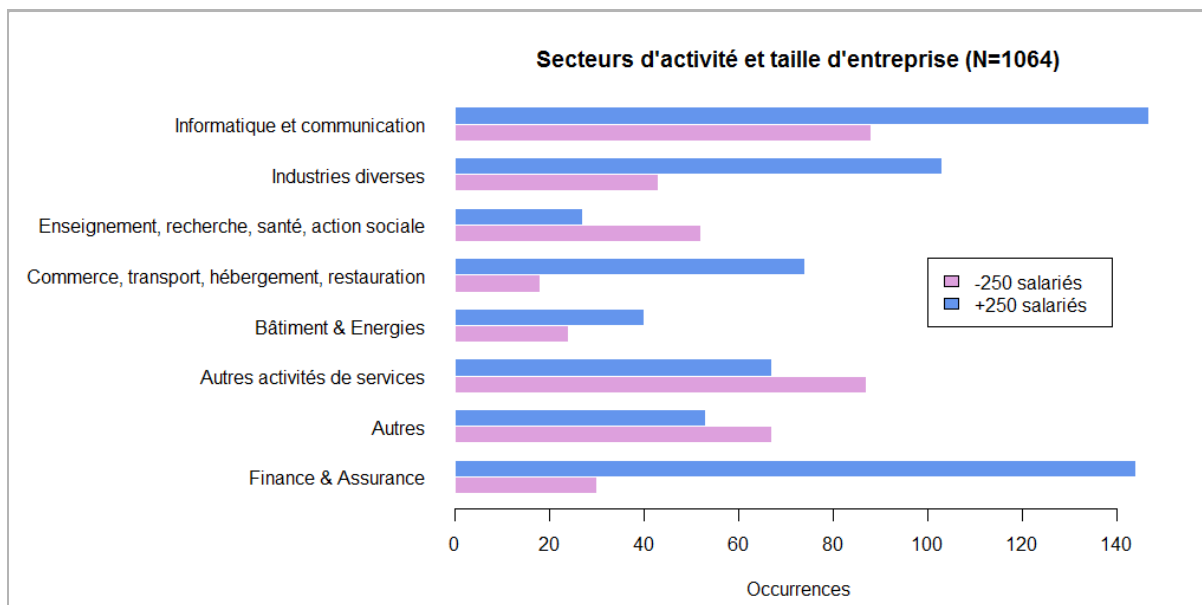


Figure 31 Distribution de la population de salariés du secteur privé en fonction du secteur d'activité et de la taille de leur entreprise

La Figure 31 illustre la répartition de l'échantillon dans les entreprises en fonction de leur taille et de leur secteur d'activité. Les secteurs du service tels que l'informatique et la communication ou la finance et l'assurance, auxquels il faut ajouter l'ensemble des réponses incluses dans la mention « Autres activités de service », sont de très loin les plus représentés. Les secteurs industriels et commerciaux arrivent en seconde position devant celui de l'enseignement, de la recherche, de la santé et de l'action sociale. Ces résultats font écho aux travaux montrant depuis longtemps le caractère structurant du secteur d'activité sur la diversité et le nombre de formations suivies en contexte professionnel (Lambert et Marion-Vernoux, 2014).

Notons également, sans surprise, que le secteur d'activité est corrélé à la taille de l'entreprise, ce que confirme un test de Chi-deux effectué pour tester l'hypothèse d'indépendance de ces variables¹⁸⁵. Les entreprises de plus de 250 salariés sont ainsi largement surreprésentées dans les activités de services, et ce, particulièrement dans les secteurs bancaires et assuranciers, dans les activités de commerce, de transport et de restauration. Les activités d'enseignement, de recherche, de santé et d'action sociale tendent, quant à elles, à appartenir à la catégorie des moins de 250 salariés. Ces résultats sont alignés avec la répartition des effectifs de salariés par catégorie d'entreprise relevée par Lemasson (2014) d'après une enquête représentative de l'INSEE. À ce titre donc, notre échantillon qui n'a pas été construit dans l'objectif d'être

¹⁸⁵ Voir le tableau de résidus du test dans le Tableau 42 en annexe (p-value<0,001).

représentatif présente une distribution des secteurs d'activité des employeurs relativement proche de celle repérée au niveau national.

Précisons pour terminer sur ce point que la distribution des SPOC par taille d'entreprise est assez homogène (cf. Tableau 41, en annexe). On note toutefois que les TPE¹⁸⁶ (moins de 20 salariés) utilisent proportionnellement moins de cours formels que les plus grandes entreprises. Cela s'explique sans doute par l'absence de fonctions supports et de capacités logistiques nécessaires à la mise en œuvre de formations formelles dans les petites entreprises (Lambert et Marion-Vernoux 2014), mais également par une pression économique supérieure dans les TPE, induisant une charge de travail supérieure et un déficit de temps pour la formation (Marion-Vernoux, 2013).

Politique de formation des employeurs

Dans notre échantillon, la présence d'un poste dédié aux ressources humaines augmente proportionnellement avec la taille de l'entreprise (cf. Figure 32).

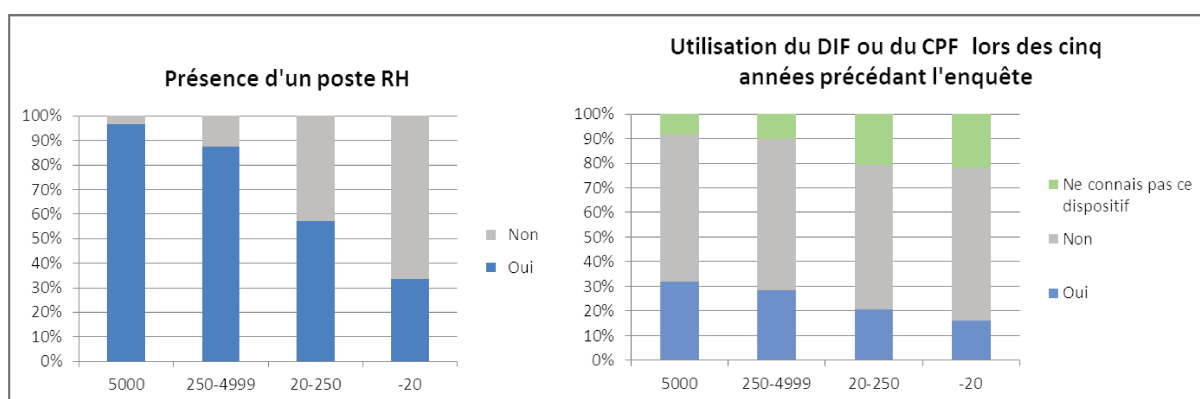


Figure 32 (à gauche) Présence d'un poste RH, (à droite) utilisation du DIF, selon la taille de l'entreprise

Ces résultats confirment les travaux de Lambert et Marion-Vernoux (2014) ou de Marion-Vernoux (2013). De même, notre population présente, au regard de l'utilisation du DIF ou du CPF, une distribution s'inscrivant dans les tendances remarquées de longue date en FP : plus l'entreprise est grande, plus les salariés sont informés de leurs droits en matière de formation et plus ils s'en saisissent (Sigot et Véro, 2009). Il n'est donc pas surprenant de constater que les répondants travaillant dans des entreprises de plus de 250 salariés sont, proportionnellement, près de deux fois moins nombreux que ceux des PME et des TPE à

¹⁸⁶ TPE (Très petites entreprises), PME (Petite et moyenne entreprise), ETI (entreprise de taille intermédiaire) et GE (Grande entreprise)

déclarer ne pas connaître l'existence du DIF ou du CPF et deux fois plus nombreux à les avoir utilisés ces dernières années, même si la mobilisation des dispositifs de la FPC reste le fait d'une minorité.

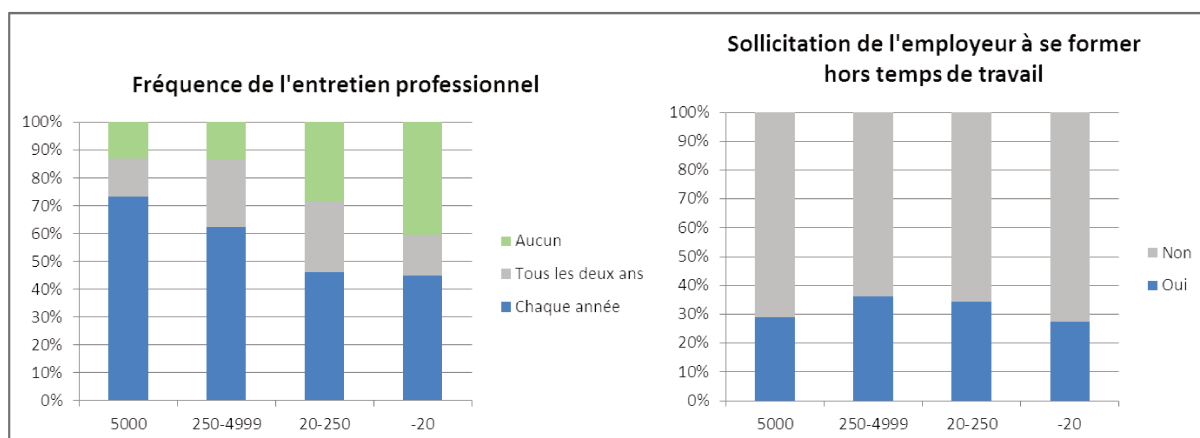


Figure 33 (à gauche) Fréquence de l'entretien professionnel (à droite) sollicitation de l'employeur à se former en dehors du temps de travail¹⁸⁷, selon la taille de l'entreprise

L'entretien individuel est un autre indicateur essentiel à l'appréhension des politiques de formation dans les entreprises. De même que pour la connaissance et l'utilisation du DIF ou du CPF, il suit généralement la courbe de taille des entreprises (Sigot et Véro, 2009), une tendance que nous retrouvons dans notre échantillon. Ainsi, plus l'entreprise est grande, plus les salariés bénéficient d'un entretien professionnel. Là encore, la taille de l'entreprise s'apparente à un facteur déterminant de la politique de formation. Au contraire, environ 30 % des salariés de chaque catégorie d'entreprise déclarent avoir été incités à se former en dehors de leur temps de travail (cf. graphique de droite de la Figure 33). Sur ce point, l'effet de la taille de l'entreprise semble être minime¹⁸⁸.

Les inégalités structurelles d'usage des MOOC

Les répondants travaillent principalement dans le privé et dans le secteur tertiaire où la part d'ouvriers est faible et sont surreprésentés dans les entreprises de plus de 250 salariés. Les MOOC semblent ainsi faire l'objet des mêmes inégalités structurelles d'accès que celles repérées de longue date dans la formation formelle et non formelle (Dubar, 2015 ; Marion-Vernoux, 2013 ; Lambert et Marion-Vernoux, 2014).

Bien que non représentatif, notre échantillon présente une distribution des entreprises relativement proche de la répartition nationale, que l'on considère la taille, le secteur d'activité ou la politique de formation. Les petites entreprises sont néanmoins sensiblement sous-représentées.

¹⁸⁷ La question posée était : « Avez-vous déjà été invité, par votre employeur, à vous former en dehors de votre temps de travail ? »

¹⁸⁸ Ces deux variables ne sont pas corrélées (p-value > 0,1).

F. Les conditions administratives de suivi

Les items du questionnaire qui font l'objet de cette section et de la suivante sur les modalités de suivi correspondent aux facteurs de conversion définis dans le chapitre 5 (p.180). Tous ne sont pas accessibles par le biais d'un questionnaire, aussi nous sommes-nous focalisés sur :

- les modalités d'information et le degré d'incitation (circulation de l'information, caractère obligatoire du suivi) ;
- le financement du certificat ;
- l'encadrement du temps de suivi ;
- la décharge des tâches professionnelles pendant le suivi du MOOC ;
- l'accès au collectif ;
- la nature et l'origine de l'aide reçue (dès lors que les individus déclarent avoir reçu de l'aide).

Origine de l'incitation : un suivi principalement autodéterminé

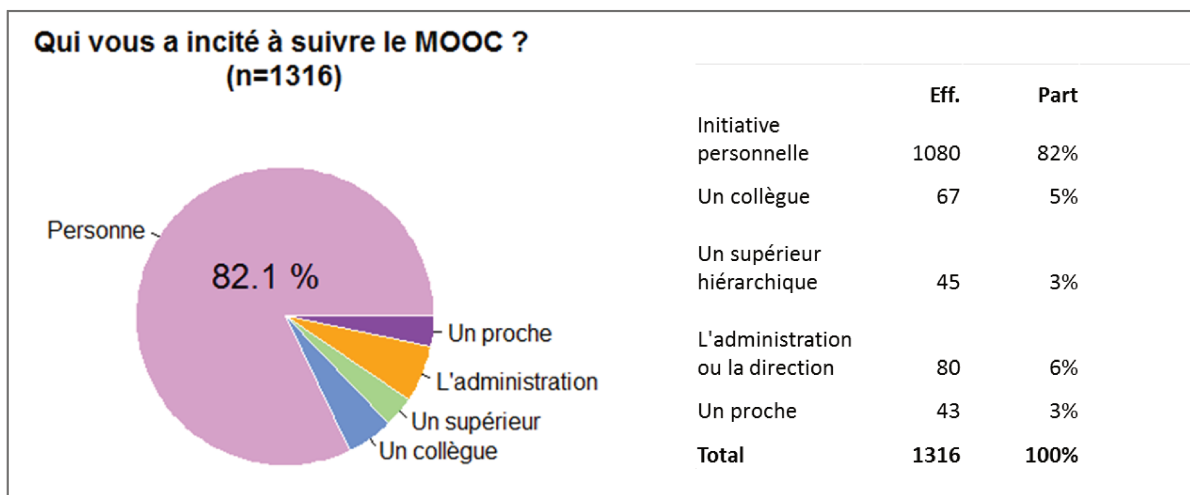


Figure 34 Répartition de la population de salariés selon l'origine de l'incitation à suivre le MOOC

Préalablement à la présentation des variables directement liées aux conditions de suivi, il convient de préciser, comme en atteste la Figure 34, que la grande majorité des salariés - un peu plus de huit sur dix - ont suivi le MOOC à leur initiative personnelle, sans y avoir été préalablement incités par un proche ou un collègue, ni par leur hiérarchie. Cette dernière est à l'origine de seulement 9 % des inscriptions. Ce résultat conforte l'hypothèse d'une utilisation des MOOC particulièrement autodéterminée.

Notons qu'à l'origine, cette question était pensée pour tester l'hypothèse selon laquelle il existerait une discrimination, sur la base du statut professionnel, à l'accès à l'information de l'existence des MOOC (en référence à Lambert et Véro , 2010). Une seconde question a donc

été posée aux répondants qui déclaraient avoir été incités par l'administration ou par un supérieur à suivre le MOOC, permettant de spécifier la raison pour laquelle ils avaient été incités. Or, nous n'avons reçu que trop peu de réponses à cette question pour pouvoir l'analyser.

Des entreprises très peu investies dans le suivi des MOOC

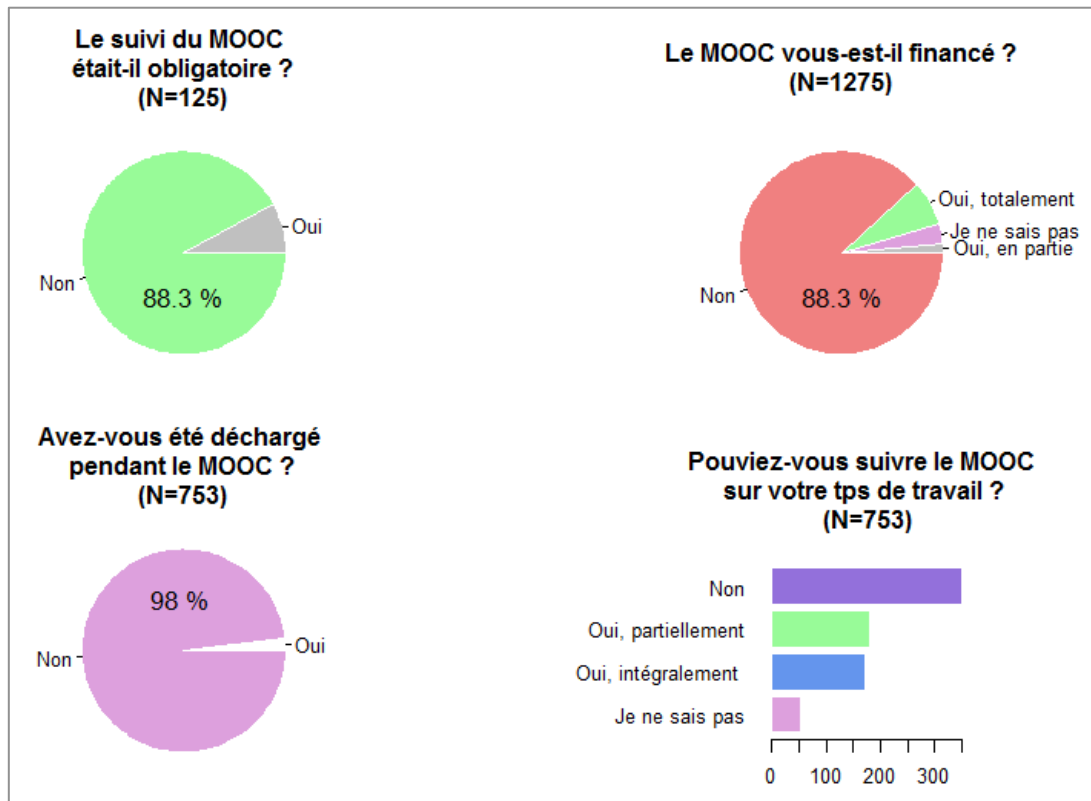


Figure 35 Distribution de l'échantillon selon les conditions administratives de suivi

L'accompagnement administratif a été abordé par le biais de plusieurs variables : l'obligation à suivre le MOOC, le financement, l'octroi de temps et la possibilité d'être déchargé de ses tâches professionnelles pendant le temps du MOOC. Notons que, comme précisé entre parenthèses sous les titres de chaque graphique, les questions à l'origine de ces résultats n'ont été adressées qu'à une partie restreinte de l'échantillon, en fonction des filtres appliqués. Ainsi, la question sur le caractère obligatoire du MOOC n'a été adressée qu'aux 125 salariés ayant déclaré avoir été incités par leur supérieur à suivre le MOOC (cf. Figure 34). Il en résulte que seule une dizaine de salariés sur l'ensemble de l'échantillon ont dû suivre le cours en ligne de manière imposée.

La question sur le financement a, quant à elle, été adressée à l'ensemble des salariés (soit 1275 individus). En ajoutant la possibilité de répondre « partiellement », nous souhaitons

capter d'éventuelles modalités de négociation portant sur l'aspect financier de la formation par les MOOC. Il s'avère que près de neuf salariés sur dix ne bénéficient d'aucun financement, tandis que le certificat du MOOC a été totalement ou partiellement financé pour environ un sur dix. Cette dernière modalité est toutefois particulièrement rare puisqu'elle ne concerne que 17 individus au total. On notera également qu'un tiers des salariés déclarant être financés partiellement, intégralement, ou ne pas savoir s'ils sont financés (37/112), indiquent avoir suivi un SPOC. Pour rappel, ces cours fermés n'ont été suivis que par 10 % des répondants. On constate donc une très nette surreprésentation des « financés » parmi les salariés des entreprises ayant acheté un SPOC¹⁸⁹.

Le graphique situé en bas à droite de la Figure 35 montre que, parmi les salariés ayant avisé leur hiérarchie qu'ils suivaient un MOOC, 45 % déclarent ne pas être autorisés à le suivre sur le temps professionnel, tandis que la même proportion indique, au contraire, avoir été autorisée partiellement (23 %) ou intégralement (22 %) à suivre la formation pendant leurs horaires de travail. Précisons que cette autorisation ou interdiction n'est formulée de manière formelle par la hiérarchie, que pour 14 % des répondants. Les autres précisent avoir été autorisés de manière tacite, ou ne pas avoir de compte à rendre concernant la gestion de leur emploi du temps (cf. Figure 55, en annexe, p.543), une modalité de réponse qui renvoie également à une forme d'autorisation tacite.

La question concernant la décharge des tâches professionnelles n'a été posée qu'aux personnes ayant déclaré avoir avisé leur environnement professionnel qu'elles suivaient un MOOC. Les données indiquent que la quasi-totalité des salariés ont suivi le cours en ligne en plus de leurs tâches habituelles, quand bien même ces derniers bénéficieraient d'un temps de travail pour suivre le MOOC. Ce résultat tend à conforter ce que nous avons déjà mis en évidence dans les précédents chapitres, à savoir que les MOOC sont amenés à être suivis plus ou moins en parallèle de l'activité professionnelle, en n'étant presque jamais priorités par la hiérarchie.

¹⁸⁹ Les variables MOOC vs SPOC et Financement sont significativement corrélées (p-value < 0,01).

Les employeurs s'investissent peu dans le suivi des MOOC, principalement initié par les salariés

Ce sont les individus qui décident par eux-mêmes de se saisir des MOOC, les employeurs n'étant que très rarement à l'origine de l'inscription au cours. Ces derniers sont néanmoins avisés du suivi dans le cas d'un salarié sur deux.

Parmi les salariés ayant avisé leur hiérarchie, un sur deux déclarent avoir eu l'autorisation de suivre au moins partiellement le MOOC sur leur temps de travail.

Les salariés qui ont été incités par leur employeur à suivre le MOOC (10 % des salariés) n'ont été que très minoritairement financés ou déchargés de leurs obligations professionnelles pour suivre le MOOC.

G. Les modalités de suivi du MOOC

La section précédente a permis de présenter les principales caractéristiques des environnements d'utilisation des MOOC dans les entreprises. Nous nous intéressons à présent aux réponses relatives au suivi effectif des MOOC, lesquelles concernent : la relation des participants au collectif ; l'aide, le type d'aide reçue et l'origine de l'aide reçue ; le temps passé dans le MOOC et sa distribution entre temps personnel et temps professionnel.

Un suivi principalement solitaire

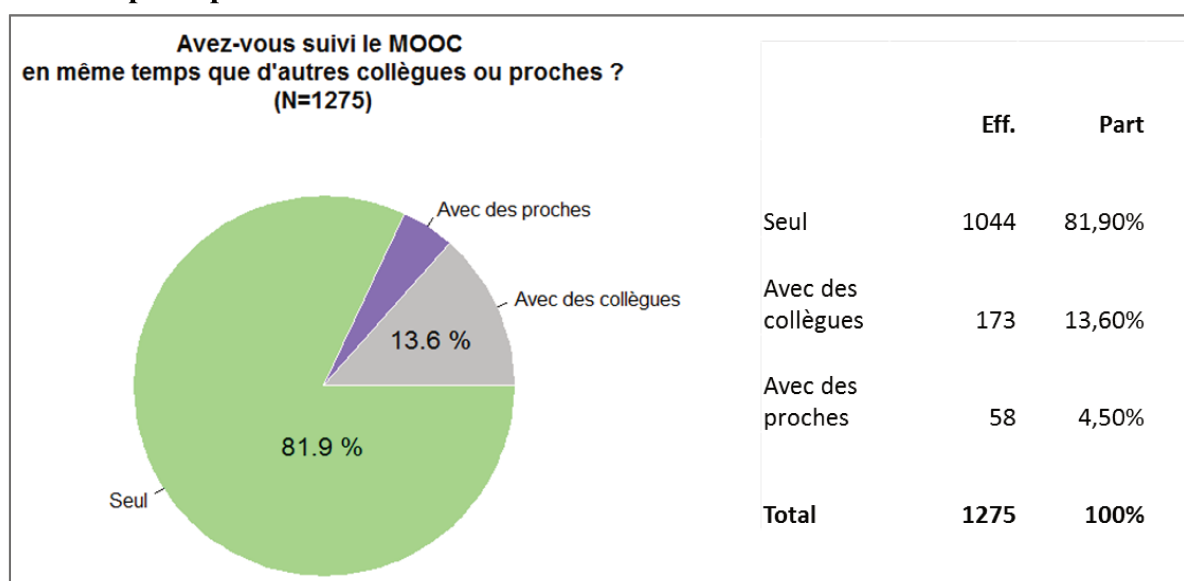


Figure 36 Distribution des salariés selon les modalités de suivi du MOOC
(solitaire ou collective)

Seuls un peu moins de deux salariés sur dix déclarent avoir suivi le MOOC avec des proches ou avec des collègues. En plus d'être autodéterminé, le suivi du MOOC est donc principalement solitaire pour une grande majorité de salariés.

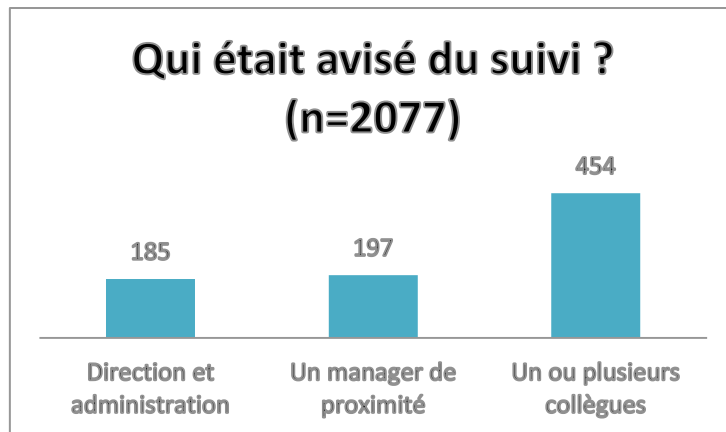


Figure 37 Répartition des répondants en fonction des membres de leur entourage professionnel avisé du suivi du MOOC

Si le suivi des MOOC est principalement solitaire, l'environnement professionnel des répondants en est avisé dans la majorité des cas (cf. Figure 37).

Des pratiques collectives éparses et informelles

Nous avons cherché à appréhender plus finement les conditions d'utilisation du MOOC, dès lors que les répondants déclarent l'avoir suivi en même temps que des collègues. Les données traitées dans cette section concernent une population réduite à 173 individus. Ces derniers se sont vus demander s'ils échangeaient avec des collègues sur des temps organisés à cet effet, à l'instar de ce que nous avons observé à UrbanAsso ou à AidoLogis, ou sur des temps plus informels. Une seconde question, uniquement adressée aux personnes déclarant avoir échangé avec des collègues, portait sur la fréquence de ces réunions.

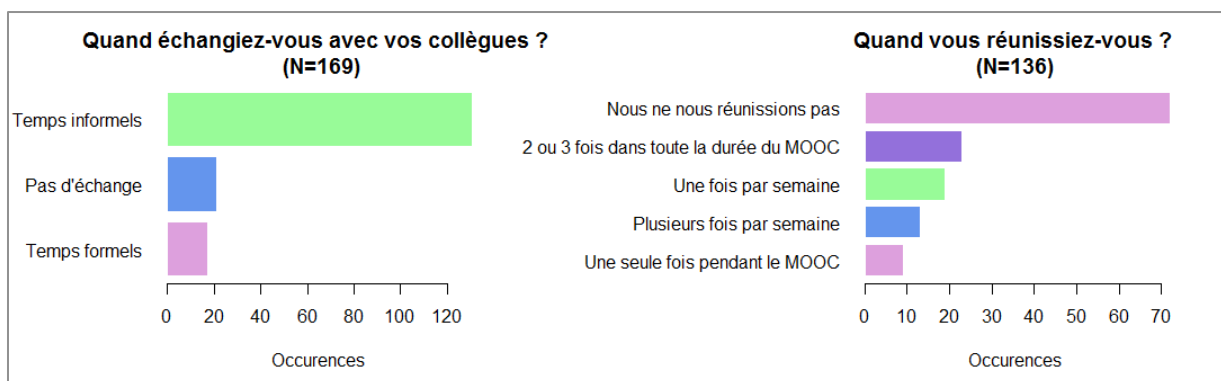


Figure 38 Modalités d'utilisation collective des MOOC

Il apparaît nettement, à la lecture du graphique de gauche de la Figure 38, que les échanges entre collègues se produisent principalement sur des temps informels. L'histogramme de droite indique, quant à lui, que ces temps d'échanges prennent la forme de réunions dans près d'un cas sur deux. La fréquence de ces dernières est alors très variable. Il peut s'agir d'une

unique réunion pendant la durée du MOOC (6,6 % des cas) ou de plusieurs par semaine (9,5 % des cas). La pratique la plus courante est toutefois de se réunir une à trois fois par semaine tout au long de la durée du cours (30,9 % des cas). Ces différentes modalités de gestion du collectif de participants dans l'entreprise peuvent s'interpréter comme autant d'essais d'appropriation d'une ressource qui n'est pas initialement conçue pour un usage collectif et présentiel et qui nécessite, comme nous l'avons montré dans les chapitres de résultats précédents, une grande flexibilité et un sens de l'adaptation de la part de l'organisation et des individus qui la composent.

Nature et origine de l'aide reçue

Nous avons ensuite demandé aux salariés s'ils avaient reçu de l'aide pendant le MOOC¹⁹⁰. Il en ressort que 92 % d'entre eux disent n'avoir été aidé d'aucune manière. Les 8 % (n=119) de salariés ayant déclaré avoir été aidés ont ensuite été questionnés au sujet de la nature et de l'origine de l'aide reçue¹⁹¹. Récapitulées dans le Tableau 27, les réponses indiquent que l'aide est répartie de manière équilibrée entre les proches, les collègues, le management et l'administration (en vert dans le Tableau 27). Il existe néanmoins des différences relatives au type de soutien apporté par ces différents acteurs. Il apparaît, par exemple, que le rôle de l'administration et du management est principalement lié au soutien motivationnel (en bleu dans le Tableau 27), quand les collègues apportent une aide mieux répartie entre les différents champs d'intervention prévus par le questionnaire (en orange dans le Tableau 27). Notons que ces résultats tendent à confirmer ceux de Castaño-Muñoz (2016) pour qui l'entreprise ne s'engage pas dans le suivi des MOOC de leurs salariés, si ce n'est en les encourageant verbalement. Mais à un degré de lecture plus fin, nous retrouvons, dans ces réponses, certaines modalités d'aide rencontrées dans les entretiens (cf. chapitre précédent).

¹⁹⁰ La question posée était la suivante : « avez-vous été aidé, d'une manière ou d'une autre, par un proche, un collègue, par le management ou par l'administration de votre organisation, pendant le suivi du MOOC ? ».

¹⁹¹ La question posée était la suivante : « de quelles manières votre entourage personnel ou professionnel vous a-t-il aidé ? ». Il s'agissait d'une question à choix multiple obligatoires. Chacune des dimensions de l'apprentissage mentionnées (ligne du haut) sont explicitées dans le questionnaire (cf. Tableau 37, en annexe).

	Ressource	Motivation	Technique	Méthodologique	Contrôle	Explications	Total
Administration ou Management	19 (16 %)	30 (25 %)	16 (13 %)	16 (13 %)	17 (14 %)	19 (16 %)	117
Collègues	24 (20 %)	25 (21 %)	19 (16 %)	20 (17 %)	12 (10 %)	24 (20 %)	124
Proches	27 (23 %)	52 (44 %)	21 (18 %)	20 (17 %)	21 (18 %)	27 (23 %)	168
Personne	49 (41 %)	12 (10 %)	63 (53 %)	63 (53 %)	69 (58 %)	49 (41 %)	305
Total eff.	119	119	119	119	119	119	
Total part	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	

Tableau 27 Nature et origine de l'aide reçue

Les gestionnaires RH tendent à distribuer de l'information de sorte à guider le salarié jusqu'à l'inscription dans le MOOC. Ils peuvent aussi agir sur la motivation en octroyant un financement ou une reconnaissance institutionnelle en cas de réussite du salarié. Le soutien motivationnel peut prendre la forme d'encouragements ponctuels et informels ou être formalisé, comme chez Gazolo (cf. chapitre. 8) où le DRH était intervenu dans une vidéo en début de MOOC. L'aide du management ou des collègues peut, dans certaines configurations, prendre la forme de celle que nous avons par exemple constatée à AidoLogis (cf. chapitre. 7). Ils peuvent être amenés à partager des ressources, des conseils ou à expliquer certaines notions présentées dans le MOOC. Ces modalités d'aide ou d'entre-aide entre collègues et incluant le management intermédiaire, ont été particulièrement mises en évidence à AidoLogis, mais également à UrbanAsso ou à BusinessConsult.

Ces résultats montrent que les formes d'utilisation des MOOC observées dans les études de cas ne sont pas des cas isolés. Les MOOC font l'objet de pratiques de formation collectives dans certaines entreprises où les collègues, l'administration ou le management de proximité peuvent se partager des fonctions de soutien pédagogique qui font défaut aux MOOC. L'enquête par questionnaire nous permet toutefois de confirmer qu'il s'agit de pratiques très minoritaires, l'ensemble étant largement dominé par des usages individuels, autonomes et solitaires.

Une utilisation massive du temps personnel

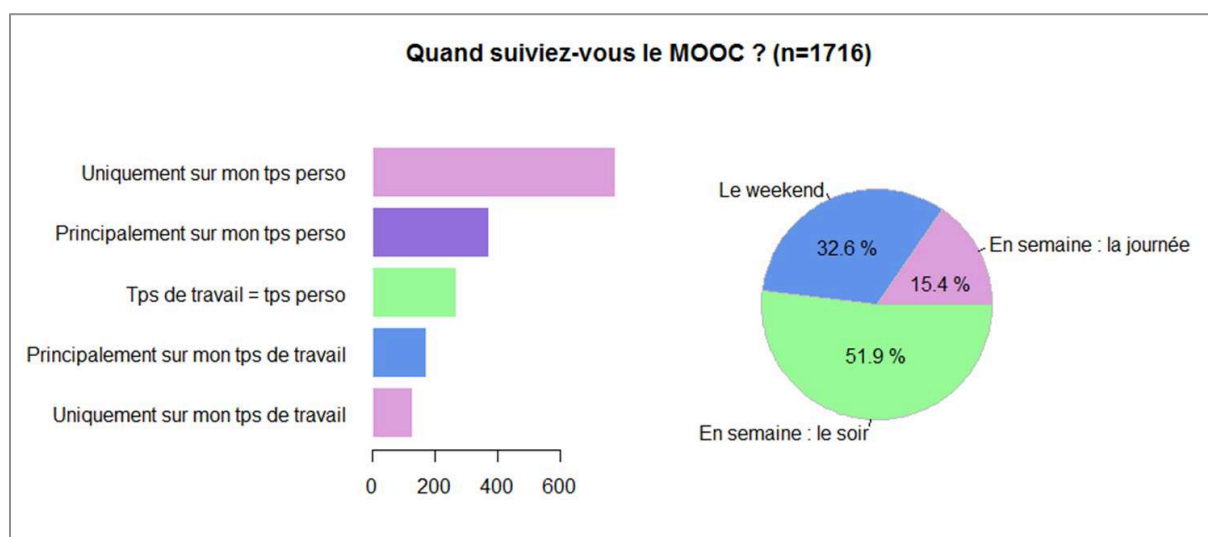


Figure 39 Distribution du temps de suivi du MOOC, entre le temps personnel et le temps professionnel des salariés

Les résultats présentés dans la Figure 39 confirment ce que nous pouvions inférer de l'enquête de Bachelet et Chaker (2017)¹⁹² et ce que nous avons pu observer lors des enquêtes de terrain : le suivi du MOOC se déroule principalement sur le temps personnel des salariés. Plus de 70 % des salariés déclarent avoir suivi le MOOC intégralement ou principalement sur leur temps personnel. À l'inverse, moins de 20 % d'entre eux indiquent avoir suivi le cours entièrement ou principalement sur leur temps de travail. En toute cohérence, plus de huit personnes interrogées sur dix déclarent suivre le MOOC en soirée pendant la semaine, ou le weekend.

Des usages de MOOC solitaires et réalisés sur le temps personnel

Si les MOOC sont utilisés au motif d'une montée en compétences sur le poste de travail, ils sont néanmoins suivis principalement en dehors de tout accompagnement de l'employeur, principalement sur le temps personnel des salariés.

Dans moins d'un cas sur dix, ils peuvent néanmoins faire l'objet d'un suivi collectif plus ou moins formalisé dans l'entreprise et pouvant donner lieu à l'organisation de réunions ponctuelles ou régulières.

La même proportion de répondant (environ 10 %), déclare avoir reçu l'aide en provenance des collègues, du management ou de l'administration. Le soutien fourni par ces derniers prend alors le plus souvent la forme d'un encouragement.

¹⁹² Les auteurs montrent que le pic de connexion sur le MOOC GDP se situe plutôt en semaine vers 21h. Il était possible d'en inférer que le suivi se déroulait principalement en dehors du temps de travail (cf. chapitre 1).

H. La complétion et la certification

Un échantillon particulièrement en réussite

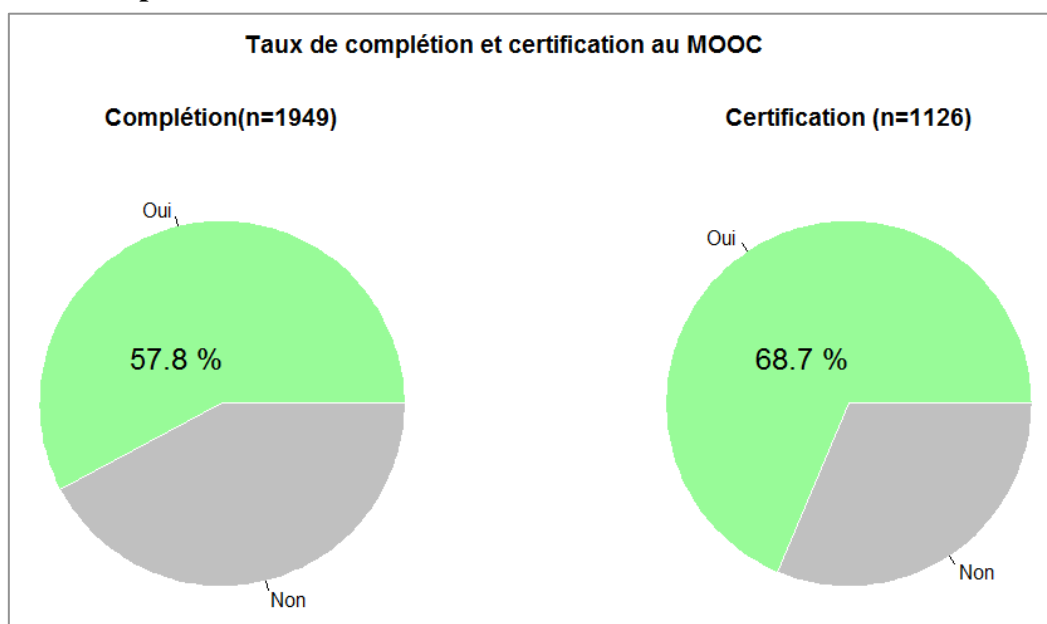


Figure 40 Taux de complétion et de certification de l'échantillon¹⁹³

Comme illustré dans la Figure 40, le taux de complétion déclarée approche 60 % sur l'ensemble de l'échantillon. Cette proportion reste, par ailleurs, presque identique (58 %) si l'on ne considère que la sous-population des actifs (n=1611). Parmi les personnes ayant complété le MOOC, près de sept sur dix ont déclaré avoir obtenu un certificat.

Il est très délicat de comparer ces résultats à ceux observés dans la littérature sur les MOOC, ces derniers étant basés sur des indicateurs hétérogènes (voir la synthèse de Vrillon, 2018, p. 118-129). Prenons, à titre d'exemple, l'étude de Chuang et Ho (2016). Les auteurs montrent que selon la population considérée pour calculer le taux de complétion (tous les inscrits, les utilisateurs ayant visionné au moins une vidéo, ceux ayant répondu au premier quiz), la « réussite » pouvait prendre des allures radicalement différentes pour un même MOOC : 4 % de complétion dans un cas, 53,5 % dans un autre.

La comparaison de nos résultats avec ceux de Chuang et Ho¹⁹⁴ lorsqu'ils ne prennent en compte que les utilisateurs actifs, tend à montrer que les participants à notre enquête sont particulièrement en réussite.

¹⁹³ La question de la certification ne concerne que les 1126 individus ayant déclaré avoir complété le MOOC. Les certifiés représentent 54,2% de l'ensemble de l'échantillon.

Complétion et certification, des indicateurs d'un suivi plus intense

La réussite appréhendée uniquement à l'aune de la complétion ou de la certification présente de nombreuses limites, notamment parce que ces indicateurs sont relativement aveugles au temps effectivement passé par les participants dans le MOOC. Cisel (2018) montre en effet que la difficulté des MOOC et de leur certification peut être très variable, tandis que Bruillard (2017) met en évidence que certaines stratégies de suivi peuvent conduire les participants à obtenir la certification de certains MOOC, beaucoup plus rapidement que ce qui avait initialement été prévu par les concepteurs.

Il est donc important de connaître la nature de la relation, dans notre échantillon, entre la complétion ou la certification, et le temps passé sur le MOOC.

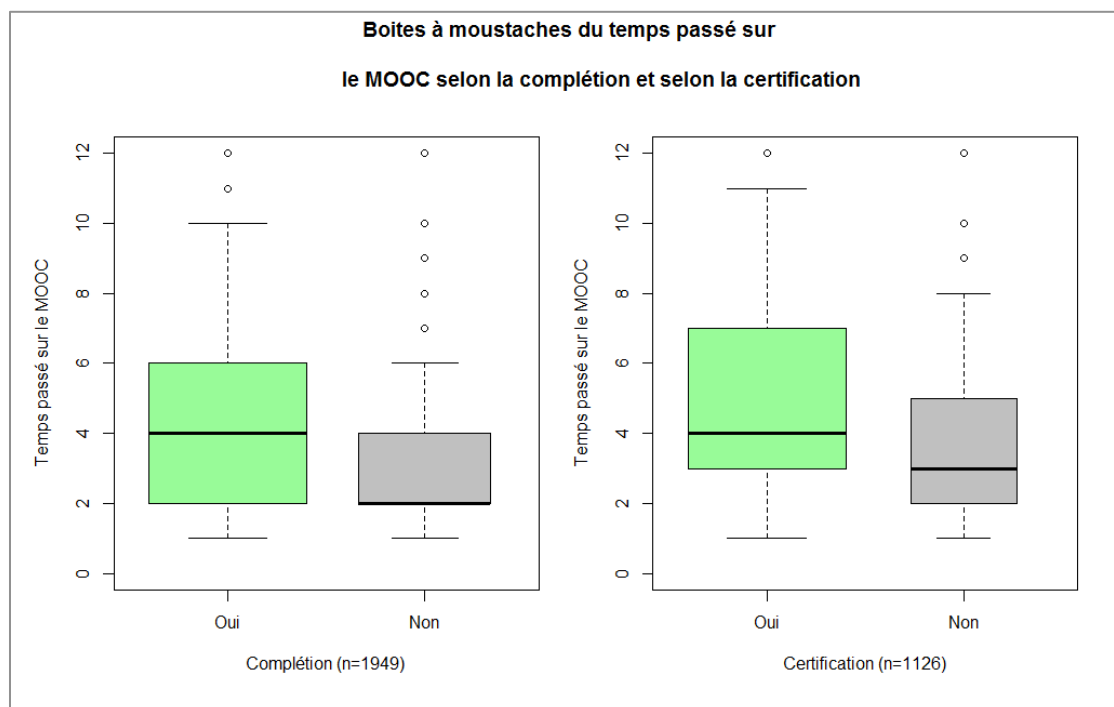


Figure 41 Distribution de l'ensemble de l'échantillon selon la complétion du MOOC (graphique de gauche) et distribution des utilisateurs ayant déclaré avoir complété le MOOC selon l'obtention de la certification (graphique de droite), en considération du temps passé dans le MOOC

Les résultats présentés à gauche de la Figure 41, montrent que les utilisateurs ayant déclaré avoir complété le MOOC indiquent avoir passé, en moyenne, deux fois plus de temps dans le MOOC que les autres (quatre heures de durée médiane contre deux heures). Le fait d'avoir

¹⁹⁴ Cette étude porte sur les résultats de 10 MOOC de l'université de Vanderbilt diffusés sur Coursera. Nous prenons comme point de comparaison les participants actifs, car nous supposons que les répondants à notre enquête ont visionné au moins une vidéo et ont répondu au moins à un quiz. L'inverse semble peu probable, eu égard au laps de temps entre le suivi du MOOC et la diffusion du questionnaire notamment

complété le MOOC correspondrait donc à un temps moyen de suivi du MOOC deux fois supérieur, par rapport au fait de ne pas avoir terminé le MOOC. Cela tend à valoriser, dans notre cas, cet indicateur de succès.

De même, dans la lignée des travaux cherchant à comprendre les déterminants de la réussite dans les MOOC (Reich, 2014 ; 2015), les certifiés de notre échantillon déclarent avoir passé davantage de temps sur le MOOC que les non certifiés (quatre heures de durée médiane, contre trois heures) (cf. graphique de droite). On remarque surtout une importante différence entre les quartiles ayant passé le plus de temps sur le MOOC. Les certifiés indiquent en effet avoir travaillé entre sept heures et onze heures sur le cours, tandis que les non certifiés évoquent une durée comprise entre cinq heures et huit heures. Il est donc possible, dans le cas de notre échantillon, de considérer la certification comme un indicateur traduisant un investissement temporel encore plus important dans le MOOC que la complétion.

2. Quels déterminants des capacités à l'égard de l'utilisation des MOOC ?

Cette section s'attache à présent à identifier si les caractéristiques précédemment exposées, en particulier les conditions administratives de suivi et les modalités de suivi du MOOC, ont un impact effectif sur la montée en capacités des salariés qui suivent un MOOC à des fins de formation professionnelle en contexte d'entreprises.

A. Précis méthodologique de l'enquête statistique

La Démarche

Comme illustré dans la Figure 42, trois variables sont considérées comme des indicateurs ou fonctionnements affinés (Sen, 2000) des capacités :

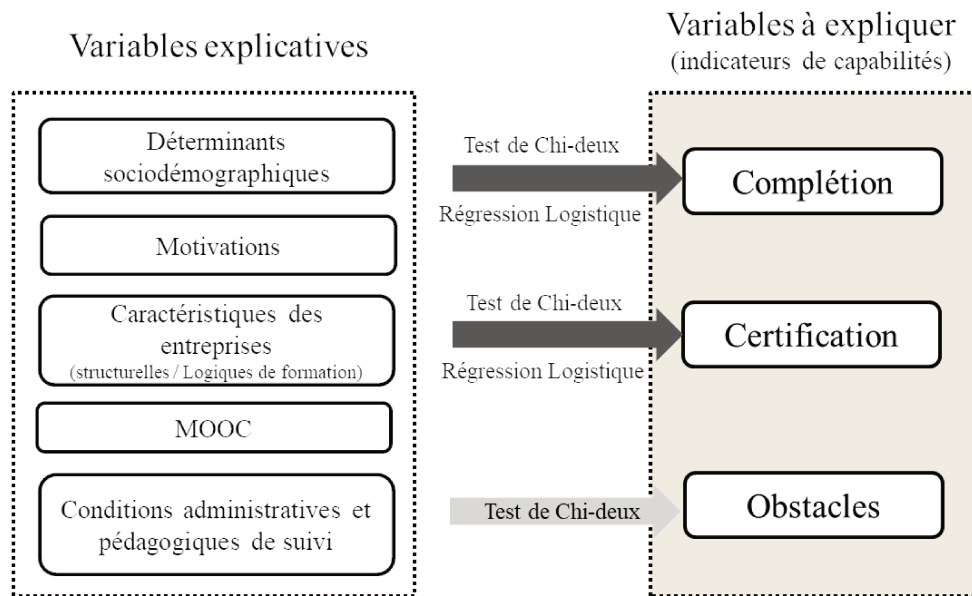


Figure 42 Méthodologie de l'analyse statistique des capacités

- **La complétion** permet d'apprécier la quantité de travail effectuée dans le MOOC (cf. section précédente). Elle renseigne sur la qualité de l'apprentissage, et peut, à ce titre, être considérée comme une réalisation de valeur.
- **La certification** indique également une forte implication dans le MOOC, mais offre également à son détenteur la possibilité, de faire valoir le MOOC sur le marché de l'emploi, dans le cadre d'une éventuelle mobilité professionnelle. Elle est donc également considérée comme une réalisation de valeur.
- **Les obstacles**, quant à eux, donnent directement accès à un certain nombre de facteurs de conversion négatifs, tels que le sentiment de solitude, le coût du MOOC, le temps, ou encore l'absence d'accompagnement. Ils permettent ainsi de capter l'effectivité de *l'opportunité* de formation que représente le MOOC.

Dans le cas de la complétion et de la certification, nous avons tout d'abord réalisé un test de Chi-deux entre l'ensemble des variables possiblement explicatives à notre disposition (à gauche de la Figure 42). Les variables corrélées aux indicateurs de capacités ont par la suite fait l'objet d'une régression logistique, afin de mettre en évidence d'éventuels liens de causalité.

Les obstacles ayant fait l'objet d'une question à choix multiples, nous n'avons pas pu réaliser de régression logistique. Aussi, à défaut d'avoir pu identifier des liens de causalité, nous nous

cantonons à l'étude des liens de corrélation en vue de poser les jalons d'une interprétation à poursuivre.

Les hypothèses

Au regard de ce que nous avons montré dans la première partie du chapitre - les MOOC sont principalement suivis en autonomie et de manière isolée - nous faisons l'hypothèse que les facteurs socioindividuels en détermineront la réussite, définie ici par la complétion et la certification. Tout laisse en revanche à penser, compte tenu des conditions administratives de suivi repérées, que les variables liées à l'employeur (taille, secteur) ou relevant de la politique de formation de l'entreprise (utilisation de l'entretien individuel, du CPF...), n'auront que peu d'influence sur la réussite des salariés.

L'hypothèse la plus forte, soutenue au cœur de notre travail, au regard des résultats mis en évidence dans les enquêtes qualitatives réalisées (cf. chapitres 7, 8 et 9), est celle selon laquelle les variables environnementales ou les conditions administratives et pédagogiques du suivi du MOOC, ont un effet positif sur le fait de compléter le MOOC et d'obtenir la certification.

Nous supposons ensuite que les caractéristiques sociodémographiques et socioéconomiques des salariés sont corrélées à la nature des obstacles rencontrés par les salariés pendant le suivi du MOOC. Les plus jeunes et les femmes, des populations historiquement sensibles aux inégalités d'accès à la formation (cf. chapitre 3, p.122) devraient, en effet, être surreprésentés parmi les participants rencontrant des obstacles liés au manque de temps (notamment à cause des impératifs familiaux pour ce qui concerne les femmes). Les employés non-cadres, à l'autonomie plus limitée sur leur poste, devraient également rencontrer des problèmes pour utiliser leur temps professionnel, et ainsi évoquer, plus souvent que les cadres, un manque de temps dû à la charge de travail. Concernant l'influence de l'employeur, nous supposons que les caractéristiques structurelles de l'entreprise sont corrélées à certains obstacles tels que le coût du MOOC, dans la mesure où les entreprises les plus grandes sont celles qui financent le plus la FP.

Pour finir, nous faisons l'hypothèse que les participants déclarent moins souvent « avoir rencontré des obstacles » lorsqu'ils ont suivi le MOOC dans des conditions administratives et pédagogiques que nous avons identifiées comme étant favorables au développement des

capabilités (cf. chapitre 9, p.339) (temps de travail, accompagnement pédagogique, décharge des tâches professionnelles pendant le suivi du MOOC, formalisation des règles, etc.).

Nous appréhendons la dimension des capabilités relevant de la réalisation de valeur au moyen de la complétion et de la certification ; nous approchons celle de *l'opportunité* par l'intermédiaire des obstacles. Nous aurions néanmoins souhaité examiner plus en profondeur les modalités de suivi relatives à ces deux dimensions. Nous avons en effet planifié d'utiliser les questions 33, 34 et 35 du questionnaire qui abordent plus en détail l'aspect collectif du suivi du MOOC (formalisation des échanges, fréquence des réunions) et les questions 26 et 27 (cf. Figure 58, en annexe), afin d'analyser l'influence des modes de gestion informationnelle sur la réussite et sur les obstacles. Mais les individus concernés par ces questions sont trop peu nombreux pour qu'ils puissent faire l'objet de tests statistiques.

Il ressort néanmoins de ces questions que, sur la petite minorité de répondants déclarant avoir été incités à suivre le MOOC par l'employeur (119 réponses), seuls une vingtaine déclarent l'avoir été personnellement. L'écrasante majorité indique avoir fait l'objet d'une communication diffusée à l'ensemble des salariés de l'entreprise. Cela tendrait à signifier que les MOOC sont principalement utilisés, par les employeurs, comme une manière de passer à l'échelle une formation, ou comme un moyen d'acculturer l'ensemble des salariés à une nouvelle thématique, comme ce fut le cas chez Pétrolio, avec la culture digitale. La pratique dominante n'est donc pas celle consistant à proposer un MOOC quand l'offre de formation « traditionnelle » ne répond pas à la demande d'un salarié. Il s'agit là d'une hypothèse que le faible nombre de réponses nous empêche de vérifier.

B. La réussite déterminée par l'environnement organisationnel

Nous procédons tout d'abord à un test de corrélation entre les principales variables possiblement explicatives et les indicateurs de capabilités : la complétion et la certification.

Tests de corrélation

Les tests de Chi-deux dont les résultats sont présentés dans le Tableau 28 ne montrent aucune corrélation entre la complétion ou la certification et les variables liées à l'entreprise, qu'il s'agisse de sa taille ou des caractéristiques relevant de la politique de formation des employeurs (existence d'un poste de RH, fréquence de l'entretien professionnel ou utilisation du DIF ou du CPF). Ce résultat rejoint les premières analyses proposées en amont de ce chapitre : l'utilisation du MOOC est principalement autodirigée. Elle se fait aux marges des

organisations et échappe au contrôle administratif et gestionnaire. Ce résultat n'en reste pas moins surprenant dans la mesure où la littérature indique que la taille des entreprises structure habituellement l'accès à l'apprentissage formel comme l'accès à l'apprentissage informel (CNEFP, 2013 ; Marion-Vernoux, 2013). Nous supposons que cette différence avec les résultats du champ tient principalement à l'acception de la notion d'apprentissage informel dans les grandes enquêtes (CVTS)¹⁹⁵.

Dans le cas des MOOC, l'employeur n'est que rarement avisé de l'activité des salariés, et quand bien même le serait-il, la mention faite d'une « période organisée » pourrait exclure les MOOC de la définition de l'action d'autoformation en entreprise.

Si les caractéristiques structurelles et stratégiques de l'entreprise en matière de formation ne sont pas corrélées à la réussite dans le MOOC, sans doute faut-il rechercher les pistes de compréhension de la complétion ou de la certification du côté du dispositif ou de celui de l'individu lui-même.

Concernant le dispositif, le MOOC suivi est significativement corrélé à la complétion, comme à la certification. Les résidus du test indiquent que certains MOOC, comme Digital RH ou de manière encore plus saillante, le MOOC GDP, sont surreprésentés parmi les MOOC ayant été terminés. D'autres, au contraire, sont sous-représentés, dans des proportions parfois très importantes. C'est par exemple le cas des MOOC Réseaux sociaux et *Gestion du temps à l'ère du digital*. Les MOOC sont ainsi sujets d'usages variés, plus ou moins portés vers la complétion ou la certification. Il est raisonnable de supposer que la thématique de certains MOOC ou leur renommée sur le marché de l'emploi (le MOOC GDP est sans doute assez exceptionnel sur ce point), puissent avoir de l'influence sur les modes de suivi. La plupart des enquêtes transversales à notre connaissance (sur plusieurs MOOC) montrent, par ailleurs, de grandes disparités en termes de complétion et de certification selon les MOOC suivis (Koller & al, 2013 ; Ho et coll., 2014 ; Christensen et coll., 2013 ; Cisel, 2016 ; Vrillon, 2018 ; Mariais et coll. 2016). Notons également que le fait de suivre un SPOC est corrélé à la complétion, mais semble n'avoir aucune influence sur l'obtention de la certification.

¹⁹⁵ À titre d'exemple, la question posée aux employeurs concernant l'autoformation (modalité de formation appartenant à la catégorie informelle) dans le questionnaire CVTS 5 est la suivante :
« Nombre de participants en 2015 à des périodes organisées d'autoformation y compris celles suivies en ligne : _____ »

Variables	Significativité du test de Chi-deux	
	Complétion	Certification
Facteurs structurels/politique de formation		
Taille de l'entreprise	ns	
Poste RH		
Entretien professionnel		
Incitation à se former en dehors du temps de travail		
Utilisation du DIF		
Facteurs liés au dispositif		
MOOC suivi	***	***
SPOC	**	ns
Facteurs socioéconomiques		
Niveau de diplôme	***	ns
Statut professionnel (cadres et dirigeants vs employés)	ns	ns
Age	***	*
Ancienneté dans l'entreprise	*	ns
Genre	ns	ns
Facteurs motivationnels		
Pour obtenir un certificat ou une attestation	***	***
Pour monter en compétences	**	ns
Par curiosité pour le contenu du MOOC	ns	*
Par curiosité pour la technologie MOOC	ns	ns
Pour préparer une mobilité professionnelle	ns	*
Conditions et modalités administratives et pédagogiques de suivi		
Encadrement du temps de suivi	ns	***
Formalisation des règles	ns	ns
Distribution du temps de suivi (temps pro/perso)	***	***
Financement	***	***
Aide reçue	ns	ns
Suivi collectif	***	***

Tableau 28 Étude des corrélations entre la complétion et la certification dans le MOOC et les principales variables d'intérêt traitées
Note de lecture : *** p<0.01 ; ** p<0.05 ; * p<0.1 ; ns = non significatif

Du côté des facteurs individuels de type sociodémographique, si aucune variable n'est significativement corrélée à la certification, l'hypothèse d'indépendance est en revanche infirmée entre la complétion et le diplôme, l'âge et l'ancienneté dans l'entreprise. Comme le montre le Tableau 49 (en annexe), les bac+5, les plus de 40 ans et les salariés les plus expérimentés, sont proportionnellement plus nombreux à terminer le MOOC. Concernant le diplôme, ce résultat va dans le sens de nombreuses recherches sur les MOOC traduisant, avec plus ou moins de finesse, que le taux d'achèvement croît avec le niveau d'étude (Breslow & al, 2013 ; Chuang & Ho, 2016 ; Cisel, 2016 ; Vrillon, 2018). Cette tendance est expliquée par un ensemble de facteurs psychologiques et sociologiques inter reliés, sur lesquels les auteurs insistent plus ou moins selon l'orientation disciplinaire de leur travail. Sans entrer dans le détail de ces perspectives analytiques, les participants plus diplômés posséderaient à la fois les dispositions (cognitives et métacognitives)¹⁹⁶ et les codes culturels intériorisés (Vrillon, 2018) leur permettant d'exercer leur autonomie dans les MOOC. L'âge est, quant à lui, corrélé à la fois à la complétion et à la certification. Nous revenons plus précisément sur cette relation dans la section suivante, avec la présentation de la modélisation causale.

Notons également un lien de dépendance entre l'ancienneté et la complétion, les plus anciens dans l'entreprise étant les plus nombreux à terminer le MOOC. L'absence de corrélation entre les indicateurs de réussite et le genre, est surprenante au regard de nos hypothèses. Nous supposons en effet qu'à l'instar des résultats des grandes enquêtes en FPC, la réussite des femmes serait limitée par les obstacles de nature familiale auxquels elles sont plus confrontées que les hommes (Brousse, 2015 ; Lambert et Marion-Vernoux, 2014).

Concernant les facteurs motivationnels, deux types d'objectifs personnels apparaissent comme étant corrélés à la complétion : l'objectif d'obtenir un certificat et celui de monter en compétences. Les répondants ayant sélectionné ces motifs d'engagement sont surreprésentés parmi ceux qui ont achevé le MOOC. Sans surprise, ces résultats s'inscrivent en cohérence avec de nombreux travaux montrant que le fait de se déclarer intéressé par le certificat est un facteur hautement prédictif de son obtention (Chuang & Ho, 2016 ; Kizilcec et Schneider, 2015 ; Reich, 2014).

Précisons que dans notre enquête, les individus déclarant suivre le MOOC dans le but de préparer une mobilité professionnelle sont proportionnellement plus nombreux à avoir obtenu

¹⁹⁶ Ces notions sont approfondies dans le chapitre 7 (p.244).

la certification. Cela peut s'expliquer par une volonté du participant d'utiliser le certificat du MOOC pour se signaler sur le marché de l'emploi (Spence, 1973). À l'inverse les individus qui indiquent suivre le MOOC par curiosité pour son contenu sont sous-représentés parmi les certifiés.

Au sein des conditions administratives et pédagogiques de suivi du MOOC, le fait d'avoir été financé ou d'avoir suivi le MOOC collectivement sont deux variables significativement corrélées à la complétion et à la certification. Plus spécifiquement, les salariés financés et ceux ayant pu échanger avec leurs pairs sont sensiblement surreprésentés parmi les personnes ayant terminé le MOOC, mais également parmi celles ayant obtenu la certification. L'encadrement du temps de suivi n'est quant à lui corrélé qu'à la certification. Les résidus du test montrent par ailleurs que les individus déclarant avoir eu la possibilité de suivre le MOOC sur leur temps de travail sont proportionnellement plus nombreux que les autres à avoir été certifiés. Il apparaît également clairement que les salariés qui suivent principalement le MOOC sur leur temps de travail tendent, plus que ceux suivant le MOOC sur leur temps personnel, à terminer le MOOC et à obtenir une certification.

Pour résumer, les tests de Chi-deux nous apprennent que le fait de bénéficier d'un encadrement administratif ou pédagogique pendant le suivi du MOOC est corrélé à la complétion, et très souvent, à la certification. L'encadrement du temps fait, à ce titre, figure d'exception. Ces résultats sont illustrés dans la Figure 43 qui permet de comparer la complétion des salariés selon les modalités de l'encadrement administratif ou pédagogique auxquelles ils ont eu accès.

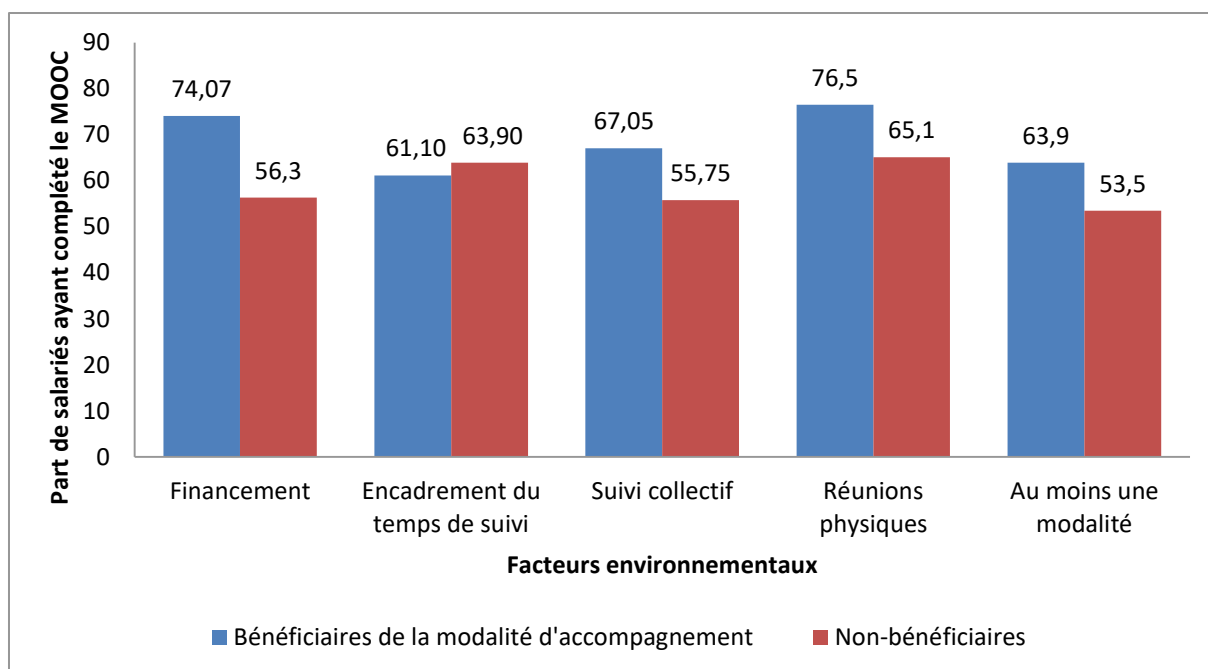


Figure 43 Proportions des salariés ayant complété le MOOC en fonction des modalités d'accompagnement administratives ou pédagogiques auxquelles ils ont eu accès

Conformément à nos hypothèses, les résultats présentés montrent que, dans notre échantillon, la complétion et la certification sont corrélées au niveau de diplôme, à l'âge et à l'ancienneté, mais également au type de motifs d'engagement, aux MOOC suivis, ainsi qu'aux conditions administratives et pédagogiques auxquelles ont eu accès les salariés dans leur entreprise. En revanche, comme nous le supposions, les facteurs structurels ou liés à la politique de l'entreprise en matière de formation ne sont pas, quant à eux, corrélés avec le fait de compléter le MOOC ou d'obtenir la certification. Afin d'approfondir cette analyse, attachons-nous à présent à vérifier l'existence d'effets déterminants de ces variables, sur la complétion et la certification.

Modèles de régression logistique

Dans les régressions logistiques, dont les résultats sont présentés dans le Tableau 29, nous n'avons conservé que les variables explicatives significativement corrélées aux indicateurs de capacités (complétion et certification).

Variables et modalités de référence	Modalités	Modèle logistique COMPLÉTION (OR)	Modèle logistique CERTIFICATION (OR)
Type de dispositif MOOC	SPOC	1,76***	
MOOC Suivi	Culture Digitale	ns	ns
Autre MOOC	Digital Marketing	ns	ns
	Digital RH	ns	ns
	Gestion de projet	1,61***	0,22***
	Gestion du temps à l'ère du digital	11,33***	ns
	Innovation de rupture	ns	ns
	Réseaux sociaux	13,35***	ns
Diplomation	Bac +3 + 4	ns	
Bac + 2 ou moins	Bac + 5 ou plus	ns	
Âge	(30-40]	ns	0,32**
Classe : (15-30]	(40-50]	0,49***	0,26***
	(50-80]	0,56**	0,27**
Ancienneté	Plus de un an	ns	
Moins de un an			
Encadrement du temps de suivi du MOOC	Intégralement		7,96***
Aucun	Partiellement		4,79***
Financement	Oui	3,03***	6,01***
Non			
Intégration au plan de formation	Non		ns
Oui			
Suivi du MOOC	Avec des collègues	0,57***	0,48*
Seul	Avec des proches	0,55*	ns
Distribution du temps de suivi du MOOC	Plutôt sur mon temps personnel	0,53***	ns
Plutôt sur mon temps de travail	Autant sur mon temps perso que pro	0,41***	0,12***

Tableau 29 Déterminants de la complétion et de la certification

Note de lecture : *** p<0.001 ; ** p<0.01 ; * p<0.05 ; ns = non significatif

Les résultats montrent que l'achèvement du MOOC n'est pas déterminé par le niveau de diplôme des participants, contrairement à ce que les Chi-deux pouvaient laisser supposer. Étant donné les résultats précédemment présentés, il est même possible d'élargir ce constat à la plupart des variables socioindividuelles¹⁹⁷. Ainsi, ni le genre, ni le statut professionnel, ni le diplôme, qui sont des variables habituellement structurantes des inégalités de réussite en formation professionnelle (Dubar, 2015 ; Frégné, 2013 ; Lambert et Marion-Vernoux, 2014), mais également dans la littérature sur les MOOC (Chuang et Ho, 2016, Morris et coll., 2015), n'impactent la réussite dans les MOOC de notre corpus. Ces résultats s'inscrivent toutefois dans la lignée de ceux récemment établis par Vrillon (2018) qui conclut ses analyses statistiques par l'infirmité de l'hypothèse d'une détermination sociale de la réussite dans les MOOC. Ainsi, pour l'auteur, « les dispositions sociales acquises au cours du parcours de formation ne déterminent pas la réussite dans un MOOC, quand bien même nous avons supposé que ces expériences de socialisation, inégalement partagées entre les groupes sociaux, étaient nécessaires pour que l'individu soit en mesure de maintenir son engagement d'une manière autonome, d'organiser et planifier le suivi du MOOC » (Vrillon, 2018, p.432). Aussi, pour l'auteur, l'accès aux MOOC semble empreint d'un fort déterminisme social, mais leur complétion ou leur certification ne font, quant à elles, l'objet d'aucune discrimination socioindividuelle. Autrement dit, s'il existe des barrières sociologiques à l'usage des MOOC, elles se situent moins au niveau de leur suivi ou de leur achèvement, qu'à celui de leur accès.

L'âge est finalement la seule variable socioindividuelle à contribuer clairement à l'explication de l'achèvement des MOOC. Dans le cadre de notre échantillon, les individus dont l'âge est compris entre 40 ans et 50 ans ou entre 50 ans et 80 ans ont en effet deux fois moins de chances que les 15-30 ans de terminer le cours, une tendance que l'on retrouve également chez les plus âgés de notre corpus (50-80 ans). En outre, les plus jeunes répondants ont plus de trois fois plus de chances que les 30 ans-40 ans et près de quatre fois plus de chances que les plus de 40 ans qui ont complété le MOOC, d'obtenir une attestation de réussite. Notons que ces résultats sont originaux comparativement à d'autres enquêtes transversales (Ho et coll., 2014 ; Vrillon, 2018) montrant, au contraire, que les plus âgés sont plus enclins à terminer les MOOC entrepris. Nous supposons que les plus jeunes ont davantage besoin que les personnes déjà insérées dans le marché de l'emploi d'obtenir des gages de compétences

¹⁹⁷ En complément d'informations, le Tableau 49, en annexe, synthétise la distribution de l'échantillon en fonction de la complétion et de la certification, selon leurs caractéristiques socio individuelles

susceptibles d'augmenter leur employabilité. Ces données contribuent ainsi à alimenter la thèse de l'avènement d'une nouvelle « ère du signalement » (Vrillon, 2018), que suggéraient déjà les travaux de Maillard (2007) en évoquant la « labellisation permanente » requise dans le cadre de la FTLV, ou les écrits de Carré (2005) dans lesquels l'auteur construit la notion *d'apprenance*, pour définir une nouvelle aptitude des personnes à se maintenir dans une posture active de formation tout au long de la vie.

Par ailleurs, comme nous pouvions l'anticiper grâce au test de Chi-deux, le MOOC est une variable structurante de la complétion et de la certification. Parmi les MOOC évoqués dans les réponses, le MOOC GDP fait figure d'exception. Il est en effet le seul à structurer, à la fois la complétion et la certification des utilisateurs. Les participants au MOOC GDP ont davantage de chance (odds = 1,61) que les participants d'« Autres MOOC » de terminer en cours. En revanche, une fois cet objectif atteint, ils ont « toutes choses égales par ailleurs », environ cinq fois moins de chances que les utilisateurs d'« Autres MOOC » d'obtenir une certification. Deux éléments permettent d'expliquer ce phénomène : d'une part, il est probable que la certification du MOOC GDP soit plus difficile à obtenir que celle de la plupart des MOOC. D'autre part, le tarif de la certification finale du cours est sensiblement supérieur à celle d'autres MOOC (150 € contre 50 € environ pour les autres). Ce résultat invite donc à porter une attention particulière aux modalités de financement et autres conditions administratives et pédagogiques offertes par l'employeur, ainsi qu'à leurs effets sur la complétion et sur certification.

Nous avons fait l'hypothèse qu'en tant que facteurs de conversion, les conditions administratives et pédagogiques de suivi pourraient contribuer à la complétion et à la certification. Les résultats de la régression logistique permettent de valider cette hypothèse pour plusieurs d'entre elles.

Le financement du certificat, tout d'abord, offre trois fois plus de chances à son bénéficiaire de terminer le MOOC et six fois plus d'obtenir la certification. Soulignons toutefois que l'on peut penser que les salariés financés ont à rendre compte de leur activité de formation en présentant le certificat. Cela pourrait contribuer à expliquer ce plus fort taux observé. Concernant la gestion du temps, si l'encadrement formel ou informel du temps de suivi du MOOC n'est pas significativement corrélé à la complétion, il détermine fortement la certification, puisque le fait d'autoriser les salariés à suivre un MOOC partiellement sur leur temps de travail leur garantit près de cinq fois plus de chances d'obtenir un certificat, une

probabilité presque doublée en cas d'autorisation à suivre le MOOC intégralement sur le temps de travail. De fait, les répondants qui déclarent avoir travaillé sur le MOOC, au moins autant sur leur temps travail que sur leur temps personnel, terminent deux fois plus souvent le MOOC et obtiennent six fois plus souvent un certificat, que ceux dont le suivi s'est principalement déroulé sur le temps personnel.

Les résultats concernant le caractère collectif du suivi peuvent en revanche apparaître étonnants à première vue. Les utilisateurs déclarant avoir suivi le MOOC seuls ont en effet environ deux fois plus de chances de terminer le MOOC et deux fois plus de chances d'obtenir une certification que ceux indiquant avoir suivi le cours avec des collègues ou avec des proches. Afin de comprendre ce résultat, rappelons que les enquêtes de terrain ont permis de montrer que l'efficacité du suivi collectif autour d'un MOOC tenait principalement à son organisation et au leadership de ses membres. Or, les données du questionnaire indiquent que la grande majorité des répondants déclarant avoir suivi le MOOC avec d'autres collègues ne se réunissaient pas régulièrement et que les échanges entre eux restaient principalement informels (cf. Figure 38). En somme, il n'y a sans doute que très rarement constitution d'un collectif à même de contribuer positivement aux capacités individuelles.

L'influence de l'origine de l'incitation

Précisons, en appui sur le Tableau 30, que ces conditions de suivi sont dépendantes de l'origine de l'incitation à suivre le MOOC. Les salariés qui sont à l'initiative de la participation au cours sont en effet nettement sous-représentés parmi ceux qui bénéficient d'un encadrement intégral du temps de travail et proportionnellement bien plus nombreux à déclarer ne pas avoir été encadrés. La tendance s'inverse dès lors que l'initiative provient de la hiérarchie. Les salariés concernés sont alors sensiblement surreprésentés parmi ceux ayant reçu l'autorisation de suivre le MOOC intégralement sur le temps de travail, tandis que leur importance relative est moindre dans la catégorie des non-encadrés. Étonnamment, il existe une corrélation entre le fait de pouvoir suivre le MOOC partiellement sur son temps de travail et le fait d'avoir été incité par un proche ou un collègue. Nous supposons que cela dénote une culture d'organisation favorable à l'apprentissage informel. Les salariés de telles entreprises seraient alors plus enclins à partager « les bonnes pratiques » et l'autonomie sur le poste de travail serait de nature à favoriser l'expression des libertés de choix et d'action.

	Possibilité de suivre le MOOC intégralement sur le temps de travail		Possibilité de suivre le MOOC partiellement sur le temps de travail		Pas d'encadrement		Total
	Effectif	Résidus	Effectif	Résidus	Effectif	Résidus	
Initiative d'un collègue ou d'un proche	25	1,07	32	2,33	32	-2,25	89
Initiative de la hiérarchie	60	5,93	30	0,02	35	-3,88	125
Initiative personnelle	86	-3,29	118	-0,96	335	2,79	539
total	171		180		402		753

Tableau 30 Étude des corrélations entre les l'encadrement du temps de travail et l'origine de l'incitation à suivre le MOOC (p-value < 0.001***) (n=753)

Note de lecture : en orange, les populations significativement sous-représentées, en vert, les populations significativement surreprésentées

Cette section a permis de mettre en lumière certains déterminants individuels ou environnementaux de la réussite dans les MOOC. Si la complétion et la certification offrent une lecture des capacités dans sa dimension de réalisation de valeur, les obstacles à la formation, objet de la prochaine section, renseignent, quant à eux, la valeur de l'opportunité réelle que représente la ressource MOOC pour ses utilisateurs salariés.

C. Les obstacles, sujets d'inégalités sociodémographiques

Les obstacles à la formation sont des déterminants traditionnellement considérés dans le champ de la formation professionnelle afin d'appréhender les inégalités de participation ou de non-participation à la formation (Solar et coll. 2016). Comme nous l'avons mis en exergue dans le chapitre 2, les obstacles les plus courants sont liés au manque de temps (Lambert et Marion-Vernoux, 2014), mais il existe de nombreux autres types de freins tendant à s'additionner les uns les autres. Ils peuvent être situationnels (familiaux, géographiques), individuels (handicaps, dispositions à apprendre) ou sociologiques (intérieurisation de certaines normes et valeurs). Aussi, afin d'obtenir une vision précise des obstacles ressentis, les répondants pouvaient choisir jusqu'à trois réponses parmi une liste prédéfinie rapportée dans la Figure 44.

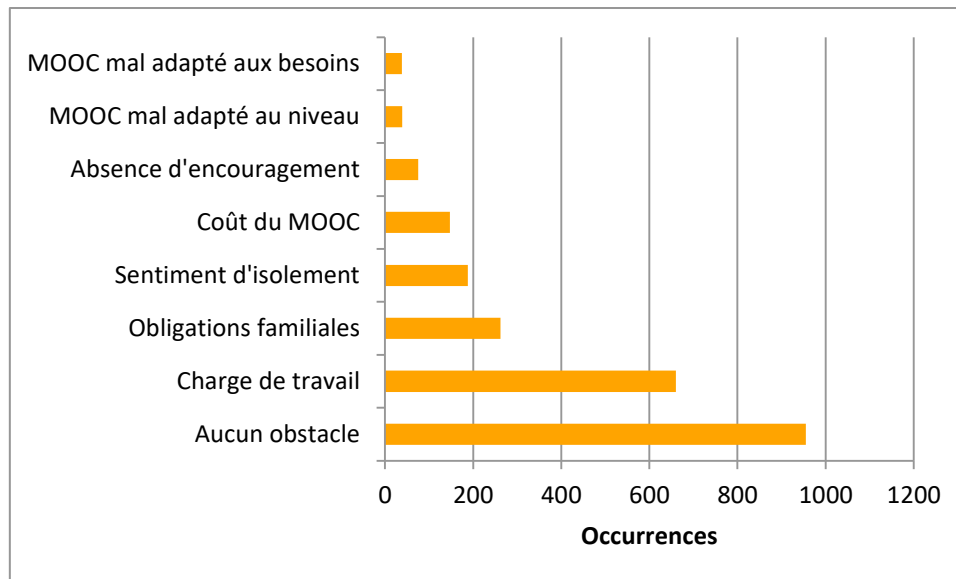


Figure 44 Obstacles rencontrés pendant le suivi du MOOC (n=2077)

L'absence d'obstacle ressenti, preuve de l'intériorisation des normes de la FTLV ?

La plupart des individus déclarent n'avoir rencontré aucun obstacle pendant le suivi du MOOC. Ce résultat apparaît particulièrement intéressant, en cela qu'il semble révéler une intériorisation des normes de la FTLV, par près de la moitié de notre échantillon. Rappelons, en effet, que les personnes interrogées ont principalement suivi le MOOC sur leur temps personnel, quand bien même leur objectif était de monter en compétences sur leur poste de travail. Le MOOC a donc nécessairement empiété sur la sphère privée, entrant en concurrence avec d'autres activités domestiques, familiales ou de loisir (Brousse, 2015). Pourtant, les répondants déclarent ne ressentir, ni cette intrusion de la formation sur leur temps libre, ni la concurrence qu'elle induit avec d'autres activités, comme étant des obstacles. Nous supposons donc qu'il s'agit d'une pratique d'autoformation qui s'ancre dans un système de valeurs où la formation professionnelle relève de la responsabilité de l'individu et où, rappelons-le, elle est politiquement et juridiquement érigée comme socle de la protection sociale individuelle depuis une quinzaine d'années, dans le cadre des politiques de flexisécurité (cf. chapitre 2, p.94).

Persistance de certains obstacles et limitation des capacités

Viennent seulement ensuite les freins liés au temps disponible. Ces derniers peuvent se décliner en deux types : le manque de temps lié à une charge de travail trop importante et le manque de temps en lien à des obligations familiales. Les obstacles relatifs aux aspects pédagogiques du suivi (sentiment d'isolement, absence d'encouragement ou mauvaise adaptation du MOOC au niveau du participant) sont quant à eux moins souvent cités, même si

le sentiment d'isolement est mentionné par près de 200 répondants. Notons que le coût du MOOC apparaît également dans des proportions non négligeables, avec près de 150 occurrences.

Si une partie importante des salariés de l'échantillon indiquent ne pas avoir ressenti d'obstacle lors du suivi du MOOC, la plupart rapportent, tout de même, avoir rencontré des freins entravant de ce fait leurs capacités. Le manque de temps ou le fait d'avoir suivi le MOOC sur leur temps personnel peuvent en effet être interprétés comme des facteurs limitant les latitudes de choix et d'action des personnes à l'égard de leur FP.

Le coût, dès lors qu'il est ressenti comme un obstacle, peut également être interprété comme un facteur obstruant les libertés de se former, dans la mesure où l'utilisateur se voit contraint dans ses arbitrages relatifs à l'obtention de la certification. Le sentiment d'isolement renvoie, quant à lui, à une absence d'accompagnement pédagogique que l'on peut interpréter comme une entrave aux possibilités des participants de réellement apprendre avec le MOOC. En l'absence d'accompagnement, seuls les individus les plus autodirigés sont à même de s'engager et de persévérer dans le cours, d'en tirer profit dans leur travail et, plus généralement, dans leur carrière professionnelle.

Ainsi, les premiers résultats relatifs aux obstacles rencontrés pendant le suivi du MOOC renseignent le fait que ces derniers font, d'une part, l'objet de pratiques de formation aux contraintes (temps, coût, apprentissage) intériorisées par les répondants, de sorte qu'elles ne sont pas vécues comme des obstacles par les utilisateurs. D'autre part, une majorité d'enquêtés déclarent ressentir des obstacles que l'on peut interpréter comme autant d'entraves à l'expression de leurs libertés de choix, d'action et de réalisation de valeur à l'égard de leur FP. Le manque de temps, le coût du MOOC et le sentiment d'isolement ressortent alors comme les principaux freins au suivi du MOOC.

Des obstacles essentiellement corrélés aux caractéristiques socioindividuelles

Approfondissons à présent ces premiers constats en cherchant à mettre au jour les corrélations existantes, entre les principaux obstacles recensés (la charge de travail, les obligations familiales, le coût et le sentiment d'isolement) et les variables explicatives, socioéconomiques ou environnementales.

Variables	Aucun obstacle	Obstacle charge de travail	Obstacle obligation familiale	Obstacle coût	Obstacle isolement
Facteurs structurels					
Taille de l'entreprise	ns	ns	ns	ns	ns
Poste RH		*		*	
Entretien professionnel		**		ns	
Incitation à se former en dehors du temps de travail		*		*	
Utilisation du DIF ou du CPF		ns		***	
Facteurs liés au dispositif					
MOOC suivi	***	***	***	***	ns
SPOC	ns	ns	ns	**	ns
Facteurs socioéconomiques					
Niveau de diplôme	ns	ns	ns	***	ns
Statut professionnel (cadres & dirigeants ou employés)	***	***	***	***	*
Âge	***	**	***	***	***
Ancienneté dans l'entreprise	ns	ns	ns	ns	ns
Genre	ns	***	***	***	ns
Facteurs liés aux conditions administratives de suivi					
Encadrement du temps de suivi	ns	ns	ns	ns	ns
Formalisation des règles		**	ns	ns	
Financement		ns	**	ns	
Aide reçue		ns	ns	**	
Suivi collectif		ns	ns	ns	

Tableau 31 Étude des corrélations entre les principaux obstacles ressentis et les principales variables d'intérêt traitées (n=2077)

Note de lecture : *** p<0.01 ; ** p<0.05 ; * p<0.1 ; ns = non significatif

Le Tableau 31 montre que plusieurs types de variables sont corrélés au fait d'avoir ressenti des obstacles pendant le suivi du MOOC. Parmi les facteurs relevant de la politique de formation de l'entreprise, la présence d'un poste RH, la fréquence de l'entretien professionnel individuel et l'utilisation du DIF et du CPF, sont corrélés à l'expression des obstacles liés au coût du MOOC et au manque de temps lié à la charge de travail. Nous supposons, après analyse des résidus du Chi-deux, que les entreprises où la politique de formation est la plus structurée et « innovante », pour reprendre la terminologie de Dubar (2015), sont plus enclines à accorder un financement du certificat. De même, il est probable que ces entreprises favorisent une culture d'apprentissage et confèrent à leurs salariés une autonomie telle qu'ils

éprouvent davantage de facilités à dégager du temps de travail pour se former avec les MOOC.

Ensuite, le MOOC suivi est significativement corrélé à tous les obstacles. Cela pourrait s'expliquer par le différentiel d'investissement personnel requis (financier, temporel, cognitif) par les MOOC. Il est en effet évident qu'un MOOC exigeant plusieurs heures de travail par jour (comme c'est par exemple le cas dans le parcours avancé du MOOC GDP) risquera d'engendrer davantage de besoins et, par conséquent, d'obstacles, qu'un autre pouvant être terminé en quelques heures.

L'absence de corrélation entre la grande majorité des variables environnementales et les obstacles est plus surprenante. Nous nous attendions en effet à ce que le financement soit lié à l'obstacle de coût, par exemple, ou que l'encadrement du temps de suivi soit corrélé au manque de temps. Notons néanmoins que la formalisation des conditions administratives et pédagogiques de suivi du MOOC dans l'entreprise semble limiter le ressenti de l'obstacle lié à la charge de travail. Ce résultat tend à valider l'analyse que nous avons faite de l'échec relatif de l'utilisation du MOOC GDP à AidoLogis.

De manière plus significative, les variables socioéconomiques apparaissent presque toutes corrélées aux différents obstacles. Cela laisse supposer que la valeur de l'opportunité de formation offerte par les MOOC diffère selon l'âge, le sexe, le diplôme et le statut social. Revenons plus en détail sur chacune de ces variables afin de mieux les appréhender, et d'essayer de comprendre ces inégalités.

Les femmes, plus sensibles aux obstacles liés au temps

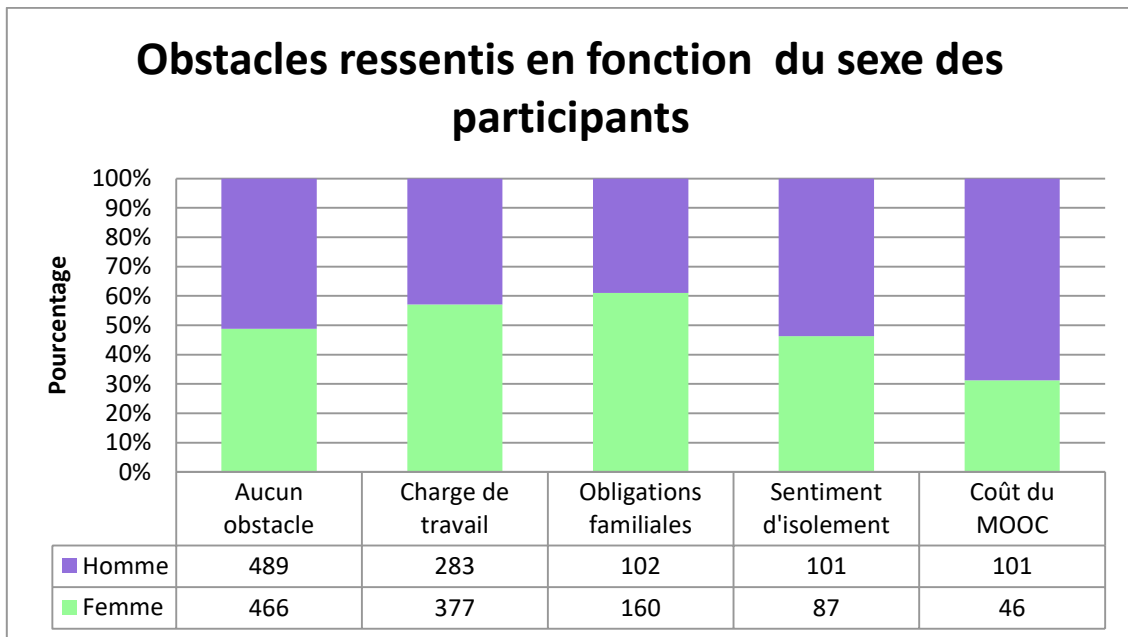


Figure 45 Représentation proportionnelle des obstacles ressentis en fonction du sexe des participants

Il apparaît, à la lecture de la Figure 45, que les femmes sont sensiblement plus susceptibles de déclarer manquer de temps pour suivre le MOOC que les hommes, que cela soit dû à la charge de travail (57,1 % contre 42,9 % pour les hommes) ou à des obligations familiales (61,1 % contre 38,9 %). En revanche, la part des hommes à percevoir le coût du MOOC comme un frein dépasse largement celle des femmes (68,7 % contre 31,3 %). Ces résultats s'inscrivent en totale cohérence avec les recherches effectuées de longue date dans le champ de la formation et montrant que le poids des obligations familiales pèse davantage sur les femmes, dans leurs arbitrages afférents à leur FP (Dubois et Fournier, 2014).

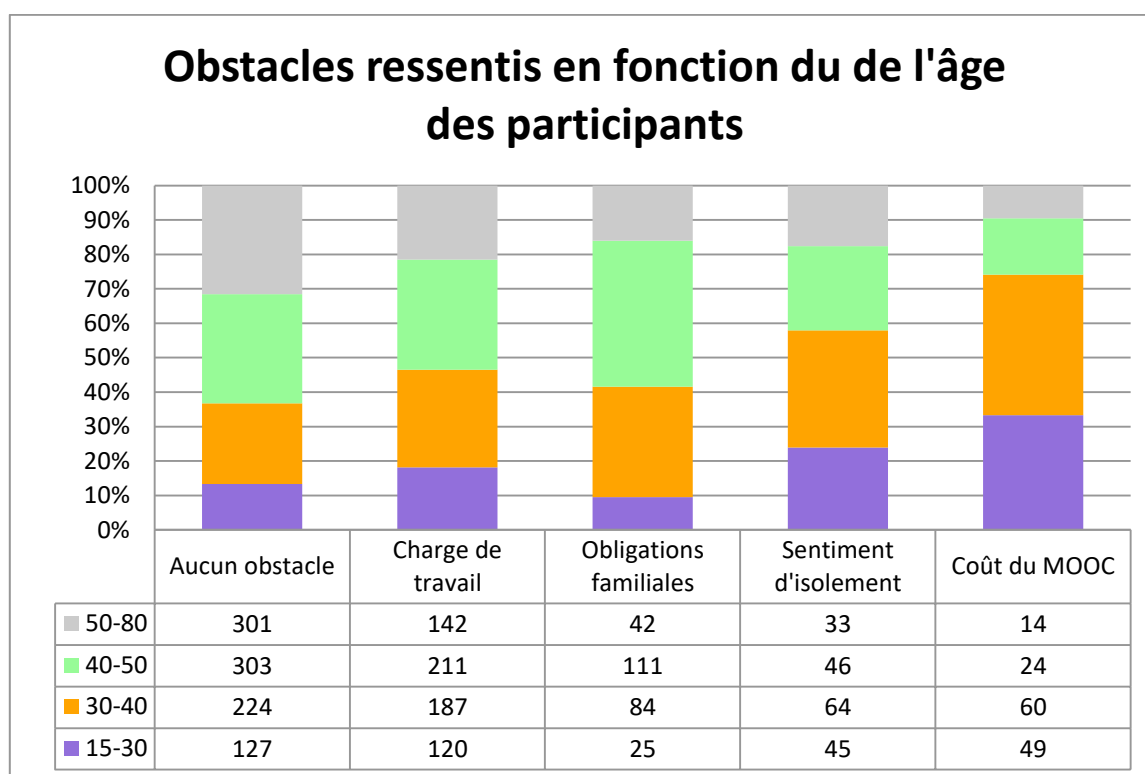


Figure 46 Représentation proportionnelle des obstacles ressentis en fonction de l'âge des participants

Concernant l'âge, on constate à la lecture de la Figure 46 que la tranche la plus jeune (15-30 ans) est largement surreprésentée parmi les répondants ayant éprouvé des difficultés liées au coût du MOOC (> 30 %), tandis que c'est cette même tranche d'âge qui pâtit le moins des obligations familiales. Notons que les plus jeunes sont également plus sensibles que les autres au sentiment d'isolement.

Les 30-40 ans présentent, quant à eux, la distribution par obstacle la plus équilibrée, même si l'on note qu'elle semble plus impactée que les tranches d'âge supérieures par le prix des MOOC. Cela tient sans doute à l'évolution du pouvoir d'achat des individus dans le temps, les plus jeunes étant sur ce point légèrement moins favorisés¹⁹⁸.

Les individus appartenant à la troisième tranche d'âge (40-50 ans) sont les plus nombreux à déclarer avoir rencontré un obstacle lié à des obligations familiales (42,3 %). Ils sont, en revanche, sous-représentés dans les obstacles « sentiment d'isolement » (24,5 %) et « coût du MOOC » (16,3 %).

¹⁹⁸ Les inégalités de revenus selon l'âge (2017). Observatoire des inégalités, repéré à : https://www.inegalites.fr/Les-inegalites-de-niveau-de-vie-selon-l-age?id_theme=21

De leur côté, les 50-80 ans apparaissent comme la population la moins entravée dans le suivi des MOOC. Cela peut se comprendre dans la mesure où elle est moins susceptible d'avoir des enfants à charge, et dispose par ailleurs d'un niveau de vie plus élevé.

Les cadres particulièrement sensibles à la charge de travail, les employés aux obligations familiales

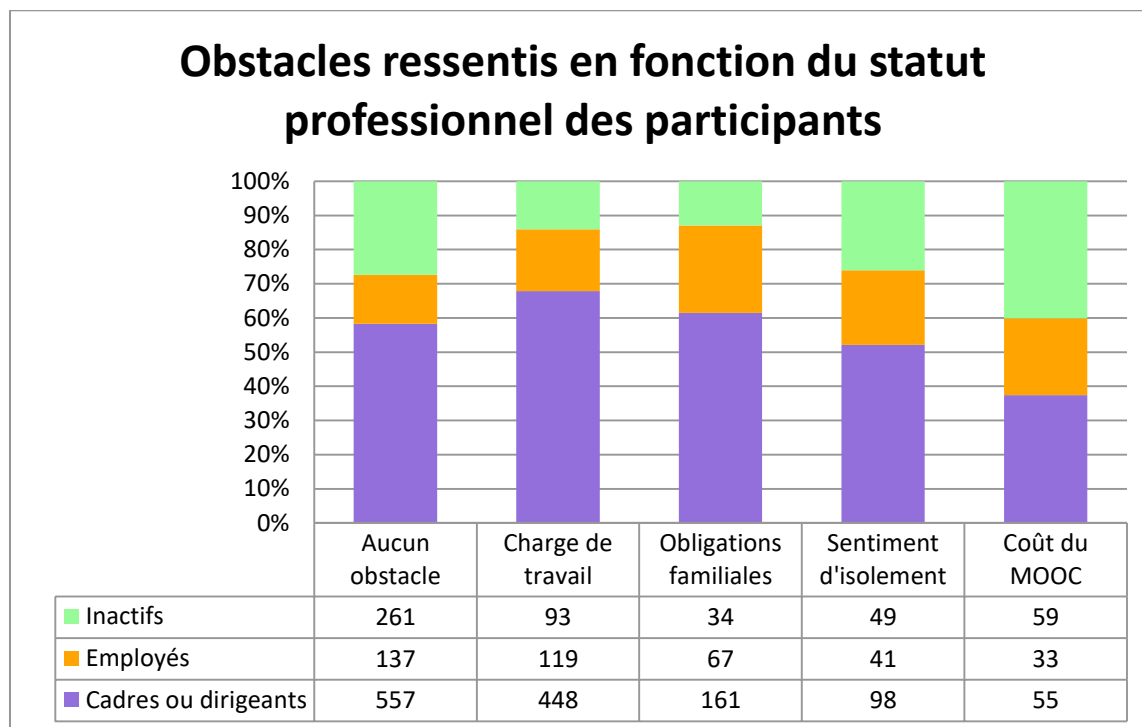


Figure 47 Représentation proportionnelle des obstacles ressentis en fonction du statut professionnel des participants

Les inactifs, tout d'abord, présentent la particularité d'être particulièrement sensibles à l'isolement et au coût du MOOC, 40 % d'entre eux déclarant que le prix du certificat est un obstacle.

Les réponses des cadres et des dirigeants sont opposées à celles des inactifs. Ils sont représentés à hauteur de leur proportion dans l'ensemble de l'échantillon, dans la catégorie « Aucun obstacle » (58,3 %), mais sont surreprésentés parmi les répondants déclarant manquer de temps (67,9 % « charge de travail » ; 61,5 % « obligations familiales »). Ils sont, en revanche, peu nombreux à évoquer un problème de coût (37,4 %).

Les employés, qui représentent 18 % de l'échantillon global (cf. Tableau 43, en annexe), apparaissent particulièrement sensibles aux obligations familiales (25,6 %). L'exemple proposé par Fournier (2005), cité précédemment (p.124), nous semble tout à fait éloquent pour comprendre ce résultat. L'auteur explique en effet que le poids des obligations familiales

est relatif aux ressources financières des ménages, ces derniers pouvant, ou non, s'offrir une assistance familiale, et par la même occasion, augmenter leur latitude de choix. Cela pourrait permettre de comprendre pourquoi les employés, aux revenus moins importants que les cadres¹⁹⁹, déclarent plus souvent que ces derniers ressentir les obligations familiales comme un obstacle au suivi des MOOC.

D. Conclusion de section

Nous cherchions dans cette section à mettre en évidence les déterminants des capacités, que nous avons appréhendées à l'aide de trois indicateurs : la complétion, la certification et les obstacles ressentis.

La régression logistique montre que les variables socioindividuelles ne peuvent pas expliquer la réussite des utilisateurs. Il apparaît, en revanche, que l'employeur peut considérablement améliorer les chances de compléter le MOOC et d'en obtenir une certification, en octroyant aux salariés du temps et en leur finançant le certificat. Nos hypothèses concernant l'effet de l'environnement administratif sur la réussite dans le MOOC s'avèrent donc en grande partie validées.

Dans notre échantillon, le management et l'administration des salariés utilisateurs de MOOC sont toutefois rarement avisés de l'utilisation d'un MOOC par un de leur salarié (cf. Figure 37) et ils en sont encore moins souvent à l'initiative (cf. Tableau 32). Cela interroge les raisons pour lesquelles les utilisateurs de MOOC n'essaient pas plus souvent d'obtenir de tels avantages auprès de leur employeur.

Deux pistes de réponses peuvent être envisagées. Nous supposons tout d'abord que la nécessité de prendre en charge sa formation et son employabilité fait désormais partie des normes intériorisées par de nombreux individus. L'injonction sociétale à l'autoformation justifierait, dans cette logique hypothétique, la mobilisation du temps personnel et l'autofinancement du certificat du MOOC. Ensuite, la faible appétence apparente des salariés à la négociation peut être expliquée par le caractère « hors-la-loi » des MOOC (cf. chapitre 2, p.106). Aucune contrainte juridique n'oblige en effet l'employeur à proposer un financement ou à libérer du temps de travail pour suivre un MOOC, quand bien même celui-ci serait utilisé afin d'obtenir des compétences indispensables au salarié sur son poste de travail. Toute

¹⁹⁹ INSEE Références, édition 2018 - Fiches – Revenus. Repéré à : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3549496?sommaire=3549502>

négociation à ce sujet est donc aujourd'hui circonscrite dans un cadre interindividuel employeur/salarié, et biaisée, rappelons-le, par un rapport de force intrinsèquement déséquilibré entre les parties prenantes (Caillaud, 2007).

Il est ensuite intéressant de noter que si les variables socioindividuelles n'ont pas d'effet sur la réussite, elles semblent avoir une influence importante sur les obstacles ressentis par les utilisateurs, et particulièrement sur les obstacles liés au manque de temps. Il apparaît, en effet, que le poids des obligations familiales pèse particulièrement sur les femmes ayant entre 30 ans et 50 ans, tandis que les cadres (majoritairement des hommes) éprouvent davantage de difficultés liées à la charge de travail. Les inactifs et les plus jeunes sont quant à eux plus sensibles que les autres au coût du MOOC. Il existe donc des barrières sociologiques entravant les possibilités réelles des personnes d'utiliser les MOOC. Autrement dit, si les MOOC offrent une opportunité formelle de formation pour tous, ils ne semblent constituer une opportunité réelle que pour ceux qui connaissent une certaine liberté quant à l'usage de leur temps (par exemple : les hommes, les femmes de moins de 30 ans), et ceux disposant de ressources financières élevées.

Cette étude réaffirme donc les résultats des travaux réalisés depuis plus de 10 ans dans le champ de la formation professionnelle, montrant l'importance du rôle de l'employeur et de la logique de formation de l'entreprise sur l'appétence pour la formation (Lambert et Véro, 2010) et sur le développement de capacités (Lambert et Véro, 2007, Sigot et Véro, 2017).

3. Une typologie des modalités d'utilisation des MOOC en entreprise

Dans cette section, nous nous sommes focalisé sur les cas, très minoritaires, où les MOOC ont fait l'objet d'une incitation émanant de l'organisation, qu'il s'agisse d'un collègue, de l'administration ou du management de proximité. À l'aide d'une Analyse des Correspondances Multiples (ACM), permettant de représenter sur un plan en deux dimensions, l'ensemble des associations entre plusieurs variables qualitatives (Cibois, 2006), nous tâchons à présent de faire apparaître des configurations type d'utilisation des MOOC dans les entreprises, cela ouvrant la voie vers des interprétations concernant les logiques sous-jacentes à l'œuvre. Nous présentons, tout d'abord, quelques éléments méthodologiques nécessaires à la compréhension des résultats, puis proposons une typologie des modalités d'utilisation des MOOC en entreprise.

A. Construction méthodologique de l'ACM

Une typologie des incités

La typologie réalisée ci-après vise à présenter les logiques d'utilisation des MOOC à l'œuvre dans les entreprises. Étant donné le fait que les suivis sont, en grande majorité, autodéterminés et réalisés sans que l'employeur n'en soit avisé, il n'était pas possible de conserver l'ensemble de la population de salariés dans l'ACM. En effet, les tests réalisés en conservant l'ensemble de l'échantillon mettaient en évidence deux grands types de logique d'utilisation, la première reflétant les usages autonomes, la seconde regroupant, en un seul bloc, l'ensemble des modalités afférentes aux conditions administratives et pédagogiques de suivi. La distribution des modalités de variables était ainsi trop polarisée autour d'un axe autodéterminé/hétéro-déterminé pour que nous puissions observer l'existence de différentes logiques à l'œuvre au sein des entreprises. Nous avons donc fait le choix d'analyser uniquement les réponses des enquêtés ayant déclaré avoir été incités par leurs collègues, leur hiérarchie immédiate (manager de proximité) ou leur administration.

	Salariés (%)	Incités (%)
Femmes	51,3	53,6
Cadres & dirigeants	75	78,6
Employés	25	21,4
CDI	57	91
Secteur Privé	81	88
Taux de complétion	58,2	55
Nombre d'individus concernés	1363	192 (14 % des salariés)

Tableau 33 Comparatif de la population des Incités avec l'ensemble de l'échantillon

Cette population, que par commodité nous nommons les Incités, représente 14 % de l'ensemble des salariés. Notons qu'elle présente quelques différences avec ces derniers (cf. Tableau 33). La part de cadres, de CDI et d'individus travaillant dans le secteur privé est en effet plus importante chez les Incités que dans l'ensemble des salariés. Précisons également que le taux de complétion des Incités est moins élevé que celui de l'ensemble des salariés.

La sélection des variables actives et supplémentaires de l'ACM

La sélection des variables retenues dans l'ACM procède d'un double traitement réalisé par itérations successives. Tout d'abord, il s'est agi de regrouper les modalités des variables, de manière à s'assurer que toutes les modalités retenues dans l'ACM correspondent à un nombre suffisant d'individus. Nous avons ainsi réduit à huit le nombre de secteurs d'activité, simplifié

la variable Taille de l'entreprise en découpant les réponses en seulement deux modalités (-250 et + 250), regroupé les modalités des diplômes en trois catégories (Bac+2 ou moins, Bac+3 ou 4, Bac+5 ou plus) et regroupé les modalités relevant du statut professionnel des répondants en trois catégories (cadres, dirigeants et employés). En outre, certaines variables ont été écartées faute d'avoir obtenu un nombre de réponses suffisant. C'est, par exemple, le cas de la variable « décharge des tâches professionnelles pendant le suivi du MOOC ».

Concomitamment, les variables non structurantes ont été écartées, ainsi que celles structurantes, mais trop corrélées entre elles. En effet, étant donné la taille de l'échantillon, les variables originellement utilisées pour appréhender les stratégies de formation des entreprises (présence d'un RH, de l'entretien professionnel, fréquence d'utilisation du DIF et du CPF) étaient toujours associées, dans l'ACM, et tendaient à monopoliser la structuration des axes. Nous avons donc fait le choix de ne conserver que la variable de taille, considérée comme étant la plus englobante.

Au final, nous avons conservé huit variables actives et cinq variables supplémentaires (cf. Tableau 34).

Catégorie de variables	Variables actives	Variables supplémentaires
Structure et logique de formation de l'entreprise	Taille de l'entreprise Habitue de l'entreprise d'inciter à la formation en dehors du temps de travail	Secteur d'activité
Conditions administratives et pédagogiques de suivi	Encadrement du temps de suivi Financement Formalisation des règles Modalité du suivi : individuel vs collectif	Statut professionnel Diplôme Type d'organisation (publique ou privée) Motivations
Modalités de suivi	Origine de l'incitation	
Dispositif	Format : MOOC vs SPOC	

Tableau 34 Variables retenues dans l'ACM

B. Résultats de l'ACM : Six types de logique d'utilisation des MOOC dans les entreprises

Nous nous cantonnons ici à l'analyse des trois principales dimensions de l'ACM qui recouvrent 42,3 % de la variance totale. Chaque dimension permet de lire les phénomènes

d'attraction ou de répulsion entre les modalités, mettant ainsi en évidence des regroupements de modalités dont nous nous servons pour construire des logiques type d'utilisation des MOOC dans les entreprises. Au total, nous en avons ainsi relevé six. Elles sont présentées dans le Tableau 35, où sont mentionnées les principales modalités structurant les axes, ainsi que la contribution de ces derniers à l'inertie totale de l'ACM. Dans la colonne de droite du tableau sont précisées les variables supplémentaires pouvant aider à l'interprétation des résultats.

Axe de l'ACM (Contribution à l'inertie totale)	Variables actives	Variables supplémentaires
Axe 1 (18,3 %)	Logique d'entreprise « capacitante »	
	Financement Oui Encadrement Intégral Format SPOC	Bac+2 ou moins
	Logique individuelle « mobilité »	
	Incitation Collègue Encadrement Aucun Financement Non	Service Public
Axe 2 (13,9 %)	Logique d'entreprise « flexible »	
	Incitation formation HTT Oui Encadrement Aucun Taille -250	Employés Secteur Informatique et communication
	Logique individuelle « compétences »	
	Formalisation Pas de compte à rendre Incitation Par un collègue Incitation formation HTT Non	
Axe 3 (10,1 %)	Logique d'entreprise « adaptative »	
	Incitation <i>Par l'administration</i> Format SPOC Taille -250 Suivi Seul	Bac + 2 ou moins Secteurs Informatique et communication
	Logique d'entreprise « compétences »	
	Incitation Par un supérieur Taille +250 Suivi Avec des collègues	

Tableau 35 Principales variables structurantes
des logiques type d'utilisation des MOOC repérées d'après l'ACM

Axe 1 : Logique d'entreprise « capacitante » vs Logique individuelle « mobilité »

Le premier axe qui contribue à hauteur de 18,3 % de l'inertie, est structuré autour d'une opposition entre les modalités des variables Financement, Encadrement du temps et Origine de l'incitation.

Entouré d'un cercle rouge sur la droite de la Figure 48, on constate tout d'abord une attraction importante des modalités Financement Oui, Encadrement Intégral, et Format SPOC. De manière plus nuancée, l'ACM montre également le rapprochement de ce premier groupe avec les modalités Incitation Par un supérieur, Formalisation Formelles et Suivi Avec des collègues. En opposition à ces modalités, on trouve, à gauche de l'ACM, un second groupe principalement constitué par la paire de modalités Incitation Par un collègue et Encadrement Aucun. Les modalités Financement Aucun et Taille -250 sont également présentes, bien que moins structurantes.

Cette dimension fait état de deux types d'utilisation radicalement opposés sur le plan des capacités. D'un côté (à droite) on retrouve les utilisations de MOOC initiées par un supérieur hiérarchique, financées et intégralement suivies sur le temps professionnel, des conditions de suivi régies par des règles formalisées. Dans la mesure où ce regroupement est constitué des modalités de suivi dont nous venons de voir, dans la section précédente, qu'elles tendaient à favoriser la réussite du MOOC et à limiter le ressenti d'obstacles pendant son suivi, on pourrait qualifier cette logique de « capacitante ». La surreprésentation des Bac+2 (variable supplémentaire) de ce côté de l'axe, une catégorie de diplôme repérée comme étant très minoritaire dans notre échantillon, comme dans l'ensemble de la littérature sur les MOOC, tend selon nous à valider cette interprétation. Ces derniers, moins autonomes sur leur poste que les cadres, éprouvent, de fait, un besoin supérieur d'encadrement pour être en mesure de suivre un MOOC de manière à en tirer un bénéfice (compétences, mobilité, réalisation de valeur). La logique capacitante semble permettre d'ouvrir leur champ des possibles, en conférant à la ressource MOOC, la valeur d'une opportunité réelle de formation.

Les modalités la structurant n'offrent, en revanche, que peu d'éléments permettant de visualiser le type d'entreprise concerné. Ni la taille, ni le secteur d'activité, ni les caractéristiques relevant de la politique de formation (poste RH, entretiens, CPF) de l'entreprise qui ont toutes été évincées de l'ACM pendant l'affinage des résultats, ne concourent à la construction de l'axe. Il s'agit là d'un résultat peu surprenant, si nous l'interprétons à la lumière des entretiens présentés dans le chapitre précédent. Il en ressortait, en effet, que la mise en œuvre de telles modalités de suivi dépendait moins des caractéristiques structurelles de l'entreprise que du manager, instigateur de la démarche et défenseur du projet innovant de formation, auprès de l'administration. La proximité de la modalité SPOC, ainsi que le caractère formalisé des règles de suivi, suggèrent néanmoins que

cette logique ne correspond pas uniquement à des utilisations localisées dans un unique service de l'entreprise comme nous l'avons vu à AidoLogis par exemple, mais qu'elle répond à une stratégie de formation organisationnelle que nous supposons être de type « innovante » (Dubar 2015).

Ces résultats et cette interprétation convergeraient alors avec ceux de Véro et Sigot (2017) qui, dans leur analyse des facteurs organisationnels favorisant les capacités des salariés à l'égard de leur FP, relèvent également l'absence des caractéristiques structurelles et l'impact renforcé, comparativement à une analyse des inégalités par « l'accès », des politiques de formation innovantes sur le pouvoir d'agir et de choisir des salariés.

De l'autre côté de l'axe, nous retrouvons des utilisations dont l'origine relève davantage de la propagation de pair à pair que de la prescription. Dans cette configuration, l'utilisateur tend à se servir des MOOC pour préparer une mobilité professionnelle (présence des modalités MOOC pas Pro et Motivation Mobilité professionnelle) ce qui laisse supposer que l'employeur n'est pas toujours avisé du suivi du MOOC. Cela pourrait permettre d'expliquer pourquoi aucun encadrement administratif ou pédagogique n'est proposé aux participants dans cette logique (le suivi du cours en ligne n'est pas encadré dans le temps ni financé). Pour ces raisons, nous nommons cette configuration : logique individuelle de mobilité.

On peut estimer que cette logique ne concerne qu'une frange périphérique de l'échantillon, car, comme nous l'avons montré dans la section consacrée aux résultats descriptifs, le motif d'engagement le plus fréquent dans l'enquête relève moins de la mobilité professionnelle que de la montée en compétences sur le poste de travail. Notons également la surreprésentation du service public dans cette configuration.

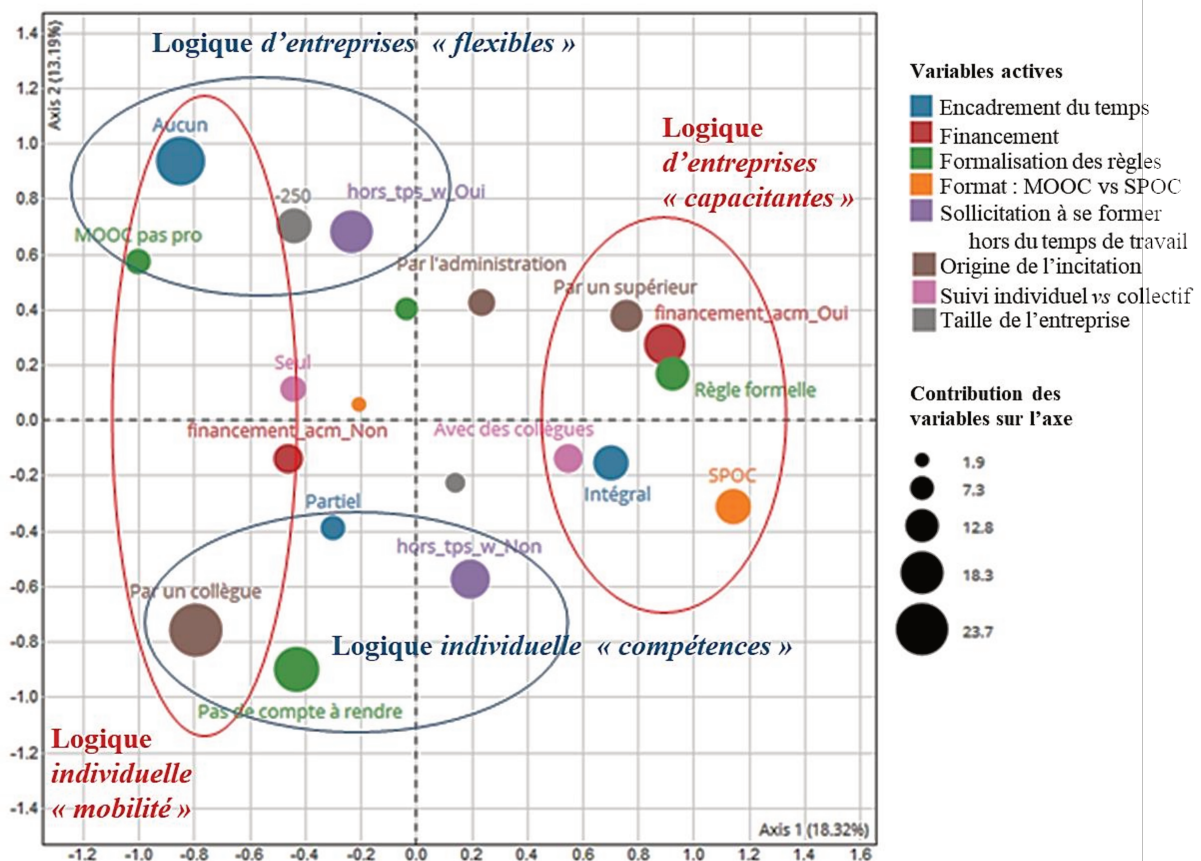


Figure 48 Représentation graphique des axes 1 et 2 de l'ACM

Seuls les noms des variables dont la contribution sur l'axe dépasse 5 % sont mentionnés

Axe 2 : Logique individuelle « compétences » vs logique d'entreprise « flexible »

La seconde dimension de l'ACM, qui représente 13,9 % de l'inertie totale, est structurée autour des modalités des variables Origine de l'incitation, Encadrement du temps, Financement et Sollicitation à se former en dehors du temps de travail. L'ACM fait ressortir, assez nettement, deux groupes de modalités.

Côté négatif de l'axe (en bas de la Figure 48), on note une attraction significative entre les modalités *Je n'ai pas de compte à rendre*²⁰⁰ (variable encadrement), *Mon entreprise ne m'a jamais demandé de me former en dehors du temps de travail* (variable Sollicitation à suivre le MOOC en dehors du temps de travail) et *J'ai été incité par un collègue* (Variable origine de l'incitation). On constate, par ailleurs, au second plan, que ce groupe tend à attirer la modalité +250 salariés et Encadrement partiel.

On pourrait ainsi penser que cette utilisation est principalement le fait de cadres, disposant d'une autonomie nécessaire pour organiser leur emploi du temps et poursuivant un objectif de

²⁰⁰ Modalité de la variable Formalisation des règles d'encadrement temporel du MOOC.

montée en compétences dans des domaines proches des besoins de l'entreprise. L'inscription au MOOC se fait toutefois sur recommandation d'un collègue, sans interférence de la hiérarchie qui n'est pas nécessairement avisée de cette initiative. À l'instar de la logique individuelle mobilité, cette configuration répond à une stratégie de formation individuelle. Les motifs d'engagement dans le MOOC étant d'ordre professionnel et liés aux besoins du poste, nous nommons cette configuration : logique individuelle compétences.

À l'opposé, du côté positif de l'axe (en haut à gauche de Figure 48), sont associées les modalités antagonistes à celles composant la logique individuelle compétences. On y observe des modalités reflétant des suivis de MOOC autonomes ou incités par la hiérarchie, réalisés par des salariés parmi lesquels sont surreprésentés les employés. Ces modalités d'utilisation des MOOC se déroulent dans le cadre de TPE ou de PME exerçant dans le secteur de l'informatique et de la communication et où il est demandé aux salariés d'utiliser leur temps libre pour se former.

Il nous est difficile de dégager une logique type répondant aux caractéristiques de cette association de modalités. La surreprésentation du secteur de la télécommunication et de l'informatique, associée à l'habitude de mobiliser le temps personnel pour la formation, peuvent renvoyer à la première classe de la typologie de Lambert et Marion-Vernoux, (2014, p.30), recouvrant les entreprises à la politique de formation la plus structurée et la plus variée. Les entreprises de cette catégorie tendent, par exemple, plus que les autres, à solliciter le temps personnel des salariés pour qu'ils se forment. La présence de la modalité Taille moins de 250 salariés, remet toutefois en cause ce rapprochement, car la catégorie identifiée par les auteurs du Céreq concerne davantage les entreprises de grands groupes, ayant les moyens de structurer la formation du personnel. L'apport de l'enquête de Véro et Sigot (2017) est à ce titre intéressant, car elle montre qu'une frange considérable des entreprises les plus capacitantes sont des PME, la taille de l'entreprise n'affectant pas les opportunités de développement des salariés. Mais la ressemblance entre la logique capacitante repérée par Véro et Sigot (2017) et celle à l'œuvre en haut de notre ACM s'arrête là. Véro et Sigot montrent en effet que les entreprises les plus capacitantes exercent leurs activités dans le secteur industriel et bénéficient en premier lieu aux cadres alors que nous relevons une surreprésentation des secteurs de l'informatique et des employés.

Nous manquons d'éléments pour caractériser finement cette catégorie. Essayons néanmoins de formuler une hypothèse. Si l'on accepte ce rapprochement avec la première classe de la

catégorie de Lambert et Mario-Vernoux, (2014), on pourrait lire notre ensemble de modalités comme la représentation d'une politique de formation de type « flexible », ou « réactive », correspondant à la culture et aux pratiques de formation du secteur de l'informatique et de la communication. Les MOOC y seraient utilisés par des salariés autonomes et habitués à s'autoformer pour répondre à un besoin en flux tendu, sans que leur usage ne fasse l'objet d'un encadrement administratif ou pédagogique. L'exemple de Média+ permet d'illustrer ce type d'utilisation. Les entreprises inviteraient alors leur personnel à se saisir de l'opportunité offerte par les MOOC, par le biais de listes de diffusion ou autres moyens permettant une large propagation de l'information (ce qui pourrait expliquer pourquoi l'origine de l'incitation n'est pas clairement définie sur cet axe), mais sans leur donner les moyens de convertir cette opportunité en capacités (pas d'encadrement du temps, pas de financement).

Axe 3 : Logique d'entreprise « adaptative » vs Logique d'entreprise « compétences »

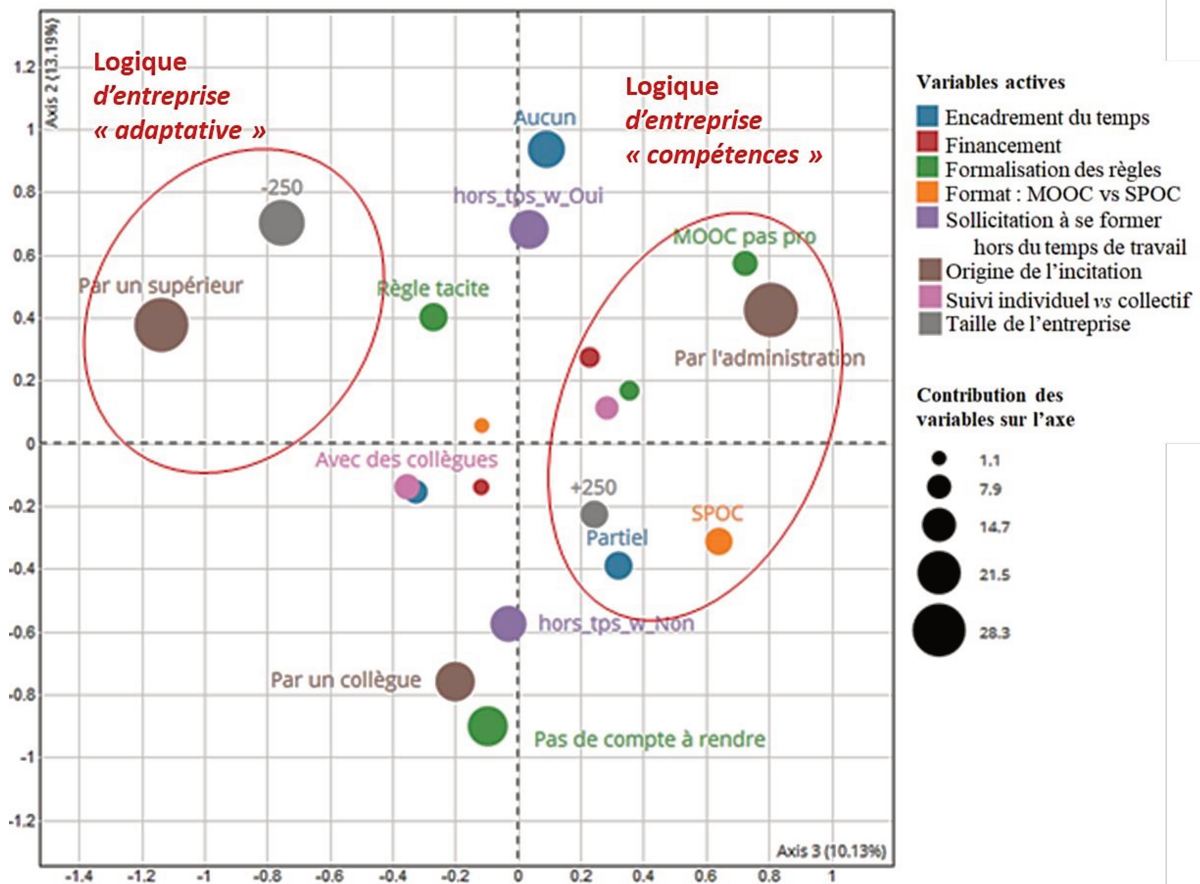


Figure 49 Représentation graphique de l'axe 3 de l'ACM
Seuls les noms des variables dont la contribution sur l'axe dépasse 5 % sont mentionnés

Le troisième axe de l'ACM observé (10,1 % de l'inertie totale) est essentiellement construit autour de de l'opposition entre les modalités de la variable Origine de l'incitation à suivre le MOOC, Format et Taille de l'entreprise.

Côté gauche du graphique (cf. Figure 49), nous remarquons l'attraction significative des individus déclarant avoir été incités par un supérieur hiérarchique direct, avec ceux indiquant travailler dans une entreprise de moins de 250 salariés. La modalité règle tacite, relative au degré de formalisation des règles de suivi, participe également de la construction de ce groupe, bien que moins significativement.

Ce regroupement de modalités renvoie, selon nous, à un type d'utilisation proche de la logique Adaptative que nous avons mise en évidence et développée dans le chapitre 9, à partir des entretiens, mais également en référence à la logique adaptative et instrumentale (Dubar, 2015 ; Chapitre 3, p.132). Il s'agissait, pour rappel, des cas où un manager de proximité

propose un MOOC à un employé pour développer des compétences spécifiques au poste de travail, et ce, le plus fréquemment par défaut, c'est-à-dire sans que ne soit proposée d'alternative au salarié concerné. La proximité de la modalité Formalisation Tacite des règles de suivi nous conforte dans cette interprétation, dans la mesure où le lien de proximité entre le manager et l'utilisateur laisse une place importante à la négociation, comme nous avons pu le voir dans les entretiens. Pour ces raisons, nous nommons cette logique Adaptative.

De l'autre côté du graphique se regroupent les modalités antagonistes à celles présentes dans la logique d'entreprise Adaptative. On y trouve donc associés les MOOC utilisés sous l'impulsion de l'administration d'entreprises de plus de 250 salariés. Le format SPOC participe également significativement à la construction de l'axe. Ce regroupement de modalités renvoie selon nous à la logique d'entreprise Compétences, que les entretiens ont permis de mettre au jour dans le chapitre précédent (cf. chapitre 9, p.344), en appui sur les travaux de Sigot et Vero (2017 ; cf. chapitre 4, p.163). Il est en effet possible d'interpréter cette concentration de modalités comme caractéristique d'une logique d'utilisation des MOOC utilisés dans le cadre d'une politique de GRH structurée. Cette hypothèse est confortée par la présence du Format SPOC. Cette logique type ressemble à la logique d'entreprise capacitante, dans la mesure où elles renvoient toutes deux à des organisations très formatrices pouvant mobiliser une grande variété de modalités de formation, incluant l'autoformation à distance. La différence entre les deux se situe néanmoins au niveau de la mise en œuvre d'une instrumentation de cette autoformation, susceptible de permettre à tous les salariés et notamment aux femmes, de bénéficier pleinement des ressources mises à leur disposition, cela impliquant, comme nous l'avons montré, de pouvoir utiliser le temps de travail, de pouvoir compter sur un collectif et de pouvoir être financé. Le fait de retrouver dans cette logique Compétences une tendance au suivi solitaire peut s'expliquer, au moins en partie par la fluidité d'action et de communication et par la réactivité que requièrent les pratiques collectives de formation avec les MOOC, qualités dont disposent rarement les grandes entreprises.

C. Conclusion de section

Les résultats de l'ACM mettent en évidence l'existence de deux grandes catégories de logiques d'utilisation des MOOC en entreprise. Dans la première, les MOOC sont mobilisés dans une stratégie individuelle. Le suivi s'enclenche à l'initiative de l'individu, sur recommandation d'un collègue ou sur la base d'une impulsion personnelle (ce qui semble

correspondre à la grande majorité des situations, par ailleurs non représentées dans l'ACM). L'objectif peut être de préparer une mobilité professionnelle ou de monter en compétences sur le poste de travail. Dans les deux cas, les individus concernés suivent le cours sans bénéficier d'un quelconque soutien de l'entreprise. Notons que la configuration où le MOOC sert le développement de compétences semble concerner principalement les cadres bénéficiant d'une autonomie importante et estimant ne pas avoir de compte à rendre quant à l'utilisation de leur temps de travail. Pour autant, dans les deux cas, le temps de suivi du MOOC est partagé entre le temps personnel et le temps professionnel.

La seconde grande catégorie regroupe les configurations où l'entreprise, par l'intermédiaire du management ou de l'administration, est à l'initiative de l'utilisation des MOOC. Nous retrouvons alors des logiques rappelant celles présentées dans le chapitre 9. Elles peuvent ainsi être « adaptatives » quand il s'agit de pallier une offre de formation déficiente, ou de répondre à un besoin urgent. Elles relèvent des « compétences », dans les grandes entreprises possédant une gestion des RH structurées, ou se révèlent « capacitanes », dans des configurations où les conditions de suivi sont, à l'instar de ce que nous avons repéré dans les chapitres précédents, négociées localement, cela impliquant une culture d'organisation favorable à l'apprentissage et respectueuse de la séparation entre vie personnelle et vie professionnelle.

En somme, cette ACM vient conforter l'essai de typologie proposée dans le chapitre 9. Elle pose les jalons d'une réflexion sur la variété des modalités d'utilisation et d'appropriation des MOOC par les entreprises. Toutes n'apparaissent pas propices à une conversion des MOOC en une réelle opportunité de formation pour les salariés. L'ACM confirme l'existence de liens entre certaines caractéristiques de l'entreprise et les modalités d'utilisation. Elle renforce notamment l'hypothèse d'une prévalence de la culture d'organisation, par rapport à la taille de l'entreprise, dans l'élaboration d'environnements capacitant l'utilisation des MOOC.

4. Conclusion

Ce chapitre nous a tout d'abord permis de confirmer la surreprésentation des cadres hautement diplômés parmi les utilisateurs de MOOC. Nous avons également mis en évidence que, de manière plus surprenante, les répondants, plus âgés que ce qui est généralement constaté, tendent à utiliser ces cours en ligne afin de monter en compétences sur leur poste de travail, peu de temps après avoir changé d'employeurs. Les moins de 30 ans sont cependant

davantage intéressés par la certification et leur usage des MOOC semble s'inscrire dans une logique de signalement sur le marché de l'emploi.

À la suite des travaux de Hamori (2017) et de Castaño-Muñoz et coll. (2016) que nos analyses viennent conforter et compléter, il apparaît que les utilisateurs de MOOC de cet échantillon suivent principalement le cours en ligne de manière autodirigée, le plus souvent seuls (bien que l'enquête ne permette pas de savoir s'ils échangent dans les forums) et sans que leur employeur n'en soit avisé. Les utilisations de MOOC dans le cadre de la FP relèvent donc principalement d'une démarche individuelle et autonome.

De ce fait, il n'est pas surprenant, eu égard à nos postulats de recherche, de constater que certains groupes sociologiques voient les MOOC être bridés dans leur conversion en opportunités réelles de formation. Les femmes de 30 à 50 ans, sur lesquelles reposent les obligations familiales en France, sont les plus empêchées dans le suivi du MOOC, sans doute car cela leur demande, plus qu'aux hommes du même âge, de réorganiser leur mode de vie pour dégager du temps (Lambert et Marion-Vernoux, 2014). De même, en dépit du faible coût des certificats de MOOC, les jeunes sont moins enclins à les payer, cela jouant négativement sur la valorisation professionnelle de la ressource.

L'enquête révèle néanmoins l'existence de cas où l'employeur est impliqué dans le suivi du MOOC, qu'il s'agisse de l'informer, de l'autoriser à suivre le MOOC sur le temps de travail, de lui financer le certificat ou de contribuer à son apprentissage. Elle révèle par ailleurs que si ces modalités pouvant relever de l'information, de l'encadrement administratif, ou de l'accompagnement pédagogique sont rares, elles permettent d'expliquer au moins partiellement la réussite dans le MOOC, et tendent à réduire le vécu d'obstacles pendant le suivi. Malgré les limites de ces indicateurs sur l'appréciation de certaines dimensions des capacités, ils apparaissent ainsi comme autant de facteurs de conversion de la ressource MOOC en une potentialité réelle de formation valorisable pour l'individu.

Enfin, nous avons émis l'hypothèse que le niveau de développement des MOOC dans l'écosystème de la FP était encore trop faible pour que se dégagent de réelles logiques d'utilisation à l'échelle des entreprises. Or, l'ACM que nous avons proposé dans la dernière section infirme cette idée, montrant, au contraire, que les utilisations de MOOC font déjà l'objet de logiques d'entreprises types, lesquelles semblent liées, comme nous l'avons analysé dans les entretiens, aux politiques et à la culture de formation dans les organisations.

Conclusion générale

1. Retour sur la démarche de recherche

Ce travail de thèse, dont le projet a commencé courant 2014, se voulait exploratoire et visait initialement l'analyse des modalités d'utilisation des MOOC par les individus. Les travaux quantitatifs dominaient le champ et les comportements réels des participants restaient relativement méconnus (Reich, 2015 ; Raffaghelli, 2015). Nous envisagions alors une enquête qualitative permettant de mieux connaître et de comprendre la manière dont les MOOC étaient utilisés. Rappelons que nous étions, à cette période, à l'aube de la phase de transition des plateformes de MOOC vers la FP, et que la réflexion portant sur leur appropriation dans cet écosystème et par les salariés n'était pas encore transcrite dans la littérature. Et bien que les premiers résultats sur la faiblesse de leur portée démocratisante (Christensen et coll. 2013) aient déjà été publiés, et que les actifs en quête de compétences professionnelles soient apparus comme les principaux utilisateurs (Breslow et coll. 2013), les réflexions semblaient essentiellement centrées sur le caractère innovant des MOOC (Boullier, 2014 ; Charlier, 2014) et sur leur impact dans les universités et sur leurs étudiants (Landry, 2014).

C'est sur la base des premiers résultats statistiques que nous venons d'évoquer, mais aussi à la faveur des circonstances et d'une sensibilité peut-être particulière de l'étudiant chercheur pour les questions liées à la FP, que nous nous sommes rapidement intéressé aux modalités d'utilisation des MOOC par les salariés, dans les entreprises. Dès les premières observations à UrbanAsso, nous avons pris conscience qu'en tant que ressource gratuite semi-formelle et potentiellement certifiante, les MOOC pouvaient représenter une solution de formation nouvelle, à la fois pour les individus et pour les entreprises, mais nous faisons déjà l'hypothèse qu'en l'absence d'organes collectifs de régulation, certains salariés pourraient voir leurs conditions de formation se dégrader avec les MOOC, du moins comparativement à ce dont ils pouvaient bénéficier dans le cadre de la FP traditionnelle. Nous avons le sentiment, que les mutations qui s'opéraient alors dans différents secteurs d'activité en proie au développement des plateformes et de leur modèle d'affaires (Transport, hôtellerie, banque, etc.), pourraient également venir « disrupter²⁰¹ » la FP. Le risque était de voir les acteurs historiques de la FP désintermédiés par les plateformes, l'individu se retrouvant alors en relation directe avec l'organisme de formation. Le formé y gagnerait peut-être en souplesse et en réactivité, mais cela aux dépens de sa relation au collectif, entendu au sens large, c'est-à-

²⁰¹ Américanisme, calqué sur le verbe anglais disrupt, fréquemment utilisé pour évoquer les fortes perturbations causées par un nouveau modèle d'affaire, le plus souvent basé sur une plateforme numérique, dans un écosystème économique.

dire englobant d'autres participants, mais également les représentants des salariés, très présents dans l'élaboration du cadre de la FP. En fait, les MOOC semblaient répondre à un besoin urgent et non comblé de formation, pour toutes les parties prenantes dans les organisations. Mais suivant quelles modalités étaient-ils utilisés par les salariés et appropriés par les entreprises ? Pragmatiquement, nous avons rapidement fait l'hypothèse qu'avec les MOOC, les salariés allaient perdre en marge de manœuvre dans les négociations avec l'employeur concernant le financement du certificat ou l'octroi de temps de travail pour le suivi du MOOC. L'accompagnement pédagogique, également, suscitait plusieurs interrogations : qui allait s'en occuper ? Les participants allaient-ils être contraints de se former seuls ? Quel pouvait être la place du collectif avec les MOOC ? Nous tenions une question de recherche et nos premières hypothèses, mais restions conceptuellement démuni pour appréhender les questions de justice sociale qui sous-tend toute réflexion sur la formation professionnelle et sa reconnaissance sur le marché de l'emploi.

L'approche par les capacités (Sen, 2000) s'est alors révélée parfaitement adaptée pour cadrer cette réflexion, en offrant une structure conceptuelle à même de penser, de capter et même de mesurer les inégalités sociales potentiellement induites par le développement de l'usage des MOOC dans la FP et ce, plus précisément, dans l'entreprise. L'AC offre, en effet, un cadre d'analyse propre à appréhender les inégalités à l'aune du développement humain, défini en termes de libertés de choisir, d'agir et de se réaliser. Il ne s'agit pas uniquement de s'intéresser aux ressources (les MOOC) mises à disposition des personnes dans un environnement donné ou au produit de l'action réalisée (le succès), mais d'analyser les facteurs, de différentes natures et s'activant à différentes échelles, permettant la conversion de ces ressources en opportunités réelles de développement pour la personne. En invitant à faire ce pas de côté par rapport aux approches évaluatives des inégalités, traditionnellement d'ascendance ressourciste ou fonctionnaliste, l'AC incite à se concentrer à la fois sur la valeur des choix, à la lumière des alternatives offertes à la personne, aux processus délibératifs au sein desquels les personnes doivent pouvoir se faire entendre, ainsi qu'à la valeur accordée par la personne au produit de son action. Rapportée aux MOOC et à leurs utilisations, l'AC nous conduit à nous intéresser aux facteurs de l'environnement qui pouvaient favoriser ou entraver la montée en capacités des personnes.

En problématisant notre recherche de la sorte, nous l'avons inscrite dans un courant relativement récent de travaux menés dans le but de questionner l'effet des politiques

publiques en matière de FP, sur le pouvoir d’agir des individus. Ces travaux principalement menés par les chercheurs du Céreq (cf. chapitre 4, p.160), ont notamment montré les limites de la notion *d’appétence*, pourtant devenue la clé de voute de la logique libérale afférente à la FTLV et à partir de laquelle ont été pensées les dernières réformes chargées de donner aux individus les moyens d’assumer leurs nouvelles responsabilités (CPA, CPF, etc.). Les résultats de ces recherches sont assez nets. Non seulement ces réformes ne sont pas parvenues à infléchir les inégalités socioindividuelles « historiques » d’accès à la formation, mais il est désormais clair que l’aspiration à se former, ainsi que les capacités des personnes à l’égard de leur FP, sont conditionnées par un certain nombre de critères relevant notamment de l’environnement de travail et des stratégies de leur employeur en matière de FP. La circulation de l’information, la participation du collectif dans l’élaboration des moyens de formation, les modalités de reconnaissance, en interne comme en externe, des formations ou l’organisation du travail, sont analysées comme autant de facteurs impactant les capacités des salariés.

Ces enquêtes, auxquelles nous faisons référence, sont bâties sur une logique d’évaluation des politiques publiques françaises. Elles traitent, par conséquent, en priorité des inégalités liées aux usages des formations formelles et instituées. Or, les MOOC sont, au contraire, non formels, non institués, et nous avons argumenté que leurs utilisations se déroulent, de ce fait, aux marges de l’encadrement juridique de la FP, lequel se veut régulateur des inégalités structurelles et des rapports de force. Aussi avons-nous postulé que les risques de voir les inégalités s’accroître dans les entreprises étaient d’autant plus importants que la protection juridique du Code du travail ne s’appliquait pas aux MOOC. L’opérationnalisation du cadre d’analyse a donc été réalisée à partir des résultats des travaux précédemment cités, et selon cet état de fait : les MOOC sont « hors-la-loi ». Aussi, à défaut d’encadrement légal, les leviers d’accroissement des capacités se situent pour le moment, nécessairement aux niveaux individuel, collectif, mais surtout organisationnel, cela confortant le choix que nous avons fait de nous focaliser sur les modalités des MOOC en entreprise.

Les hypothèses, ainsi construites, renvoyaient à différentes dimensions de l’environnement professionnel, à savoir : la gestion de l’information, les modalités pédagogiques d’accompagnement, les conditions administratives de suivi, les modalités de reconnaissance du MOOC suivi, le processus d’appropriation du MOOC et l’organisation du travail dans l’entreprise. Eu égard au contexte socioéconomique, aux inégalités historiques dans la FP, et au fait que les MOOC n’entrent pas dans le cadre légal, nous nous attendions, plus

spécifiquement, à ce qu'ils soient utilisés dans des environnements peu favorables au développement des capacités. Nous supposons en effet que l'information serait relativement absente ou ciblée vers certains cadres déjà principaux bénéficiaires de la FP en France, sauf, peut-être dans les plus grandes entreprises possédant un pôle formation, que les salariés utiliseraient les MOOC de manière autonome, sans aide de l'employeur, que l'octroi de temps de travail et de financement serait rare et ciblé vers des salariés capables de négocier et de faire valoir leurs intérêts dans une négociation interindividuelle employeur/salariés, et que la reconnaissance ne serait que très peu systématisée, mis à part dans les GE les plus formatrices. D'une manière plus générale, nous ignorions si les modalités d'utilisation des MOOC pouvaient se comprendre par des logiques d'entreprise statistiquement identifiables, à l'image de celles mises en exergue dans les travaux de Véro (2007) ou de Sigot et Véro (2017), réalisés sur de larges échantillons représentatifs. Enfin, au-delà de l'identification des différents facteurs de conversion pouvant contribuer à la constitution d'un environnement capacitant, nous espérons être en mesure de démontrer leur effet sur les capacités.

Afin de vérifier l'ensemble de ces hypothèses, nous avons dû mettre en œuvre un dispositif d'enquête hybride, mêlant des enquêtes de terrain exploratoires dans des entreprises ayant décidé d'utiliser des MOOC à des fins de formation (chapitre 7 et 8), une enquête par entretien auprès d'acteurs d'entreprises où les MOOC étaient utilisés comme ressources de formation (chapitre 9), ainsi qu'une enquête par questionnaire (chapitre 10), permettant de changer d'échelle d'analyse et offrant l'opportunité d'identifier des liens de corrélation, voire de causalité permettant de mieux saisir le rôle des facteurs environnementaux sur les capacités, ainsi que la structure des logiques d'entreprise afférentes à l'utilisation des MOOC.

2. Les principaux résultats

Chacune des trois enquêtes menées propose un éclairage singulier sur l'objet de recherche. À la manière d'un photographe qui pourrait changer d'objectif pour observer à loisir les détails ou l'ensemble du panorama, cette recherche offre et tente d'articuler à la fois une lecture des enjeux de l'utilisation des MOOC dans les entreprises à un niveau micro, celui de l'individu et du collectif, à un niveau méso, celui de l'environnement formation, de l'organisation du travail et de la culture d'entreprise, et enfin à un niveau macro, celui des logiques qui structurent, de manière typique, les phénomènes localement observés.

Il est ainsi possible, au terme de cette thèse, de s'appuyer sur des résultats variés et convergents, pour conclure sur le fait que les MOOC ne sont pour le moment que très rarement utilisés dans le cadre d'environnements qui favorisent le développement des capacités des salariés dans leur FP. Leurs utilisations sont sujettes aux inégalités connues de longue date en FP, mais elles témoignent également de nouvelles formes d'inégalités relevant de capacités psychosociales que Zimmermann (2014) avait identifiées comme pouvant s'activer dès lors que l'individu était amené à devoir défendre seul ses intérêts dans un marché de l'emploi hautement concurrentiel. Or, nous l'avons montré, en l'état actuel de l'appropriation sociale et organisationnelle des MOOC, leurs utilisateurs sont structurellement isolés, à la fois pour s'informer, pour apprendre, mais également pour négocier leurs conditions d'apprentissage et pour les valoriser par la suite.

Certaines configurations de modalités d'accompagnement pédagogique et administratif, pouvant être assimilées à des environnements capacitants ont néanmoins pu être identifiées. Avant de prendre davantage de distance sur ces résultats, et de proposer une analyse prospective, revenons plus en détail sur les apports de chaque enquête et sur leurs interrelations.

A. Une appropriation collective possible, mais de forts contrastes dans les terrains observés

Les enquêtes de terrain ont tout d'abord permis de mettre au jour l'existence d'appropriation des MOOC en entreprise donnant lieu à des suivis collectifs différemment organisés en fonction de toutes sortes de variables relatives aux participants, mais aussi à l'employeur, à l'organisation du travail, ou à la culture d'organisation. Nous avons ainsi pu observer deux résultats très différents, l'un pouvant être considéré comme un succès, l'autre comme un échec, sur le plan des capacités. Dans le premier cas, le collectif est parvenu à s'autodiriger, construisant, de concert, des règles de suivi pouvant être contraignantes, mais acceptées librement par des salariés qui se sont ainsi appropriés individuellement les objectifs et les règles de la formation. Ils sont, en outre, parvenus à une production collective de qualité, rendant tangible l'accomplissement d'une réalisation de valeur. Toutefois, les caractéristiques socioindividuelles (sociologiques et psychologiques) des salariés d'UrbanAsso restent déterminantes dans le succès de cette expérience.

À AidoLogis, l'expérience s'est déroulée dans un autre contexte. Des variables d'ordre organisationnel (taille plus importante qu'à UrbanAsso, culture plus traditionnelle), individuel

(profil sociodémographique des participants plus hétérogène et moins autodirigé) ont freiné la constitution du collectif et entravé sa capacité à produire des réalisations de valeur. La dynamique de groupe s'est pourtant enclenchée, mais a vite été freinée par les contingences professionnelles et surtout par des tensions organisationnelles. Au final, le MOOC n'a clairement pas été utilisé dans des conditions propices au développement des capacités individuelles ou collectives. Les statuts sociaux et l'autonomie à laquelle ils renvoient, ainsi que le manque d'expérience dans l'entreprise, sont apparus comme des barrières sociologiques entravant l'accès aux libertés de choix et d'action des personnes, au regard de l'utilisation et de la valorisation du MOOC. Tandis que les plus expérimentés et les cadres disposant de marges de manœuvre et d'un bureau fermé pouvaient suivre le MOOC sur leur temps de travail, les secrétaires-assistantes et les plus jeunes étaient amenés à travailler sur leur temps de pause, le soir et le weekend, sans pour autant que les objectifs de formation ne fassent l'objet, comme à UrbanAsso, d'une réappropriation par les participants.

Si la comparaison frontale n'est pas appropriée à de telles enquêtes, leur mise en perspective a toutefois permis de mettre au jour une série de facteurs de conversion. Parmi les plus influents, notons l'importance du leadership, incarné par le management de proximité, d'autant plus nécessaire que la médiation pédagogique est absente dans les MOOC. L'organisation du travail allant de pair avec la culture d'organisation détermine également sensiblement les capacités des salariés. La formalisation des règles de suivi, plus encore que les règles elles-mêmes, semble, enfin, grandement conditionner la conversion des MOOC en une opportunité réelle de formation. À ce titre, l'intégration des MOOC au plan de formation de l'entreprise, en cela qu'elle réintroduit le collectif, par voie de représentation syndicale dans le processus de décision et dans le contrôle des modalités de suivi, peut également être considéré comme un facteur de conversion capacitant.

B. Des MOOC souvent utilisés par défaut, selon les acteurs de la formation, mais offrant parfois des compléments importants

La seconde phase d'enquête, constituée d'entretiens auprès d'acteurs de la formation dans des organisations de taille et secteur variés, a permis de mieux comprendre le sens donné à l'utilisation des MOOC par et dans les entreprises. Les résultats tendent à confirmer l'ensemble de nos suppositions. Loin de représenter une opportunité réelle de formation, les MOOC sont principalement utilisés « par défaut », selon des modalités risquant d'exacerber les inégalités socioéconomiques et psychosociales. Que leur suivi soit à l'initiative de l'employeur ou à celle du salarié, il fait très rarement l'objet d'un encadrement pédagogique

ou administratif. De plus, les négociations entre employeur et salarié concernant les conditions encadrant le suivi de MOOC à des fins de FP restent rares et sont réalisées localement, sans garde-fou, dans le cadre d'un rapport informel et interindividuel employeur/salarié, dont ne peuvent tirer pleinement parti que les individus enclins et aptes à défendre leurs intérêts. Avec les MOOC, dont les coûts sont moindres pour l'entreprise (hormis ponctuellement, le temps de travail des salariés), le co-investissement, notion structurante des politiques du « donnant donnant », se voit vidé de son sens. Les salariés sont en effet fréquemment invités à suivre au moins une partie du cours sur leur temps personnel, sans contrepartie de l'employeur. Autant d'éléments qui permettent de déduire que, dans les types de configurations observées, les MOOC ne représentent pas une opportunité réelle de formation et qu'ils ne sont pas utilisés dans des cadres favorables à l'expression des libertés individuelles.

Ces conclusions sont néanmoins à nuancer pour deux raisons. La première est celle relative à l'existence de logiques capacitanes en matière d'utilisation des MOOC dans les entreprises, en dépit de ces éléments contextuels/environnementaux et socioindividuels entravants. La seconde renvoie au constat d'une appropriation progressive des MOOC dans les organisations, laquelle est la plupart du temps caractérisée par une dynamique de formalisation des règles et des pratiques.

Plusieurs entreprises étudiées tendent en effet à intégrer les MOOC ou à les insérer progressivement dans une stratégie de formation plus globale de l'organisation. Leur suivi, accompagné par un personnel dédié, peut être réalisé, au moins partiellement sur le temps de travail, et peut faire l'objet de collectifs d'apprentissage. Les MOOC n'y sont pas proposés par défaut, mais en supplément d'autres modalités de formation. Les salariés se voient par ailleurs systématiquement informés de la possibilité de suivre un MOOC, quel que soit leur poste. Les certificats peuvent être financés selon des règles qui tendent à devenir transparentes, et l'objectif affiché du management est de systématiser la reconnaissance des attestations en interne, notamment via le SIRH, afin de favoriser leur prise en compte dans les trajectoires professionnelles des salariés. Enfin, les salariés participent à l'élaboration des conditions administratives et des modalités pédagogiques d'utilisation du MOOC, dans le cadre d'un dialogue avec le management. Dans cette dynamique, ils peuvent être amenés à jouer des rôles pédagogiques auprès de leurs collègues. Ces entreprises, proposant ces environnements qui tendent à favoriser la conversion des MOOC en capacités pour les

salariés, semblent moins déterminées par leurs caractéristiques structurelles que par leur organisation du travail et leur culture. Aussi, plus elles sont innovantes (Dubar, 2015), ou apprenantes (Fenwick, 1997), plus les chances de voir se développer ce genre de configurations d'utilisation des MOOC, en leur sein, semblent importantes.

C. Confirmation quantitative des différences analysées liées aux caractéristiques individuelles et aux logiques d'entreprise

L'enquête par questionnaire, troisième phase de la recherche, a permis de valider la plupart de nos hypothèses, et de conforter, en apportant un éclairage nouveau, les résultats des enquêtes précédemment évoqués.

Il apparaît en premier lieu que les MOOC de notre échantillon sont principalement utilisés par des actifs, occupant des postes de cadres, âgés d'en moyenne 42 ans, qui cherchent à acquérir des compétences requises dans le poste de travail qu'ils viennent d'occuper. L'employeur ne participe que de manière marginale au suivi du MOOC, en finançant le certificat ou en offrant un temps de travail aux participants.

L'utilisation des MOOC semble ainsi de nature à susciter certaines inégalités sociales. Les femmes de 30 à 50 ans sont les plus vulnérables aux obstacles liés au temps, et le fait que les MOOC soient généralement utilisés sur le temps personnel explique, selon nous, grandement ce phénomène. Les cadres, aussi, quel que soit leur sexe, éprouvent davantage de difficultés à se libérer du temps pour suivre le MOOC. Les moins de 30 ans, enfin, ressentent plus que les autres le poids du coût du certificat quand bien même serait-il peu onéreux.

Il est cependant intéressant de constater que si le ressenti d'obstacle au suivi du MOOC est sensible aux déterminants sociodémographiques, les indicateurs de réussite (complétion et certification) sont, quant à eux, peu impactés par ces déterminants. Ils le sont, en revanche, par les caractéristiques de l'environnement de formation. Les bénéficiaires d'un encadrement du temps de travail ou d'un financement voient en effet leurs chances décuplées de terminer le cours et d'en obtenir une certification.

Nous montrons, enfin, qu'en dépit de l'émergence récente des MOOC dans l'univers de la formation, leurs modalités d'utilisations sont influencées par des logiques d'entreprises qui semblent moins dépendre de leurs caractéristiques structurelles que de leur culture et de leur organisation du travail. Ce résultat conforte donc ceux correspondant à l'analyse des entretiens, mais également ceux des études de cas.

3. Discussion : essai d'analyse prospective...

Il y a près de dix ans, Sigot et Vero (2009) concluaient leurs travaux, portant sur le rôle de l'information et des entretiens d'embauche dans les entreprises, en soulignant le fait que, pour des raisons culturelles, principalement liées la concentration du système éducatif sur la formation initiale, le système de FP français n'offrait pas suffisamment de « perspectives tangibles » de formations certifiantes ou diplômantes aux individus en emploi. Cinq ans plus tard, la loi de 2014 et le CPF avaient vocation à pallier ce manque, en revenant à une logique de qualification censée instrumenter la responsabilisation des individus face à leur employabilité. Mais la complexité, le manque de souplesse et de réactivité du système, son inadaptation au rythme de l'économie numérique et de la société de la connaissance, ont laissé un créneau libre pour l'émergence de nouveaux acteurs privés. C'est, en effet, en désintermédiant le réseau d'acteurs de la formation et en accélérant le processus d'accès à la connaissance professionnelle potentiellement certifiante, que les MOOC ont rencontré leur public. Pour le dire simplement, les plateformes de MOOC ont construit leur modèle d'affaires et leur succès en se présentant comme palliatifs d'un système devenu parfois inefficace, voire inadapté à son époque.

Ce « remède » n'est cependant pas dénué d'effets secondaires. Dans les cas étudiés, les utilisateurs de MOOC en entreprise pâtissent d'une dégradation de leurs conditions de formation, et par voie de conséquence, de leurs capacités, comparativement à ce dont ils peuvent bénéficier dans le cadre de la FP instituée. L'accompagnement pédagogique, cadré par l'article du Code du travail encadrant la FOAD (mars 2014), le fait de pouvoir utiliser le temps de travail pour se former, principale composante de la loi Delors de 1971, mais également la prise en compte des salariés dans les processus menant à la formation et à l'élaboration de ses modalités de suivi, notamment instrumenté depuis la loi de 2014 (entretiens professionnels), sont autant d'exemples de droits non mobilisables avec les MOOC.

Nous posons la question de savoir si l'employeur, notamment lorsqu'il est à l'initiative du suivi du MOOC, pouvait compenser cette perte de droits formels en recréant, a minima, un environnement propice aux développements des compétences de leurs salariés. Ce questionnement était fondé sur un raisonnement rationnel, mais insuffisamment informé. Nous postulions, d'une part, que les employeurs ont un intérêt partagé avec les salariés de voir les compétences de ces derniers se développer. Et d'autre part, que le Medef, initiateur de

nombreuses réformes de la FP instituant la coresponsabilité des parties prenantes à l'égard de la formation (Zimmermann, 2016), utiliserait cette latitude d'action pour effectivement prendre en charge un certain nombre de constituants de l'environnement de formation, quand bien cette dernière ne serait-elle ni formelle ni instituée.

Or, comme nous l'avons observé avec l'étude de notre échantillon, les logiques d'entreprises dominantes semblent plutôt être, à l'heure actuelle, de type adaptatif : le salarié se forme avec les MOOC pour combler des besoins liés à son poste de travail, en autonomie, sur son temps libre, sans financement et sans reconnaissance autre que le certificat de la plateforme. De plus, certains employeurs, ayant identifié le caractère juridiquement flottant de l'utilisation des MOOC, paraissent plutôt s'en servir pour se dédouaner de leur part de responsabilité, en encourageant, par exemple, les participants à utiliser leurs temps libres. Ces observations sont autant d'indices, d'une part, d'un problème de reconnaissance des apprentissages informels dans la formation professionnelle (déjà repéré dans plusieurs enquêtes du CEDEFOP), et d'autre part, d'un dysfonctionnement du principe de coresponsabilité selon lequel les intérêts des parties prenantes suffiraient à réguler les rapports de force entre employeur et salariés dans les négociations ayant trait aux conditions de suivi de la FP. Il s'avérerait, au contraire, que le caractère non encadré de ces échanges tend à accroître le déséquilibre, en faveur des employeurs et au détriment des conditions de formation des salariés.

Les MOOC se seraient ainsi développés à la faveur d'une incapacité du système institué de répondre à la pression socioéconomique actuellement exercée sur les compétences.

Mais, à ce stade, cette analyse paraît incomplète. En effet, le succès des MOOC, qui va de pair avec celui d'autres moyens de formation semi-formelle (Nagel et Carré, 2016)²⁰², tient aussi, selon nous, à l'intériorisation, par une partie sans doute importante de la population, du principe de la responsabilité individualisée de gestion de l'employabilité, véhiculé dans le cadre de la FTLV.

Plusieurs résultats permettent d'étayer cette idée. La majorité des répondants au questionnaire ayant suivi un MOOC dans une visée opératoire professionnelle déclarent ne pas avoir ressenti d'obstacle pendant leur suivi, quand bien même celui-ci aurait été mis en œuvre sur

²⁰² Comprenant, par exemple, certaines chaînes Youtube qui proposent des contenus pédagogiques séquencés (mais pas de certification), ou LinkedIn learning, qui offre un service financièrement accessible, de formations courtes finement granularisées débouchant sur l'obtention de badges intégrables au profil LinkedIn.

leur temps libre et qu'ils auraient eux-mêmes financé leur certificat. Mais, ces résultats sont aussi à saisir à l'aune de ceux des enquêtes qualitatives réalisées. Nombre de salariés ne considèrent pas l'absence de participation de l'employeur à l'effort de formation comme un préjudice, car ils s'estiment responsables, mais aussi principaux bénéficiaires de leur montée en compétences. Il semblerait d'ailleurs que ce système de représentations soit plus prégnant chez les jeunes générations dont nous avons pointé qu'elles semblaient à la fois plus sensibles au certificat et plus sujettes à la dégradation des conditions de formation avec les MOOC.

Les obstacles réels à la formation, exacerbés par les MOOC (temps, coûts), seraient donc vécus par de nombreuses personnes comme justes, à condition de pouvoir accéder plus rapidement et plus efficacement au développement de certaines compétences ainsi qu'aux nouveaux modes de reconnaissance leur permettant de se signaler sur le marché du travail. Les MOOC et leur succès, dont nous prédisons qu'il ne tarira pas, seraient donc bien conjoncturels et liés à la fois au déficit de réactivité du système de la FP en France et à l'acceptation par les individus, de conditions de formation « minimales », à condition qu'elles leur permettent de répondre aux injonctions sociétales à la formation permanente.

La question se pose à présent de savoir quel cadre juridique protecteur pourrait satisfaire aux exigences de souplesse et de réactivité du marché économique tout en répondant aux enjeux de justice sociale soulevés dans cette thèse. Étant donné le calendrier des réformes en matière de FP, on peut s'interroger sur les possibilités offertes par la réforme de la formation professionnelle entamée à l'aube de la présidence d'Emmanuel Macron en vue de répondre à ces défis. Nous proposons d'en discuter brièvement.

La première loi de cette réforme, intitulée « loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel », a été publiée au journal officiel le 6 septembre 2018²⁰³, les autres sont attendues au cours du premier semestre 2019. Présentée par la ministre du Travail comme un « big bang » de la FP, cette réforme a une ligne directrice claire : simplifier l'accès à la formation²⁰⁴. Les OPCA, considérées comme des ralentisseurs, voient ainsi leur nombre

²⁰³ LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, repérée à : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037367660&dateTexte=&categorieLien=id>

²⁰⁴ « La formation professionnelle doit être accessible à chaque actif, de façon autonome, simple et opérationnelle, pour rendre concrète et réelle la liberté d'évoluer professionnellement » (citation extraite du dossier de presse officiel mis en ligne le 5 mars 2018, repéré à : <https://travail-emploi.gouv.fr/actualites/presse/dossiers-de-presse/article/dossier-de-presse-reforme-de-la-formation-professionnelle>

diminuer de moitié (de 20 à 11) et leurs prérogatives limitées, puisque l'URSSAF se chargera à présent de la collecte des fonds. Le CPF sera désormais abondé en euros et plus en heures, et fera prochainement l'objet d'une application, en cours de conception, chargée encore une fois, de faciliter et d'accélérer l'accès à la formation. Enfin, les réformes de la FP engagées visent à reconnaître les actions de formations informelles, aujourd'hui non reconnues, parmi lesquelles figurent les utilisations de MOOC. Ces derniers appellent, selon Murielle Pénicaud, à être « libérés », au même titre que toutes les « innovations pédagogiques »²⁰⁵ pouvant accélérer la formation dans certains secteurs en tension. Il s'agirait donc de raccourcir les délais et de simplifier les procédures permettant aux cours en ligne d'entrer au RNCP.

Toutefois, ces procédures, certes longues et complexes, se voulaient garantes de la qualité des formations financées par les fonds paritaires. On s'interroge donc sur l'évolution des modalités de contrôle qualité des formations, et sur les effets possibles de leur « simplification ». Rien n'est encore définitivement acté, au moment de l'écriture de ce manuscrit, sur ce point précis. Il semblerait néanmoins que l'on se dirige vers un système où les MOOC seraient intégrés au RNCP, a priori, dès leur mise sur le marché. Liés à un système de recommandation du type de ceux utilisés dans les plateformes d'intermédiation (Frenot et Grumbach, 2014), ils feraient ensuite l'objet d'une évaluation par les utilisateurs qui induirait une sélection automatisée des formations. Suivant ce modèle, les MOOC seraient accessibles en quelques clics, via l'application CPF qui recenserait et classerait toutes les formations disponibles en fonction des notes qu'elles auront reçues.

En permettant aux salariés d'accéder aux MOOC via le CPF, cette réforme peut, certes, contribuer au développement des capacités sur plusieurs plans. Elle devrait en effet permettre de lever l'obstacle du coût du certificat, dont on a pu voir qu'il représentait une contrainte, notamment pour les plus jeunes. De la même manière, elle devrait réduire le frein que constituait la complexité du processus menant à la formation (Dubar, 2015). Elle devrait, ensuite, permettre de replacer l'utilisation des MOOC dans le cadre juridique de la loi de 2014, sur lequel les salariés pourront s'appuyer pendant les négociations avec les employeurs. Ainsi, si ce dernier est à l'initiative d'une formation qui concerne des compétences liées au poste de travail, le salarié pourra refuser de la suivre ou discuter des modalités de suivi avec

²⁰⁵ Conférence de presse de la ministre du travail Murielle Pénicaud, repérée à : <https://travail-emploi.gouv.fr/actualites/l-actualite-du-ministere/article/direct-reforme-de-la-formation-professionnelle-10h30>

son supérieur dans le cadre spécifique du co-investissement.²⁰⁶ On peut donc s'attendre à une massification de l'accès à la formation par les MOOC et à une amélioration de leurs conditions de suivi, cela devant s'accompagner d'une réduction des inégalités appréhendées à l'aune des capacités, mais uniquement dans certaines de leurs dimensions.

On peut en effet s'interroger sur l'absence de la dimension pédagogique dans la réforme, qui semble ainsi faire un pas en arrière, par rapport à la loi de mars 2014 sur la FOAD, en postulant la capacité des individus à apprendre en autonomie, sans accompagnement, ni collectif, ni temps dédié au transfert des connaissances. Le caractère qualifiant du CPF pensé par les partenaires sociaux, en 2013, pourrait également se voir affaibli, en fonction des critères de sélection des formations qui seront choisis. Enfin, il est notable que mis à part la transformation du rôle des OPCA, qui se voit recentré sur le conseil et l'accompagnement des entreprises, il n'est pas fait mention du rôle de l'employeur dans la loi 2018 – 2019 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel ». Or, il faut rappeler, avec Sigot et Véro (2017), dont nous partageons les conclusions, « que si les réformes de la formation continue, depuis *près de quinze ans, valorisent l'initiative individuelle et dotent progressivement les personnes de moyens accrus susceptibles de soutenir leur capacité d'action, il reste que celle-ci ne dépend pas du seul volontarisme institutionnel ou individuel, mais est fortement tributaire des politiques et des pratiques des entreprises* » (p.12). Aussi, les modalités pratiques de cette nouvelle réforme invitent à poursuivre l'investigation que nous avons entamée, notamment dans une démarche d'évaluation des marges de manœuvre réelles des salariés.

Au regard de ces éléments, la loi 2018 est loin d'incarner le « big bang » de la FP appelé des vœux de la ministre du Travail Murielle Pénicaud. Les changements proposés ne font que renforcer la position centrale qu'occupe l'individu dans la FP depuis le début des années 2000. Elle s'inscrit, de fait, sur la même ligne politique et idéologique que toutes les réformes qui fondent la matrice de la FTLV (Dubar, 2008), à une différence près. En effet, le retour à une politique de qualification débuté en 2014 avec le CPF (Dubar, 2015), se voit possiblement désamorcé par l'accélération du phénomène de désintermédiation des instances de la FP, que risquent de provoquer les réformes récemment engagées.

Il est probable que cette tendance à la flexibilisation de l'accès à la formation conduise à l'émergence de nouveaux acteurs jusque-là freinés dans leurs velléités d'intégrer le marché de

²⁰⁶ Cf. annexe, p.454, pour plus d'information à ce sujet.

formation par la complexité des modalités de certification des formations. Aussi, des offres de formations à distance, courtes voire « micros », dont la qualité ne serait régulée que par le marché ou par les utilisateurs eux-mêmes, pourraient voir le jour en grand nombre, jouant sur la croissance d'une demande que les injonctions à la formation ne devraient pas freiner. Les MOOC, tels que nous les avons définis, c'est-à-dire accessibles financièrement et potentiellement certifiants, pourraient ainsi devenir la norme, passant d'usages informels, tels que nous les avons identifiés dans cette thèse, à des usages formalisés, rationalisés, par les individus, mais également pas les gestionnaires des entreprises.

Ces perspectives ouvrent de nombreuses questions relatives au développement des capacités des salariés. Car, si la « liberté », synonyme de « flexibilité » dans son acception libérale, pourrait effectivement croître, « les libertés » d'A.Sen, au sens de l'ouverture du champ des opportunités réelles, non restrictivement instrumentales, puisque subjectivement valorisées, semblent peu prises en compte. Un point pourrait devenir particulièrement problématique, celui de la relation de coresponsabilité qui structure aujourd'hui l'échange salarial en matière de FP. Si les MOOC, ou autres formats proches, venaient à se développer, dans quelle mesure l'équilibre du « donnant-donnant » (Merle et Lichtenberger, 2001) est-il voué à évoluer, alors que les individus sont toujours plus fermement incités à prendre en charge leur formation « en toute liberté » ? Dans quelle mesure l'employeur, co-bénéficiaire des compétences acquises en formation par les salariés, continuerait à assumer sa part de responsabilité, limitant par ce biais, les inégalités socioindividuelles d'accès et de valorisation de la FP ? Comment encadrer ce « donnant-donnant » pour qu'il ne devienne pas un « donnant-redonnant » générant des inégalités intériorisées comme étant justes dans la société ?

Ces questions et d'autres, relatives à l'avenir de la dimension démocratique de la formation dans l'entreprise, dans une ère hyper individualiste en la matière, mais interrogeant aussi l'apprentissage et l'autonomie, considérée comme un prérequis avec les MOOC, appellent à la poursuite des investigations. Elles invitent également à continuer d'instrumenter l'analyse, de cadres facilitant une posture réflexive et possiblement critique des actions politiques et des évolutions qu'elles impulsent, notamment au niveau des bases informationnelles de jugement. Il nous semble en effet important de rappeler que les valeurs fondatrices de l'éducation permanente, celles autour desquelles étaient pensées la question de justice et d'égalité entre les personnes, relevaient d'un idéal humaniste ou l'émancipation ne se limitait pas à un

objectif à visée économique, mais référait également à l'usage de la culture comme moyen de libération des esprits, de tous les asservissements.

Ces pistes de réflexion prospectives invitent à poursuivre les recherches quantitatives en intégrant des questions relatives aux MOOC ou aux formations de type semi-formel dans des enquêtes s'adressant à des échantillons représentatifs, de manière à saisir les grandes tendances en cours, mais aussi à évaluer les inégalités d'accès, objectifs que notre population uniquement composée d'individus ayant déjà accédé à un MOOC ne permettait pas d'atteindre. Il nous semble également important de surveiller l'évolution du temps passé à se former seul et celle de la répartition du temps de formation entre les sphères personnelle et professionnelle. La poursuite des observations nous paraît également nécessaire, dans la mesure où, comme développé précédemment, les changements en cours sont rapides et pourraient encore s'accélérer avec les nouvelles réformes. Il semble ainsi important d'appréhender l'évolution de la participation du collectif à la FP dans l'entreprise, ainsi que celle des modalités d'incitation à la formation et de partage des responsabilités. Nous l'avons vu, seules les enquêtes de terrain sont susceptibles de répondre en profondeur à ces questions.

Enfin, l'enquête par questionnaire met en évidence un phénomène que nous avons laissé à la marge de notre réflexion : la variable correspondant au MOOC suivi est systématiquement corrélée aux variables que nous cherchons à expliquer. Il est, en d'autres termes, très probable que le MOOC, en tant que dispositif pédagogique, influence les modalités de suivi et les obstacles ressentis, ainsi que la qualité des apprentissages et la conversion du MOOC en évolution professionnelle. Il serait donc très intéressant d'étudier plus spécifiquement, la relation entre les caractéristiques technopédagogiques des MOOC et leur portée capacitante, de même qu'il nous semblerait pertinent d'analyser la relation entre le dispositif MOOC et les modalités de suivi collectif. Ces questionnements nous apparaissent d'ailleurs d'autant plus pertinents que les réformes à venir se veulent principalement fondées sur l'autonomie des individus. Les problématiques portées par Albergo (2000), relatives à l'instrumentation de l'autonomie dans les parcours de formation sont donc plus que jamais d'actualité.

Bibliographie

- ACQUATELLA, F. & HOUY, T. (2017). Le tâtonnement stratégique des plateformes de formation en ligne : illustration par le cas Coursera. I3 Working Paper Series, 17-SES-01. Repéré à : <http://i3.cnrs.fr/wp-content/uploads/2017/01/WPi3-17-SES-01-Acquatella-Houy.pdf>
- ALBERO, B. (2000, Novembre). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans SALEH, I. LEPAGE, D. & BOUYAHI, S. Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur (p. 139-159), Vincennes-St Denis, France. Repéré à : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>
- ALBERO, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. Éducation et didactique, 4(1), 7-24. Repéré à : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/715>
- ALBERO, B. (2011, Juin). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ?. Outils pour la formation, l'éducation et la prévention (p. 59-63), Nantes, France. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01712538/document>
- ALTER, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- ALTER, N. (2012). *Sociologie du monde du travail* (2nd éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- BACHELET, R. & CISEL, M. (2013, mai). Évaluation par les pairs au sein du MOOC ABC de la gestion de projet : une étude préliminaire. Sixième édition de la conférence Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Toulouse, France. Repéré à : <https://ateliermoocceiah2013.files.wordpress.com/2013/05/bachelet.pdf>
- BACHELET R. & CHAKER, R. (2017, Mai). Toward a Typology of MOOC Activity Patterns. Dans DELGADO KLOSS, C., JERMANN, P., PEREZ-SANAGUSTIN, M., SEATON, D. & WHITE, S. (dir). *Digital Education : Out to the World and Back to the Campus*. 5th European MOOCs Stakeholders Summit, EMOOCs 2017, Madrid, Espagne. Cham, Suisse : Springer. Repéré à : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01525519/document>
- BANDURA, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- BANKS, C. & MEINERT, E. (2016, Juillet). The Acceptability of MOOC Certificates in the Workplace. International Association for Development of the Information Society, Madère, Portugal. Repéré à : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571496.pdf>
- BARBIER, J-C. (2007). From political strategy to analytical research and back to politics : a sociological approach of flexicurity. Dans JORGENSEN, H. & MADSEN, P. K. *Flexicurity and beyond. Finding a new agenda for the European Social Model* (p. 155-188). Copenhague : DJOF Publishing.

- BARRY, D. (1991). Managing the bossless team: Lessons in distributed leadership. *Organizational dynamics*, 20(1), 31-47 Repéré à : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/009026169190081J>
- BATAL, C. (2016). La remise en cause des modèles de GRH et de management : vers un nouveau design social. Dans FERNAGU OUDET, S. F. & BATAL, C. (dir). (R) évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités. Villeneuve D'Ascq, France : Septentrion Presses Universitaires.
- BATES, T. (2014, 13 octobre). Comparing xMOOCs and cMOOCs: philosophy and practice [article deblog]. Repéré à : <http://www.tonybates.ca/2014/10/13/comparing-xmoocs-and-cmoocs-philosophy-and-practice/>
- BEJAOUI, R., PAQUETTE, G., BASQUE, J. & HENRI, F. (2017). Cadre d'analyse de la personnalisation de l'apprentissage dans les cours en ligne ouverts et massifs (CLOM). *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation*, 24. Repéré à : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.2.2.bejaoui/24.2.2.bejaoui.html>
- BECKER, G. S. (1975). *Human Capital : a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (2^{nde} éd.). New-York, Etats-Unis : Chicago University Press.
- BELLEFLAMME, P. (2010). Organisation industrielle de la gratuité. *Economie et Management*, 134, 9-15. Repéré à : <https://perso.uclouvain.be/paul.belleflamme/papers/EcoMgmt2009.pdf>
- BELLEFLAMME, P. & JACQMIN, J. (2015). An economic appraisal of MOOC platforms: business models and impacts on higher education. *CESifo Economic Studies*, 62(1), 148-169.
- BERNOUX, P. (2014). *Sociologie des organisations. Initiation théorique suivie de douze cas pratiques* (6^{ème} éd.). Paris : Points.
- BOBOC, A. & METZGER, J. L. (2015, Juin). La formation en entreprise au défi de la coopération : apports et limites des dispositifs numériques. *Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : " Coopérer ?"*, Paris, France. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01185089>
- BOECKH, A. (2014). Verified Certificate MOOCs & Suggested Verified MOOCs Academic Pathways by MOOCs University. *Global Directory of MOOCs*. Repéré à : http://www.moocs.co/Credits_for_MOOCS_News.html
- BONVIN, J. M. (2005). La démocratie dans l'approche d'Amartya Sen. *L'Économie politique*, (3), 24-37. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-l-economie-politique-2005-3-page-24.htm>
- BONVIN, J.M. & FARVAQUE, N. (2006). Promoting Capability for Work. The Role of Local Actors. Dans DENEULIN, S., NABEL, M. & SAGOVSKY, N. (dir). *The Capability Approach. Transforming Injust Structures* (p. 121-142). Pays-Bas : Springer.

- BONVIN, J. M. & FARVAQUE, N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation emploi*, 98, 9-22. Repéré à : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1550>
- BOULLIER, D. (2014). MOOC : en attendant l'innovation. *Distances et Médiations des Savoirs*, 6. Repéré à : <http://journals.openedition.org/dms/685>
- BOUTEILLER, D. & GILBERT, P. (2005). Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du Nord. *Relations industrielles*, 60(1), 3-28. Repéré à : https://www.riir.ulaval.ca/sites/riir.ulaval.ca/files/2005_60-1_1.pdf
- BOUCHET, F. & BACHELET, R. (2015). Do MOOC students come back for more? Recurring Students in the GdP MOOC. Dans *Proceedings of the European MOOCs Stakeholders Summit* (p.174-182), Mons, Belgique. Repéré à : https://www.researchgate.net/publication/279186546_Do_MOOC_students_come_back_for_more_Recurring_Students_in_the_GdP_MOOC
- BOUCHET, F., LABARTHE, H., BACHELET, R. & YACEF, K. (2017, Mai). Who wants to chat on a MOOC? Lessons from a peer recommender system. Dans *5 th European MOOCs Stakeholders Summit, EMOOCs 2017*, Madrid, Espagne. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01522736>
- BOURDIEU, P. & de SAINT-MARTIN, M. (1976). Anatomie du goût. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(5), 2-81. Repéré à : www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1976_num_2_5_3471
- BOURREL, J. R., VIDAL, M. & MAHIEUX, F. (2008). L'histoire du CNED depuis 1939. *Futuroscope Chasseneuil*, France. Repéré à : <http://www.cned.fr/media/20658/cnedhistoire1.pdf>
- BOYER, R. & DURAND, J. P. (1993). L'après-fordisme. *Alternatives économiques*. Paris : Syros.
- BRUILLARD, É. (2017). Mooc une forme contemporaine de livres éducatifs. De nouveaux genres à explorer ?. *Distances et Médiations des Savoirs*, 18. Repéré à : <http://journals.openedition.org/dms/1830>
- BRESLOW, L., PRITCHARD, D. E., DEBOER, J., STUMP, G. S., HO, A. D. & SEATON, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom: Research into edX's first MOOC. *Research & Practice in Assessment*, 8. Repéré à : <https://www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2013/05/SF2.pdf>
- BROUGERE, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 5-12. Repéré à : <http://journals.openedition.org/rfp/582>
- BULFIN, S., PANGRAZIO, L. & SELWYN, N. (2014). Making 'MOOCs': The construction of a new digital higher education within news media discourse. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5). Repéré à : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1856>

- CAILLAUD, P. (2007). 5 : La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes (1959-2004). Dans BRUCY, G., CAILLAUD, P., QUENSON, E. & TANGUY, L. (dir). Former pour réformer (p. 171-210). Paris : La Découverte.
- CAILLAUD, P. & ZIMMERMAN, B. (2011). Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la « flexicurité » aux capacités. *Formation emploi*, 113, 33-48. Repéré à : <http://journals.openedition.org/formationemploi/3230>
- CANDOR, S. (2002). Au cœur de l'EAD : le tuteur. *Les Dossiers de l'Ingénierie éducative*, 38, 65-67.
- CARRE, P. & BOISSONAT, J. (2000). L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive. Formes et formations du rapport au savoir, 1. Repéré à : <http://www.blog-eformation.com/wp-content/uploads/foad/apprenance.pdf>
- CARRE, P. (dir) (2001). De la motivation à la formation. Paris : L'Harmattan.
- CARRE, P. & CHARBONNIER, O. (2003). Les apprentissages professionnels informels. Paris : L'Harmattan.
- CARRE, P. (2005). L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir. Paris : Dunod.
- CASTAÑO-MUÑOZ, J., KALZ, M., KREINS, K. & PUNIE, Y. (2016, Février). Influence of employer support for professional development on MOOCs enrolment and completion: results from a cross-course survey. Dans KHALIL, M., EBNER, M., KOPP, M., LORENZ, A. & KALZ, M. (dir), Proceedings of the European Stakeholder Summit on experiences and best practices in and around MOOCs (EMOOCs 2016) (p. 251-263). Graz, Autriche. Repéré à : <http://emoocs2016.eu/wp-content/uploads/2016/02/proceedings-emoocs2016.pdf>
- CEDEFOP (2012). Apprendre en travaillant : Apprendre en contexte professionnel, exemples de réussite en Europe. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. Repéré à : http://www.cedefop.europa.eu/files/3060_fr.pdf
- CEDEFOP (2015). Encourager les adultes à apprendre (Note d'information - 9099FR). Repéré à : http://www.cedefop.europa.eu/files/9099_fr.pdf
- CIBOIS, P., (2006) Principe d'analyse factorielle, *Analysis*, p. 1-34. Repéré à : <http://cibois.pagesperso-orange.fr/PrincipeAnalyseFactorielle.pdf>
- CISEL, M. (2013, 30 juin). Une typologie des MOOC [article deblog]. Repéré à : <http://blog.educpros.fr/matthieu-cisel/2013/06/30/une-typologie-des-mooc/>
- CISEL, M. (2016). Utilisations des MOOC : éléments de typologie (thèse de doctorat non publiée). ENS Paris-Saclay, Cachan, France. Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01444125/document>
- CISEL, M. & Bruillard, É. (2012). Chronique des MOOC. Rubrique de la revue STICEF, 19. Repéré à : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/13r-cisel/sticef_2012_cisel_13r.htm

- CISEL, M. (2018). Les MOOC français à l'épreuve de la viabilité économique. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 12. Repéré à : <https://journals.openedition.org/rfsic/3355>
- CHARBONNIER, O. (2016). Le travail demain... Dans FERNAGU OUDET, S. F. & BATAL, C. (dir). (R) évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités. Villeneuve D'Ascq, France : Septentrion Presses Universitaires.
- CHARLIER, B. (2014). Les MOOC : une innovation à analyser. *Distances et Médiations des Savoirs*, 5. Repéré à : <http://journals.openedition.org/dms/531>
- CHARLIER, B. (2000). Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation. Dans ALAVA, S. (dir). *Cyber espace et auto formation*. Bruxelles : De Boeck. Repéré à : <http://tecfa.unige.ch/proj/learnett/groupe/groupe3/pistes28mars/analyse-ead.doc>
- CHAUVIN, S. & JOUNIN, N. (2012). L'observation directe. Dans PAUGAM, S. (dir). *L'enquête sociologique* (p. 143-165). Paris : Presses Universitaires de France.
- CHARLIER, B., DOCQ, F., LEBRUN, M., LUSALUSA, S., PEETERS, R. & DESCHRYVER, N. (1999). Tuteurs en ligne : quels rôles, quelle formation?. Actes du 2e symposium du CNED, Poitiers, Futuroscope.
- de CHASSENEUIL, C. (2001). *Accompagner les formations ouvertes*. Paris : l'Harmattan.
- CHUANG, I. & HO, A. (2016). HarvardX and MITx : Four Years of Open Online Courses – Fall 2012 – Summer 2016. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2889436>
- CHRISTENSEN, G., STEINMETZ, A., ALCORN, B., BENNETT, A., WOODS, D., & EMANUEL, E. (2013). The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why?. SSRN Scholarly Rochester, NY: Social Science Research Network. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2350964>
- CLARK, D. (2013, 16 avril). MOOC : Taxonomy of eight types of MOOC [article de blog]. Repéré à : <http://donaldclarkplanb.blogspot.fr/search?q=MOOCs:+taxonomy>
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CNEFP (2013). Evaluation des usages et des pratiques de la formation dans les entreprises de 10 à 49 salariés. Repéré à : <https://coparefgrandest.wordpress.com/conseil-national-devaluation-de-la-formation-professionnelle/>
- CNEFOP. (2017). Rapport 2017 sur le suivi et la mise en œuvre du Conseil en Evolution Professionnelle (CEP) et du Compte Personnel de Formation (CPF). Repéré à : <http://www.cnefop.gouv.fr/rapports-139/rapport-cep-cpf-2017.html>
- COLLIN, S. & SAFFARI, H. (2015). Le MOOC et le « hype » : analyse critique des discours médiatiques sur les MOOC. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 12(1-2), 124-137. Repéré à : <http://www.ritpu.org/articles/view/268>

- COMBES, M. C. & UGHETTO, P. (2004). Gérer le travail par la compétence. Lettre du GIP MIS, 22.
- COMMISSION EUROPEENNE (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation*. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. Repéré à : <https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-fr>
- COMMISSION EUROPEENNE (2007). Vers des principes communs de flexicurité : des emplois plus nombreux et de meilleure qualité en combinant flexibilité et sécurité. Repéré à : <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2756&langId=fr>
- CONDE, J. & HUGUENIN, S. (2017). État des lieux des MOOC au prisme de la conférence EMOOCS 2017. Adjectif.net. Repéré à : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article435>
- de CONDORCET, N. (1792). Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'Instruction publique. *Enfance*, 42(4), 7-32. Repéré à : www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1989_num_42_4_1898
- CONTER, B. & ORIANNE, J. F. (2011). La flexicurité et la formation des demandeurs d'emploi : les politiques wallonnes à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation emploi*, 113, 49-62. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2011-1-page-49.htm>
- CORTEEL, D. & ZIMMERMANN, B. (2007). Capacités et développement professionnel. *Formation emploi*, 98, 25-39. Repéré à : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1561>
- CORTEEL, D., LAMBERT, M., VERO, J., & ZIMMERMANN, B. (2009). Capability for learning in French companies. Dans BARTELHEIMER, P. & MONCEL, N. (dir.). *Sensitising life course research ? Exploring Amartya Sen's capability concept in comparative research on individual working lives* (p. 115-157). Cereq, Net.doc.
- COULANGEON, P., MENGER, P.-M., & ROHARIK, I. (2002). Les loisirs des actifs : un reflet de la stratification sociale. *Economie et statistique* n°352-353, pp.39-55.
- CRESWELL, J. W., KLASSEN, A. C., PLANO CLARK, V. L. & SMITH, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. Bethesda (Maryland) : National Institutes of Health, 2013, 541-545. Repéré à : https://www2.jabsom.hawaii.edu/native/docs/tsudocs/Best_Practices_for_Mixed_Methods_Research_Aug2011.pdf
- CRISTOL, D. & MULLER, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 11-59. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-11.htm>
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Editions du Seuil.

- DANIEL, J. (2012). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3. Repéré à : <http://www-jime.open.ac.uk/jime/article/view/2012-18>
- DAVIS, H. C., DICKENS, K., LEON URRUTIA, M., VERA, S., DEL MAR, M., & WHITE, S. (2014). MOOCs for Universities and Learners an analysis of motivating factors. Dans 6th International Conference on Computer Supported Education. Barcelone, Espagne. Repéré à : <https://eprints.soton.ac.uk/363714/1/DavisEtAl2014MOOCsCSEDUFinal.pdf>
- DENIMAL, P. (2016). Une opportunité pour améliorer la reconnaissance. Dans FERNAGU OUDET, S. F. & BATAL, C. (dir). (R) évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités. Villeneuve D'Ascq, France : Septentrion Presses Universitaires.
- DEPOVER, C., de LIEVRE, B., PERAYA, D., QUINTIN, J. J. & JAILLET, A. (2011). Le tutorat en formation à distance. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- DEBOER, J., STUMP, G. S., SEATON, D., & BRESLOW, L. (2013, juin). Diversity in MOOC students' backgrounds and behaviors in relationship to performance in 6.002 x. Dans Proceedings of the Sixth Learning International Networks Consortium Conference. Cambridge, Etats-Unis. Repéré à : <http://linc.mit.edu/linc2013/proceedings/Session2/Session2DeBoer-Stump.pdf>
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. Repéré à : <http://psycnet.apa.org/record/2001-03012-001>
- de LESCURE, E. & VEZINAT, N. (2017) (dir). La formation continue, entre droit personnel et injonction sociale. *Sociologies pratiques*, 35. Repéré à : <https://journals.openedition.org/lectures/23842>
- DELPECH, Q & DIAGNE, M. (2016). MOOC, l'âge de la maturité ? Modèles économiques et évolutions pédagogiques. [Document de travail France Stratégie, n ° 2016-01]. Repéré à : http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/dt_mooc_03022016_final.pdf
- DELPEYROUX, S. & BACHELET, R. (2015, Juin). Intégrer un MOOC dans un cursus de formation initiale. Dans Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur (QPES) 2015. Brest, France. Repéré à : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01165975/document>
- DEPOVER, C. (2014). Quels modèles économiques et pédagogiques pour les MOOC ?. *Distances et Médiations des Savoirs*, 5. Repéré à : <http://dms.revues.org/530>
- DIETRICH, P., LOISON, M. & ROUPNEL, M. (2012). Articuler les approches quantitative et qualitative. Dans PAUGAM, S. (dir). *L'enquête sociologique* (p. 207-222). Paris : Presses Universitaires de France.

- DIETRICH, A., & PIGEYRE, F. (2016). Management des compétences et travail : des relations contrariées. Dans FERNAGU OUDET, S. F. & BATAL, C. (dir). (R) évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités (p. 111-122). Villeneuve D'Ascq, France : Septentrion Presses Universitaires. Repéré à : <https://hal-upec-upem.archives-ouvertes.fr/hal-01533503>
- de MUNCK J. (2008). Qu'est-ce qu'une capacité ?. Dans de MUNCK, J. & ZIMMERMAN, B. (dir). La liberté au prisme des capacités (p.21-50). Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- DUBAR, C. (2008). Les changements possibles du système français de formation continue. Formation emploi, 101, 167-182. Repéré à : <https://journals.openedition.org/formationemploi/1164>
- DUBAR, C. (2015). La formation professionnelle continue (6^{ème} éd.). Paris : La Découverte.
- DUBOIS, J-M. & FOURNIER, C. (2014). Les freins à la formation vus par les salariés. Bref Céreq, 323. Repéré à : <http://www.cereq.fr/content/download/12587/100845/file/Bref323.pdf>
- DUBOIS, J. M., MARION-VERNOUX, I. & NOAK, E. (2016). Le dispositif d'enquêtes Defis, un nouveau regard sur la formation en entreprise. Bref du Céreq, 344. Repéré à : <http://www.cereq.fr/content/download/16629/134022/file/b344.pdf>
- DUPUY, F. (2011). Lost In Management. La vie quotidienne des entreprises au xxi e siècle. Paris : Seuil.
- DUPUY, F. (2015). La Faillite de la pensée managériale. Paris : Seuil.
- EBBEN, M. & MURPHY, J. S. (2014). Unpacking MOOC Scholarly Discourse: A Review of Nascent MOOC Scholarship. Learning, Media and Technology, 39(3), 328–345. Repéré à : <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.878352>
- ELLIOTT, R., CLAYTON, J. & IWATA, J. (2014, novembre). Exploring the use of micro-credentialing and digital badges in learning environments to encourage motivation to learn and achieve. Dans HEGARTY, B., McDONALD, J. & LOKE, S. K. (dir). Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology. Proceedings ascilite (p. 703-707), Dunedin, Nouvelle Zélande. Repéré à : <http://ascilite.org/conferences/dunedin2014/files/concispapers/276-Elliott.pdf>
- ENDRIZZI, L. (2015). Le développement de compétences en milieu professionnel [Dossier de veille de l'IFÉ, n° 103]. Repéré à : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/103-septembre-2015.pdf>
- FALZON, P. (2005). Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments. Proceedings of the Humanizing Work and Work Environment Conference (p. 1-7), Guwahati, Inde. Repéré à : <http://lewebpedagogique.com/audevillemain/files/2013/12/capabilites.pdf>
- FARVAQUE, N. (2008). « Faire surgir des faits utilisables ». Comment opérationnaliser l'approche par les capacités. Dans de MUNCK, J. & ZIMMERMAN, B. (dir). La

- liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme (p. 51-80). Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- FENWICK, T. (1997). Questioning the learning organization concept. Dans SCOTT, S.M., SPENCER, B. & THOMAS, A. (dir). *Learning for life: Canadian readings in adult education* (p. 140-152). Toronto, Canada : Thompson Education Publishing.
- FERNAGU OUDET, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119, 7-27.
- FERNAGU OUDET, S. (2016). L'approche par les capacités au prisme de la formation : vers la conception d'environnements capacitants. Dans FERNAGU OUDET, S. F. & BATAL, C. (dir). (R) évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités. Villeneuve D'Ascq, France : Septentrion Presses Universitaires.
- FERNAGU OUDET, S. F. & BATAL, C. (2016) (dir). (R) évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités. Villeneuve D'Ascq, France : Septentrion Presses Universitaires.
- FIELDING, N. & SCHREIER, M. (2001, February). Introduction : On the compatibility between qualitative and quantitative research methods. *Forum : Qualitative Social Research*, 2(1). Repéré à : <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/%20article/view%20/965/%202106#gref>
- FORAY, D. (2000). *L'Économie de la connaissance*. Paris : La Découverte.
- FOUCHER, R. (2000). L'autoformation reliée au travail : jalons pour un état de la question. Dans FOUCHER, R. (dir). *L'autoformation reliée au travail* (p.9-63). Montréal : Editions Nouvelles.
- FRENOT, S. & GRUMBACH, S. (2014). Des données à l'intermédiation, une révolution économique et politique. Dans CALDERAN, L., LAURENT, P., LOWINGER, H. & MILLET, J. (dir). *Big data : nouvelles partitions de l'information*. Bruxelles : De Boeck. Repéré à : <https://hal.inria.fr/hal-01091812>
- FRETIGNE, C. (2013). *Ce que former des adultes veut dire*. Editions Publibook.
- FRIPPIAT, D. & MARFQUIS, N. (2010). Les enquêtes par Internet en sciences sociales : un état des lieux. *Population*, 65(2), 309-338. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-population-2010-2-page-309.html>
- GANASSALI, S. & MOSCAROLA, J. (2004). Protocoles d'enquête et efficacité des sondages par Internet. *Décisions marketing*, 33, 63-75. Repéré à : https://www.pantheonsorbonne.fr/fileadmin/Colloque_EMARKETING/2002/moscarola-ganassali.rtf
- GEORGES-KOT, S. (2017). Le revenu salarial s'établit à 20 540 euros en moyenne en 2015. [INSEE FOCUS, n° 101]. Repéré à : https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/66796/1/Focus_101.pdf

- GILBERT, P. (2016). Contribution à l'histoire du concept de compétence (France, années 1960-2010). Dans FERNAGU OUDET, S. F. & BATAL, C. (dir). (R) évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités. Villeneuve D'Ascq, France : Septentrion Presses Universitaires.
- GLIKMAN, V. (2002). Des cours par correspondance au e-learning : panorama des formations ouvertes et à distance. Paris : Presses universitaires de France.
- GROLEAU, C. (2003). L'observation. Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative. Dans GIORDANO, Y. (dir). Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative (p. 211-244). Colombelles, France : Editions EMS.
- GUEGUEN, G., & YAMI, S. (2004, Mars). Vers une utilisation dynamique de l'Internet dans le recueil des données.. Dans Colloque International sur les Méthodologies de Recherche. Lyon, France. Repéré à : <http://www.sciencesdegestion.com/travaux/aomiseor04/internetdyna.pdf>
- HAMORI, M. (2017, Mai). The Drivers of Employer Support for Professional Skill Development in MOOCs. Dans KLOOS, C. D., JERMANN, P., PEREZ-SANAGUSTIN, M., SEATON, D. T. & WHITE, S. (dir). EMOOCs 2017 : Digital Education : Out to the World and Back to the Campus (p. 203-209). Madrid, Espagne. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59044-8_24
- HANSEN, J. D. & REICH, J. (2015). Democratizing education? Examining access and usage patterns in massive open online courses. Science, 350(6265), 1245-1248. DOI : 10.1126/science.aab3782.
- HENRI, F. & KAYE, A. (1985). Le savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- HO, A. D., REICH, J., NESTERKO, S. O., SEATON, D. T., MULLANEY, T., WALDO, J. & CHUANG, I. (2014). HarvardX and MITx: The First Year of Open Online Courses, Fall 2012-Summer 2013. Rochester, New York, Social Science Research Network. Repéré à : <http://papers.ssrn.com/abstract=2381263>
- HOLLANDS, F. M. & TIRTHALI, D. (2014). MOOCs: Expectations and Reality. Full Report. Repéré à : http://cbcse.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/MOOCs_Expectations_and_Reality.pdf
- HOLLANDS, F. M. & TIRTHALI, D. (2015). MOOCs in Higher Education: Institutional Goals and Paths Forward. Etats-Unis : Palgrave Macmillan.
- ILLICH, I. (1971). Une société sans école. Le Seuil.
- INSEE (2016). Taux de chômage selon le niveau de diplôme et la durée depuis la sortie de la formation initiale en 2015. Repéré à : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2429772>
- JEZEGOU, A. (2005). Formation ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant. Paris : L'Harmattan.

- JEZEGOU, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21, 269-286. Repéré à : www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2014_num_21_1_1099
- JEZEGOU, A. (2015). Diriger soi-même ses activités d'apprentissage par et dans un Mooc de type connectiviste. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 30(1). Repéré à : <http://ijede.ca/index.php/jde/article/viewFile/868/1574>
- JÉZÉGOU, A. (2013). The influence on the openness of an e-learning situation on adult students' self-regulation. *International Review of Research on Open and Distance Learning*, 14(2). Repéré à : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1450/2525>
- JOHNSON, R. B., ONWUEGBUZIE, A. J. & TURNER, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133. Repéré à : http://eshare.edgehill.ac.uk/14104/1/Toward_a_Definition_of_Mixed_Methods_Research_Jour.pdf
- KARNOUSKOS, S. (2017). Massive open online courses (MOOCs) as an enabler for competent employees and innovation in industry. *Computers in Industry*, 91, 1-10. Repéré à : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0166361516301245>
- KARSENTI, T. (2013). MOOC : Révolution ou simple effet de mode?. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-37. Repéré à : <https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2013-v10-n2-ritpu02400/1035519ar/>
- KATZENBACK, J. R. & SMITH, D. K. (1993). *The wisdom of teams: creating the High-Performance*. Etats-Unis : Harvard Business Review Press.
- KIZILCEC, R. F., & SCHNEIDER, E. (2015). Motivation as a Lens to Understand Online Learners : Toward data-Driven Design with the OLEI Scale. *ACM Transaction on Computer-Human Interaction*, 22(2). Repéré à : <http://rene.kizilcec.com/wp-content/uploads/2013/02/kizilcec2015motivation.pdf>
- KNOWLES, M. S. (1975). *Self-directed learning : a guide for learners and teachers*. New York : Associated Press.
- LAMBERT, M. & MARION-VERNOUX, I. (2014). *Quand la formation continue... Repères sur les pratiques de formation des employeurs et salariés*, Céreq. Repéré à : <http://www.cereq.fr/publications/Ouvrages/Quand-la-formation-continue-Reperes-sur-les-pratiques-de-formation-des-employeurs-et-salaries>
- LAMBERT, M. & VERO, J. (2010). Aspirer à se former, la responsabilité des entreprises en question. *Bref Céreq*, 310. Repéré à : <http://www.cereq.fr/content/download/724/11668/file/b279.pdf>
- LAMEUL, G., JEZEGOU, A. & TROLLAT, A.-F. (2009) (Dir.). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon : Editions Chronique Sociale.

- LAMBERT, M. & VERO, J. (2007). Formation continue : quelles capacités d'action des salariés ? L'approche par les capacités comme grille de lecture. *Formation emploi*, 98, 55-75. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2007-2-p-55.htm>
- LAMBERT, M. & VERO, J. (2010). Aspirer à se former, la responsabilité des entreprises en question. *Bref-Céreq*, 279. Repéré à : <http://www.cereq.fr/content/download/724/11668/file/b279.pdf>
- LANDRY, P. (2014). Les MOOC changeront-ils le rôle des universités ? *Distances et Médiations des Savoirs*, 2(6). Repéré à : <http://journals.openedition.org/dms/759>
- LANE, L. (2012, 15 août). Three kinds of MOOC, Lisa's (online) teaching blog [article de blog]. Repéré à : <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/>
- LE MORELLEC, F. (2014). L'approche par les capacités un nouveau cadre pour l'analyse de l'accessibilité universelle : application à la mobilité des personnes vieillissantes (thèse de doctorat non publiée). CNAM, Paris, France. Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01153195/document>
- LICHTENBERGER, Y. & UGHETTO, P. (2016). Une avancée pour parler du travail réel. Dans FERNAGU OUDET, S. F. & BATAL, C. (dir). (R) évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités. Villeneuve D'Ascq, France : Septentrion Presses Universitaires.
- LINARD, M. (1990). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris : Ed Universitaires.
- LIYANAGUNAWARDENA, T. R., ADAMS, A. A., & WILLIAMS, S. A. (2013). MOOC : A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 202-227. Repéré à : http://centaur.reading.ac.uk/33109/6/MOOCs_%20AsystematicStudyOfThePublishedLiterature2008-2012.pdf
- LEMASSON, J. (2014). Les catégories d'entreprise en France : de la micro-entreprise à la grande entreprise [INSEE FOCUS, n° 4]. Repéré à : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1379705>
- LICHTENBERGER, Y. (1998). Compétences professionnelles et dialogue social (tome 9). Journée internationales de la formation. Repéré à : <http://www.solangebriet-conseil.fr/wp-content/uploads/2014/05/Tome-9-Objectif-comp%C3%A9tences-MEDEF.pdf>
- LOUFRANI-FEDIDA, S. & SAINT-GERMES, E. (2013). Compétences individuelles et employabilité : essai de clarification de leur articulation. *@GRH*, 2(7), 13-40. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-@grh-2013-2-page-13.htm>
- LUTTRINGER, J.-M. (2013, décembre). L'ANI du 14 décembre 2013 : nouvelles dynamiques et grandes fragilités juridiques. Repéré à : http://www.jml-conseil.fr/wa_files/82_20L_E2_80_99Ani_20du_2014_20d_C3_A9cembre_202013_20_2C_20nouvelles_20dynamiques_20et_20grandes_20.pdf

- LUTTRINGER J.-M. (2016, février). La réforme de la formation professionnelle deux ans après. Questions évaluatives et préconisations. Repéré à : https://www.jml-conseil.fr/wa_files/104_20La_20r_C3_A9forme_20de_20la_20formation_20professionnelle_20deux_20ans_20apr_C3_A8s.pdf
- MACKNESS, J., MAK, S. & WILLIAMS, R. (2010, mai). The ideals and reality of participating in a MOOC. Dans 7th International Conference on Networked Learning, Lancaster, Royaume-Uni. Repéré à : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.298.6426&rep=rep1&type=pdf>
- MAGGI-GERMAIN, N. & CAILLAUD, P. (2007). Vers un droit personnel à la formation ?. *Droit social*, 5, 574-591.
- MAILLARD, F. (2007). Démocratisation de l'accès au diplôme et validation des acquis de l'expérience : une avancée sociale ?. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6, 27-47. Repéré à : <https://journals.openedition.org/cres/877>
- MAILLARD, F. (dir.). (2008) Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- MAILLARD, F. (2015). La fabrique des diplômés. Lormont, France : Editions le Bord de l'eau.
- MANGENOT, F. (2014). MOOC : hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié. *Distances et Médiations des Savoirs*, 7. Repéré à : <http://dms.revues.org/844>
- MANGENOT, F. (2015, juin). Du e-learning aux MOOC : quelle évolution des échanges ?. Dans DEJEAN-THIRCUIR, C., MANGENOT, F., NISSEN, E. & SOUBRIE, T. (dir). Actes du colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne (p. 1-13), Grenoble, France. Repéré à : <https://archives-web.univ-grenoble-alpes.fr/epal/epal.univ-grenoble3.fr/pdf/epal2015-mangenot.pdf>
- MANGENOT, F. (2017). Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former avec le numérique. Paris : Hachette.
- MARIAIS, C., COMTE, M. H., REY, I., BAYLE, A. & HASENFRATZ, J. M. (2017). Bilan des MOOC Inria 2015-2016 [Rapport Technique]. Repéré à : <https://hal.inria.fr/hal-01251144>
- MARION-VERNOUX, I. (2013). Variété des politiques de formation continue dans les petites entreprises. *Bref Céreq*, 310. Repéré à : <http://www.cereq.fr/content/download/7791/70587/file/b310.pdf>
- MARSICK, V. J. & WATKINS, K. E. (1990). Informal and incidental learning in the workplace (International perspectives on Adult and Continuing Education). Royaume-Uni : Routledge Handboks Online.
- MARSICK, V. J., & Watkins, K. E. (2007). Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 29-38. Repéré à : <https://journals.openedition.org/rfp/586#quotation>

- MEHAUT, P. (2006). Appay B., La dictature du succès, le paradoxe de l'autonomie contrôlée et de la précarisation. *Formation emploi*, 94, 119-122. Repéré à : <https://journals.openedition.org/formationemploi/2272>
- MERLE, V. & LICHTENBERGER, Y. (2001). Formation et éducation tout au long de la vie, 1971-2001 : deux réformes, un même défi. *Formation emploi*, 76, 169-190. Repéré à : www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2001_num_76_1_2461
- MERLE, V. (2006). La validation des acquis de l'expérience dans le travail social. *Informations sociales*, 135(7), 84-95. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2006-7-page-84.htm>
- MEISTER, J. (2013). How MOOCs Will Revolutionize Corporate Learning And Development. *Performance Improvement*, 54(10), 14-21. DOI : 10.1002/pfi.21532
- MILLIGAN, C. & LITTLEJOHN, A. (2014). Supporting professional learning in a massive open online course. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 15(5). Repéré à : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1855>
- MONGENET, C. (2016). FUN, une plateforme de MOOCs au service des établissements d'enseignement supérieur. *Annales des Mines – Réalités industrielles*, 2, 42-47. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-realites-industrielles-2016-2-page-42.htm>
- de MONTLIBERT, C. (1968). Promotion et reclassement : Les élèves d'un centre d'enseignement par cours du soir à la recherche d'une promotion par un diplôme. *Revue française de sociologie*, 9(1), 208-217. Repéré à : www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1968_hos_9_1_3254
- de MONTLIBERT, C. (1973). Le public de la formation des adultes. *Revue française de sociologie*, 14(4), 529-545. Repéré à : www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1973_num_14_4_1062
- de MONTLIBERT, C. (2011). L'institutionnalisation de la formation continue vingt ans après. *Regards sociologiques*, 41-42, 171-174. Repéré à : http://www.regards-sociologiques.com/wp-content/uploads/rs_41-42_2011_11_montlibert
- MORRIS, N. P., HOTCHKISS, S., & SWINNERTON, B. (2015, mai). Can demographic information predict MOOC learner outcomes. *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit* (p. 199-207), Mons, Belgique. Repéré à : <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37666738/Papers.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1538856895&Signature=ZENHjgzQ6O0n9rrJyoH%2FQV2C1bE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDesign+intent+and+iteration+The+HumanMOO.pdf#page=199>
- MOZILLA (2012). Open Badges for Lifelong Learning. Mozilla [working paper]. Repéré à : https://wiki.mozilla.org/images/5/59/OpenBadges-Working-Paper_012312.pdf
- NAGELS, M. & CARRE, P. (2016). Apprendre par soi-même aujourd'hui : Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale. Paris : Archives contemporaines.

- NORTHCUTT, C. G., HO, A. D. & CHUANG, I. L. (2016). Detecting and preventing “multiple-account” cheating in massive open online courses. *Computers & Education*, 100, 71-80. Repéré à : <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.04.008>
- OGOUCHI, M. (2016). Grandeur et descendance des MOOCs : Synthèse de quatre années de veille sur les MOOCs dans le cadre du sous-projet uTOP-Inria. Document de synthèse sur 4 années de veille sur les MOOCs. Repéré à : <https://hal.inria.fr/hal-01418264/document>
- OLIVIER de SARDAN, J. P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Editions Académia.
- ORTOLEVA, G., PELTIER, C. & BETRANCOURT, M. (2017). MOOC : un mot, plusieurs facettes. Pour une caractérisation systématique des MOOC orientée ingénierie pédagogique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation*, 24(2). Repéré à : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.2.3.ortoleva/24.2.3.ortoleva.htm>
- PAPPANO, L. (2012, 2 novembre). The Year of the MOOC. *The New York Times*, 2(12), 2012. Repéré à : <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>
- PAUGAM, S. (2010) (dir). *L'enquête sociologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- PERMAN, M. (2014). *Quels impacts les MOOCs vont-ils avoir sur le marché de la formation continue en Suisse ? (mémoire de Bachelor)*. Haute école de Gestion, Genève, Suisse. Repéré à : https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/TDEE_Peman_Margaux.pdf
- PIERIK, R. & ROBEYNS, I. (2007). Resources versus capabilities: Social endowments in egalitarian theory. *Political Studies*, 55(1), 133-152. Repéré à : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9248.2007.00646.x>
- PRONOVOST, G. (2007). *Le temps dans tous ses états : temps de travail, temps de loisir et temps pour la famille à l'aube du XXIe siècle [publication officielle]*. *Enjeux publics IRPP*, 8(1). Repéré à : <http://bel.uqtr.ca/653/1/6-19-1843-20070207-1.pdf>
- PROST, M. & FERNAGU OUDET, S. (2016). L'apprenance au prisme de l'approche par les capacités. *Éducation permanente*, 2(207). Repéré à : https://www.researchgate.net/publication/304135489_L'apprenance_au_prisme_de_l'approche_par_les_capabilites
- QUENSON, E. (2012). La formation en entreprise : évolution des problématiques de recherche et des connaissances. *Savoirs*, 28(1), 11-63. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-1-page-11.htm>
- QUENTIN, I. & CONDE, J. (2016). Les rôles endossés par les apprenants les plus actifs dans un forum de MOOC : le cas d'ItyPA 2, Distances et médiations des savoirs [En ligne],

15 | 2016, mis en ligne le 03 octobre 2016, consulté le 07 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1567> ;

- RADFORD, A. W., ROBLES, J., CATAYLO, S., HORN, L., THORNTON, J. & WHITFIELD, K. E. (2014). The employer potential of MOOCs: A mixed-methods study of human resource professionals' thinking on MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5). Repéré à : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045984.pdf>
- RAFFAGHELLI, J. E., CUCCHIARA, S. & PERSICO, D. (2015). Methodological approaches in MOOC research: Retracing the myth of Proteus. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 488-509. Repéré à : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12279>
- RAVET, S. (2017). Réflexions sur la genèse des Open Badges. *Distances et Médiations des Savoirs*, 20. Repéré à : <http://journals.openedition.org/dms/2043>
- RAWLS, J. (1971). *A theory of Justice*. Harvard : Harvard University Press.
- REICH, J. (2014, 30 mars). Big Data MOOC Research Breakthrough : Learning Activities Lead to Achievement [article de blog]. *EdTech Researcher*. Repéré à : http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2014/03/big_data_mooc_research_breakthrough_learning_activities_lead_to_achievement.html
- REICH, J. (2015). Rebooting MOOC research. *Science*, 347(6217), 34-35. Repéré à : <http://www.edtechresearcher.com/wp-content/uploads/2012/11/Science-2015-Reich-34-5.pdf>
- ROBEYNS, I. (2000). An unworkable idea or a promising alternative? Sen's capability approach re-examined. *Econometrics*. Repéré à : <https://core.ac.uk/download/pdf/6979068.pdf>
- ROBEYNS, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist economics*, 9 (2-3), 61-92. Repéré à : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1354570022000078024>
- ROBEYNS, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117. Repéré à : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/146498805200034266>
- RODRIGUEZ, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford like courses: Two successful and distinct course formats for massive open online courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. Repéré à : <http://www.eurodl.org/index.php?p=archives&year=2012&halfyear=2&abstract=516>
- ROMERO, M., TRICOT, A., & MARINE, C. (2009, June). Effects of a context awareness tool on students' cognition of their team-mates learning time in a distance learning project activity. In *Proceedings of the 9th international conference on Computer supported collaborative learning-Volume 1* (pp. 641-645). International Society of the Learning Sciences.

- ROSENDALE, J. A. (2017). Gauging the value of MOOCs: An examination of American employers' perceptions toward higher education change. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 7(2), 141-154. Repéré à : <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/HESWBL-09-2016-0065>
- ROSSELLE, M., CARON, P-A. & HEUTTE, J. (2014). A typology and dimensions of a description framework for MOOCs. Dans CRESS, U & KLOSS, D. C. (dir). *European MOOCs Stakeholders Summit 2014, eMOOCs 2014*, Lausanne, Suisse. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00957025/file/eMoocVersionAuteur.pdf>
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. Repéré à : https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- SANTELMANN, P. (2006). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Documentation française.
- SEN, A. (1999). *Development as Freedom*. New York : Oxford University Press.
- SEN, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.
- SEN, A. (2009). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion.
- SHAH, D. (2013, 22 décembre). MOOC in 2013 : Breaking Down the Numbers [article de blog]. Repéré à : <https://www.edsurge.com/news/2013-12-22-moocs-in-2013-breaking-down-the-numbers>
- SHAH, D. (2014, 27 décembre). Online courses raise their game: A review of MOOC stats and trends in 2014 [article de blog]. Repéré à : <https://www.class-central.com/report/moocs-stats-and-trends-2014/>
- SHAH, D. (2015, 23 décembre). MOOC trends in 2015 : Big MOOC providers find their business models [article de blog]. Repéré à : <https://www.class-central.com/report/mooc-business-model/>
- SHAH, D. (2016, 30 décembre). Less experimentation, more iteration: a review of MOOC stats and trends in 2015 [article de blog]. Repéré à : <https://www.class-central.com/report/moocs-stats-and-trends-2015/>
- SIEMENS, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. Repéré à : http://er.dut.ac.za/bitstream/handle/123456789/69/Siemens_2005_Connectivism_A_learning_theory_for_the_digital_age.pdf
- SIGOT, J. C. & VERO, J. (2009). Démocratiser la formation continue dans l'entreprise : le rôle de l'information, des entretiens professionnels et des supports collectifs. *Bref Céreq*, 260. Repéré à : <http://www.cereq.fr/content/download/389/4127/file/b260.pdf>

- SOLAR, C., BARIL, D., ROUSSEL, J. F. & LAUZON, N. (2016). Les obstacles à la formation en entreprise. *Savoirs*, 41(2), 9-54. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2016-2-p-9.htm>
- SPENCE, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374. Repéré à : <http://www-bcf.usc.edu/~shaddin/cs590fa13/papers/jobmarketsignaling.pdf>
- STEPHENS-MARTINEZ, K., HEARST, M. A. & FOX, A. (2014, mars). Monitoring moocs: which information sources do instructors value?. Dans *L@S'14 Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (p. 79-88), Atlanta, Etats-Unis. Repéré à : <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2566246>
- SUBRAMANIAN, D. & ZIMMERMANN, B. (2013). Training and capabilities in French firms: How work and organisational governance matter. *International Journal of Manpower*, 34(4), 326-344. Repéré à : <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/IJM-05-2013-0093>
- SUBRAMANIAN, D. & ZIMMERMANN, B. (2017). Voice in French corporate training: A critical issue in developing employee capability. *Economic and Industrial Democracy, A Journal of Economy and Society*, 43(3), 520-545. Repéré à : <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143831X17704311>
- TANGUY, L. (2007). La fabrication d'un bien universel. Dans BRUCY, G., CAILLAUD, P., QUENSON, E. & TANGUY, L. (dir). *Former pour réformer* (p. 31-68). Paris : La Découverte.
- TEMPERMAN, G. (2013). Visualisation du processus collaboratif et assignation de rôles de régulation dans un environnement d'apprentissage à distance (Thèse de doctorat non publiée). Université de Mons, Belgique. Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01005304>
- TERROT, N. (1983). Vers une refonte de la loi de 1971 sur la formation continue. *International Review of Community Development*, 9, 176-181. Repéré à : <https://www.erudit.org/fr/revues/riac/1983-n9-riac02324/1034729ar.pdf>
- THOMAS, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246. Repéré à : <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1098214005283748?journalCode=ajec>
- TOUGH, A. (1979). *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning* (2nd éd.). Toronto, Ontario : Ontario Institute for Studies in Education.
- TREMBLAY, N. A. (2003). *L'autoformation : pour apprendre autrement*. Montréal, Canada : Presses Universitaires de Montréal.
- de TRICONOT, A. (2016, 15 février). OpenClassrooms offre de former 100 000 chômeurs aux métiers du numérique. *Le Monde*. Repéré à :

https://www.lemonde.fr/emploi/article/2016/02/15/open-classrooms-offre-de-former-100-000-chomeurs-aux-metiers-du-numerique_4865245_1698637.html

VELETSIANOS, G. (2014, 5 juin). The research that MOOCs need [article de blog]. Repéré à : <https://www.veletsianos.com/2013/06/05/the-research-that-moocs-need/>

VELETSIANOS, G., COLLIER, A. & SCHNEIDER, E. (2015). Digging deeper into learners' experiences in MOOCs: Participation in social networks outside of MOOCs, notetaking and contexts surrounding content consumption. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 570-587. Repéré à : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12297>

VELETSIANOS, G., REICH, J. & PASQUINI, L. A. (2016). The Life Between Big Data Log Events: Learners' Strategies to Overcome Challenges in MOOCs. *AERA Open*, 2(3). Repéré à : <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2332858416657002>

VERD, J. M. & VERO, J. (2011). Introduction : Pourquoi la flexicurité mérite-telle qu'on en débâte à partir de l'approche par les capacités?. *Formation emploi*, 113, 5-14. Repéré à : <https://journals.openedition.org/formationemploi/3213>

VERO, J. (2016). Promouvoir le développement des capacités des salariés à agir sur leur parcours professionnel : la responsabilité des entreprises en question. Dans FERNAGU OUDET, S. F. & BATALL, C. (dir). (R) évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capabilités. Villeneuve D'Ascq, France : Septentrion Presses Universitaires.

VERO, J. & SIGOT, J. C. (2017). Comment les entreprises s'organisent pour mettre les salariés en capacité de se former. *Formation emploi*, 1(137), 73-95. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2017-1-p-73.htm>

VRILLON, É. (2017). Comprendre la mobilisation des MOOC dans les trajectoires individuelles : mise au jour de registres d'usages. *Raisons éducatives*, 21(1), 191-208. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2017-1-page-191.htm>

VRILLON, É. (2017). Une typologie de MOOC de France Université Numérique (FUN) : méthode et enjeux. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 24. Repéré à : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.2.4.vrillon/24.2.4.vrillon.htm>

VRILLON, É. (2018). De l'égalité formelle aux usages réels : déterminants et effets du suivi des MOOC dans les trajectoires socio-professionnelles (Thèse de doctorat inédite non publiée), IREDU, Dijon, France.

WANLIN, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3, 243-272. Repéré à : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf

WACHEUX, F. (2005). Chapitre 1. Compréhension, explication et action du chercheur dans une situation sociale complexe. Dans ROUSSEL, P. & WACHEUX, F. (dir).

Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales (p. 9-30). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

WATKINS, B. L. (1991). A quite radical idea: The invention and elaboration of collegiate correspondence study. Dans WATKINS, B. L. & WRIGHT, S. J. (dir.). *The foundations of American distance education: A century of collegiate correspondence study* (p. 1-35). Dubuque, Etats-Unis: Kendall Hunt Publishing.

WILSON, R. A. (2010). Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020 [publication n° 3052]. Cédéfop référence. Repéré à : <http://www.cedefop.europa.eu/fr/publications-and-resources/publications/3052>

de WITTE, S. (1998). La compétence professionnelle, enjeu stratégique (tome 1). Journée internationale de la formation. Repéré à : <http://www.solangebriet-conseil.fr/wp-content/uploads/2014/05/Tome-1-Objectif-comp%C3%A9tences-MEDEF.pdf>

ZHENG, S., ROSSON, M. B., SHIH, P. C. & CARROLL, J. M. (2015, février). Understanding student motivation, behaviors and perceptions in MOOCs. Dans *CSCW'15 Proceedings of the 18th ACM conference on computer supported cooperative work & social computing* (p. 1882-1895), Vancouver, Canada. Repéré à : <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2675217>

ZHENGHAO, C., ALCORN, B., CHRISTENSEN, G., ERIKSSON, N., KOLLER, D., & EMANUEL, E. (2015). Who's benefiting from MOOCs, and Why. *Harvard Business Review*, 25. Repéré à : <https://hbr.org/2015/09/whos-benefiting-from-moocs-and-why>

ZIMMERMANN, B. (2014). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels* (2^{ème} éd.). Paris : Économica.

ZIMMERMANN, B. (2016). Développement des compétences et capacité d'agir. Dans FERNAGU OUDET, S. F. & BATAL, C. (dir.). *(R) évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capabilités*. Villeneuve D'Ascq, France : Septentrion Presses Universitaires.

Glossaire des acronymes

AC : Approche par les Capabilités	CREFOP : Conseil Régionaux de l'Emploi de la Formation et de l'Orientation Professionnelle
ACM : Analyse des Correspondances Multiples	DIF : Droits Individuels à la Formation
AES : Adult Education Survey	DIFES : Dispositif d'Information sur la Formation Employeur-Salarié
AFREF : Association Française de Réflexion et d'Echanges sur la Formation	ERS : Echanges Réciproques de Savoirs
ANI : Accord National Interbranche	ETI : Entreprise de Taille Intermédiaire
ASS : Assistante	INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques
CDD : Contrat à Durée Déterminée	FONGECIF : Fonds de Gestion du Congé Individuel de Formation
CDI : Contrat à Durée Indéterminée	FPC : Formation Professionnelle Continue
CE : Commission Européenne	FUN : France Université Numérique
CEDEFOP : Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle	GDP : Gestion De Projet
CEP : Conseil en Évolution Professionnelle	GE : Grande Entreprise
CESI : Centre d'Etudes Supérieures Industrielles	GIP : Groupement d'Intérêt Public
CIF : Congé Individuel de Formation	INRIA : Institut National de la Recherche en Informatique et Automatique
CNAM : Centre National des Arts et Métiers	MOOC : Massive Open Online Course
CNCP : Commission Nationale de la Certification Professionnelle	OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé
CNEFOP : Conseil National de l'Emploi de la Formation et de l'Orientation Professionnelle	OPMQ : Observatoire Prospectif des Métiers et des Qualifications
CPA : Compte Personnel d'Activité	PE : Petite Entreprise
CPC : Chargé de Projet Communication	RF : Responsable Formation
CPS : Chargé de Projet Sérigraphie	RH : Ressources Humaines
CQP : Certifications de Formation Professionnelle	RNCP : Répertoire National des Certifications Professionnelles
CVTS : Continuing Vocational Training Survey	TIC : Technologie de l'Information et de la Communication
DLA : Dispositif Local d'Accompagnement	TPE : Très Petite Entreprise
CPNFP : Comité Paritaire National pour la Formation Professionnelle	UE : Union Européenne
	VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

Annexes

Annexe du chapitre 2

Formations et apprentissages formels, informels et non formels, définition des notions

Aborder les questions liées à formation professionnelle en se limitant à la seule « formation », souvent payante, structurée et instituée, s'avère extrêmement réducteur, si l'on s'accorde sur le fait que la grande majorité des apprentissages réalisés dans la société ou dans entreprise, sont le fruit d'apprentissages dits « informels ». Quelques chiffres issus de différentes enquêtes permettent, sinon d'obtenir une image précise du poids de l'apprentissage informel dans l'éducation et la formation des adultes, au moins de figurer l'écrasante proportion de telles démarches d'apprentissage : selon les premiers travaux de Tough (1979), 80 % des apprentissages des individus seraient le fruit d'apprentissages informels, un constat repris par Bruce, Aring et Brand (1998, cité par Cristol et Muller, 2013, p.3) qui s'intéressent quant à eux spécifiquement aux apprentissages sur le lieu de travail. Dans le même champ d'investigation, Marsick et Watkins (1990) font un constat similaire puisque selon elles, seuls 20 % de l'apprentissage des employés seraient le fruit d'un apprentissage structuré. L'apprentissage informel renvoie à une infinité d'actions à visée de formation et d'apprentissage, ayant fait l'objet d'un grand nombre de déclinaisons et de classifications dont certaines ont pu donner lieu à un courant de recherche particulier (autoformation, self-directed-learning, worked-based learning, work-place learning...) (Endrizzi, 2015).

Revenons dans un premier temps sur la définition des activités de formation et d'apprentissage dites formelles en opposition à d'autres non formelles ou informelles. Si la littérature dédiée à ces notions abonde, la diversité des échelles et des angles de recherche, la variété des disciplines concernées (sociologie, économie, sciences de l'éducation...) et des objets de recherche (formation, apprentissage, politique, management...) rend difficile le consensus de définition autour de ces notions (Colley, Hodkinson et Malcom, cités par Cristol et Muller, 2013).

À l'échelle de la FPC et des enjeux politiques et économiques de son développement, on peut retenir la définition « officielle » de la CE reformulée par Solar et coll. : « le formel recouvre des activités organisées dans le cadre de programmes offerts dans des établissements et sanctionnés par un diplôme. Le non formel est tout aussi structuré que le formel, mais ne conduit pas à un diplôme et peut être orchestré par des associations, des organismes à but non lucratif ou des entreprises, tout autant *que par des établissements éducatifs. L'informel, quant à lui, se veut moins structuré, moins organisé et souvent spontané.* » (Solar et coll., 2016). Formulé différemment, la formation « formelle » est le seul mode de formation adossé à des référentiels de compétences institués et garants de la reconnaissance de la formation sur le marché de l'emploi.

Mais la distinction entre les formations formelles, non formelles et informelles dont l'origine qui date de 1947 est liée au besoin de l'UNESCO de catégoriser les systèmes éducatifs dans le monde, s'avère aujourd'hui « superfactoire, voire contre-productive pour appréhender la complexité des environnements de travail » (Endrizzi, 2015, p.13). Plusieurs objections à cette classification sont en effet repérées. Dans les grandes lignes, nous retenons que l'apprentissage informel est souvent dévalorisé face aux apprentissages formels, adossés aux institutions, et calqués sur un modèle de type « scolaire » dominant la norme. Cette dépréciation des apprentissages informels se fait dans l'ignorance de la réalité des apprentissages, toujours fruits d'une confrontation entre l'apport de connaissances, formelles ou non, et de leur confrontation au terrain.

Celui qui apprend est en effet toujours dans une posture opportuniste s'inscrivant dans une logique d'hybridation des ressources et des stratégies. Afin de prendre en compte cette autre réalité, Cristol et Muller (2013) développent la métaphore des « savoirs tissés », quand Carré (2005) conçoit la notion *d'apprenance* pour désigner la posture de l'individu contemporain, doué de la capacité à combiner les sources et les méthodes pour rester en permanence en état d'apprentissage.

Afin de spécifier, notamment sur l'aspect pédagogiques, la notion d'AI, plusieurs déclinaisons sont proposées dans la littérature. Auteurs d'un ouvrage « faisant autorité en la matière » (Brougère, 2007), Marsick et Watkins (1990) distinguent les apprentissages informels, intentionnels, des apprentissages fortuits, quant à eux accidentels. Les deux pouvant se définir comme des activités d'apprentissage réalisées « en dehors d'activités à la structure formelle, centrées sur la salle de classe, soutenues par les institutions » (Marsick et Watkins, 1990, p.6-7). Inspiré des travaux de Dewey, Kölb et Schön et Mezirow, le modèle théorique de l'apprentissage informel de Marsick et Watkins « suppose un cycle d'apprentissage complexe à partir de l'expérience et des problèmes rencontrés en passant par la réflexion » (Brougère, 2007). Il est centré sur *l'acteur* humain, qui, dans le cadre de sa socialisation, apprend sur le modèle de la méthode scientifique, c'est-à-dire dans le cadre d'un processus de résolution de problème au sein duquel se succèdent les différentes phases d'un cycle : évaluation du problème (pris dans son environnement) - hypothèses - expérimentation d'une solution - évaluation des résultats de l'action - planification des étapes suivantes en fonction de l'évaluation. Dans le cadre de l'AI, *l'acteur* peut bénéficier « de conversations de travail avec d'autres, de l'exploitation d'une gamme étendue de ressources, souvent disponibles sur Internet ou dérivées de la technologie, qui fournissent de nouvelles stimulations vers d'autres explorations » (Marsick et Watkins, 2007).

Une autre catégorisation opérée par Schugurensky (cité par Cristol & Muller, 2013) est également très fréquemment reprise dans la littérature. L'auteur distingue quatre catégories d'apprentissages informels modulés par deux variables, l'intentionnalité et la planification : l'apprentissage tacite (non intentionnel et non planifié), l'apprentissage fortuit (non intentionnel et planifié), l'apprentissage autodirigé (intentionnel et planifié) et l'apprentissage intégratif (intentionnel et non planifié). Si cette catégorisation précise la définition de Marsick et Watkins, elle ne s'en éloigne pas pour autant, les notions d'intentionnalité et de planification étant déjà présentes chez les auteurs canadiennes.

Les lois de 2004 et de 2014 relatives à la FTLVP

Les lois de 2002 et 2004 sont les prémices d'un nouveau changement de paradigme, après celui de la FPC incarné par la loi Delors de 1971. Sous l'impulsion européenne, les partenaires sociaux par l'intermédiaire des ANI successifs, suivis, en général l'année suivante par les législateurs, vont transformer l'encadrement juridique de la formation professionnelle sur un rythme accéléré : loi de 2004 relative à la FPTLV et au dialogue social ; loi 2009 relative à la sécurisation et à la professionnalisation des parcours professionnels ; loi 2014 relative à la FPC dans le cadre de la FPTLV. Nous estimons important de revenir avec plus de détails, sur les lois de 2004 et de 2014 davantage liées à nos questions de recherche.

Loi du 4 mai 2004, relative à la FPTLV et au dialogue social

Elle promulgue les ANI du 20 septembre instaurant un droit individuel à la formation (DIF) qui confère 20 heures de formation par an aux salariés, cumulables sur six ans. Une partie de la formation payée à hauteur de 50 % de la rémunération nette peut être suivie en dehors du temps de travail. Si le DIF est présenté comme un « droit » du salarié, son activation se fait dans le cadre d'un accord signé entre l'employé et l'employeur. Nous reviendrons sur l'équilibre du rapport employé/employeur dans l'utilisation du DIF ultérieurement.

Afin d'être en mesure « *d'individualiser les parcours de formation et le développement de la formation en situation de travail* » (article 22), les partenaires sociaux demandent aux pouvoirs publics « *de faire évoluer la notion d'action de formation en élargissant sa définition légale et de considérer comme imputables sur les fonds collectés les modalités d'action du tutorat et de la formation en situation professionnelle, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication.* » (Caillaud, 2007). Une requête sans doute légitime au regard des orientations de la politique de formation en France, mais qui laisse pourtant les législateurs sans réaction pendant plusieurs années.

Depuis la circulaire DGEFP de 2001, l'encadrement de l'utilisation des TIC dans le cadre de la FOAD, est en effet restrictif, car calqué sur le modèle des stages en présentiel. Les modalités de mise en œuvre et d'évaluation sont dépendantes des unités de temps et de lieu, rendant sa mise en action peu encourageante pour les décideurs de l'entreprise. Il faut attendre le décret du 20 août 2014 pour voir s'assouplir l'encadrement de l'action pédagogique relative à la Formation Ouverte et à distance (FOAD). L'action de formation peut désormais s'effectuer depuis n'importe quel endroit à n'importe quel moment par le bénéficiaire²⁰⁷, dans la mesure où le programme de la formation mentionne la nature des travaux demandés et le temps estimé pour les réaliser, ainsi que les modalités de suivi et d'évaluation, les moyens d'organisation, d'accompagnement ou d'assistance pédagogique et technique mis à la disposition du stagiaire. La FOAD est désormais évaluée sur la production du participant (et non plus sur son unique présence).

Pour terminer, les partenaires sociaux se voient renforcés dans leurs prérogatives et dans leurs compétences par la loi. Ils définissent désormais les objectifs et les priorités de la formation des

²⁰⁷ « *La formation peut être séquentielle et peut s'effectuer en tout ou partie à distance, le cas échéant en dehors de la présence des personnes chargées de l'encadrement. Dans ce cas, le programme mentionné au premier alinéa précise : la nature des travaux demandés au stagiaire et le temps estimé pour les réaliser ; les modalités de suivi et d'évaluation spécifiques aux séquences de formation ouverte ou à distance ; les moyens d'organisation, d'accompagnement ou d'assistance, pédagogique et technique, mis à disposition du stagiaire.* »

entreprises dans le cadre du plan de formation et du DIF et de quinquennales, les négociations deviennent triennales.

Loi du 5 mars 2014, relative à la formation professionnelle continue dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie

La loi du 5 mars 2014 relative à la FPC dans le cadre de la FTLV propose de transformer le financement de la FPC. D'une obligation fiscale (obligation de dépenser) à l'égard de la FPC, l'employeur est désormais contraint par une obligation sociale (obligation de payer). Plusieurs axes de la loi permettent de concrétiser cette nouvelle approche : l'évolution du financement de la formation et la simplification des versements des entreprises, l'évolution du rôle des organismes collecteurs (OPCA), la mise en œuvre du compte personnel de formation et la centration de la FPC dans le dialogue social. Chacun de ces axes fait l'objet de mesures particulières entrées en vigueur dans le droit français entre mars 2014 et janvier 2015. Nous nous focalisons dans cette section sur la mise en œuvre du CPF, mesure phare de la loi, très éclairante pour appréhender l'évolution de la FPC en France.

Un nouvel écosystème de la FPC

L'ANI de décembre 2013 insiste sur une « révision des modes de gouvernance de la FPC » axée sur l'articulation entre politique publique et politique des partenaires sociaux, sur la mise en cohérence de la formation des salariés et de la formation des demandeurs d'emploi et sur la coordination à tous les niveaux (Dubar, 2015). Deux objectifs sont présentés comme prioritaires pour les partenaires sociaux : faciliter l'anticipation des besoins en emplois et compétences et mettre en œuvre une « stratégie concertée en matière de développement économique, environnemental et social ».

Afin d'atteindre ces objectifs, l'ANI prévoit une architecture complexe constituée d'instances paritaires opérationnelles chargées de coordonner les décisions des partenaires sociaux avec celles des pouvoirs publics (Dubar, 2015). La constitution des formations éligibles au CPF est répartie entre un comité paritaire national de la formation professionnelle (CPNFPE) et un comité régional (CREFPE). L'analyse et l'anticipation des besoins professionnels sont gérées dans chaque branche professionnelle par un observatoire de l'emploi (OPMQ). Il faut également ajouter à cet écosystème une instance d'évaluation des formations (CNEPF). La question du financement des formations, impliquant nécessairement une régulation externe, est à la charge d'un nouvel acteur de la FPC, le conseiller en évolution professionnelle (CEP), qui est intégré au comité régional pour de l'emploi, la formation et l'orientation professionnelle (CREFOP). Les CEP (conseillers en évolution professionnelle) sont chargés d'évaluer la faisabilité des formations demandées en fonction des besoins de l'économie, vérifier qu'elles sont bien financées, et valider les formations proposées par les personnes consultantes, en fonction de leur passé scolaire et professionnel (Dubar, 2015).

CPF vs DIF

La loi prévoit qu'au même titre que le DIF, l'individu cumule des heures créditées à son CPF pour chaque année travaillée²⁰⁸, jusqu'à un plafond de 150 h. Il peut utiliser ces heures pour l'accompagnement à la VAE, pour acquérir ou renforcer ses compétences fondamentales, pour préparer l'examen du permis B, pour réaliser un bilan de compétences, mais surtout afin de suivre une

²⁰⁸ À compter du premier janvier 2017, certaines actions de bénévolat permettent également de créditer son CPF

formation qualifiante ou certifiante figurant sur des listes établies par les partenaires sociaux (et notamment par les CPNFPE et CREFPE), en vue d'obtenir une certification inscrite au RNCP (Répertoire national des certifications professionnelles) ou un certificat de qualification professionnelle (CQP).

Concernant les modalités d'utilisation, le CPF peut être mobilisé par l'individu sans l'accord de son employeur si la formation est suivie entièrement sur son temps libre et de manière non rémunérée. L'accord de l'employeur est en revanche requis si l'individu souhaite suivre la formation sur son temps de travail. De son côté, l'employeur peut inciter le salarié à mobiliser le CPF pour une action de formation dans une logique de co-investissement. Dans ce cas, l'employé peut refuser sans que cela ne puisse être considéré comme une faute professionnelle.

Le DIF était un droit associé à un statut alors que le CPF est désormais lié à l'individu actif, depuis son premier emploi jusqu'à sa retraite. L'individu conserve ses heures de formation cumulées sur son CPF même s'il change de poste ou de métier. Une autre différence réside dans le fait que la formation suivie doit désormais être qualifiante ou certifiante, la liste des formations éligibles au CPF étant évolutive et contrôlée par l'État. L'objectif de ce contrôle est d'orienter les formations vers les secteurs d'activité en tension. En théorie, l'individu se voit donc octroyer davantage de contrôle sur sa formation, tant que son projet ne s'oppose pas à la logique économique de sa région.

Pour conclure, résumons les différentes modalités d'encadrement juridiques de la formation, en nous basant sur la première distinction opérée par la loi : l'origine de l'initiative.

- **Si l'initiative vient de l'individu salarié**, ce dernier a tout d'abord la possibilité de mobiliser son CPF pour suivre une formation certifiante répertoriée, en dehors de son temps de travail, et sans l'accord de son employeur. S'il souhaite suivre la formation au moins en partie sur son temps de travail, cela doit être validé par l'employeur, seul juge de l'intérêt de la formation pour le poste occupé par le salarié. En cas de suivi hors temps de travail, le CPF ne prévoit pas de rémunération. Le CIF peut également être utilisé pour des formations longues, l'employeur ne peut s'y opposer plusieurs fois consécutives, mais la sélection par les OPCA est drastique. Enfin, l'employé peut demander à participer à une formation prévue dans le plan de formation, mais l'employeur reste décisionnaire, sauf si la formation relève d'une compétence propre au poste, auquel cas il ne peut pas s'opposer à la demande du salarié.

- **Si l'initiative vient de l'employeur** et que la formation est prévue dans le plan de formation, il existe deux cas de figure. Dans le premier, la formation vise des compétences relatives aux fonctions du salarié. Ce dernier ne peut refuser la formation qui se déroule sur le temps de travail avec maintien intégral du salaire, sans quoi il s'agit d'une faute professionnelle pouvant conduire au licenciement. Dans le second cas de figure, la formation vise des compétences que le salarié ne peut mobiliser dans ses fonctions actuelles. La décision de l'employeur nécessite alors l'accord du salarié. L'employeur peut également inciter, sans obligation, un salarié à utiliser son CPF pour financer une formation visant des « compétences métier ». Le salarié peut refuser.

Annexe du chapitre 3

Obstacles auxquels font face les personnes	Obstacles auxquels font face les entreprises
<p><i>* Obstacles dispositionnels</i> Concernent tout ce qui relève des réalités psychologiques des adultes ainsi que de leurs croyances et de leurs valeurs à l'égard de l'apprentissage</p>	<p><i>* Obstacles liés à la culture organisationnelle</i> Concernent la vision de l'entreprise ainsi que son infrastructure et l'investissement au regard de la formation</p>
<p><i>* Obstacles situationnels</i> Désignent les facteurs liés aux situations de vie des individus</p>	<p><i>* Obstacles liés à la structure organisationnelle</i> Concernent les facteurs liés au mode de fonctionnement de l'entreprise</p>
<p><i>* Obstacles institutionnels</i> Réfèrent aux politiques, aux règles et aux modalités des activités de formation selon les organisations et les institutions qui les offrent</p>	<p><i>* Obstacles institutionnels de l'entreprise</i> Réfèrent aux modalités mises en place par l'entreprise dans le cadre de la formation</p>
<p><i>* Obstacles informationnels</i> Ont trait à l'absence d'information concernant l'existence de services et d'activités de formation</p>	<p><i>* Obstacles informationnels de l'entreprise</i> Ont trait à l'absence d'information concernant l'existence et le financement de services et d'activités de formation</p>
	<p><i>* Obstacles liés à l'environnement</i> Concernent les contextes social, économique et politique externes à l'entreprise</p>

Tableau 36 Typologie intégrative des obstacles à la formation en entreprise
(Solar et coll., 2016)

**Descriptif des principales enquêtes statistiques
concernant la formation professionnelle en France et en Europe.**

**Eurostat : Enquête sur *l'éducation* des adultes
ou Adult Education Survey (AES)**

<http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>

Vagues de collecte : 2007 et 2011

La *mise en œuvre en France* est assurée par le Céreq.

L'enquête réalisée tous les cinq ans auprès des ménages vise à mesurer l'accès des adultes âgés de 25 à 64 ans à la formation formelle (ou diplômante, y compris formation initiale) et à la formation non formelle (non diplômante) dans une perspective de comparaison entre les États membres. Elle a également pour objectif de caractériser les formations suivies (niveau, domaine, durée) et de connaître les raisons de la participation comme de la non-participation.

Source : Endrizzi (2015)

**Eurofound : Enquête européenne sur les conditions de travail
ou European Working Conditions Survey (EWCS)**

<http://www.eurofound.europa.eu/fr/surveys/ewcs>

Vagues de collecte : 1990-1991, 1995-1996, 2000-2001, 2005, 2010 et 2015 (en cours)

Cette enquête traite, depuis sa première édition, de la qualité du travail du point de vue des travailleurs. Les thèmes couverts concernent notamment le statut professionnel, la durée et l'organisation du temps de travail, l'organisation du travail, l'apprentissage et la formation, les facteurs de risques physiques et psychosociaux, la santé et la sécurité, l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, la participation des travailleurs, les revenus et la sécurité financière, ainsi que les liens entre le travail et la santé.

Source : Endrizzi (2015)

Eurostat : Enquête sur la formation professionnelle continue des entreprises ou Continuing Vocational Training Survey (CVTS)

Vagues de collecte : 1993, 1999, 2005, 2010 et 2015 (en cours).

La mise en œuvre en France est assurée par le Céreq. Réalisée auprès des entreprises, l'enquête vise à collecter des données comparables au niveau européen sur la formation professionnelle continue que les entreprises financent partiellement ou en totalité pour leur personnel : offre et demande de compétences, besoins de formation ; mesure de la forme, du contenu et du volume de la formation continue ; ressources propres des entreprises et appel à des prestataires externes ; coûts de la formation continue ; formation professionnelle initiale.

Source : Endrizzi (2015)

Eurofound : Enquête sur les entreprises en Europe ou European Company Survey (ECS)

<http://www.eurofound.europa.eu/fr/surveys/ecs>

Vagues de collecte : 2004-2005, 2009 et 2013.

L'enquête est réalisée par téléphone avec le responsable des ressources humaines et si possible un représentant des travailleurs d'un échantillon représentatif d'entreprises européennes. La deuxième vague aborde différentes formes de flexibilité, y compris la flexibilité du temps de travail, la flexibilité contractuelle, la rémunération variable et la participation financière, ainsi que les mesures d'accompagnement assurées par les ressources humaines et la nature et la qualité du dialogue social sur le lieu de travail. La troisième enquête porte sur l'organisation du lieu de travail, l'innovation sur le lieu de travail, la participation des employés et le dialogue sur les lieux de travail européens.

Source : Endrizzi (2015)

Dispositif d'information sur la formation employeur-salarié DIFES

Vagues de collecte : 2006 – 2012

L'enquête interroge environ 6000 couples employeurs-salariés sur des données 2010. Le dispositif vise à éclairer comment les politiques de formation des entreprises, elles-mêmes inscrites dans des organisations du travail, sont susceptibles de sécuriser les parcours professionnels des salariés. Le parti pris de cette enquête est en effet d'explorer d'autres pistes d'articulation entre formation et sécurisation des parcours que celles qui cantonnent la sécurité à un problème social externe à l'entreprise, pour l'inscrire dans l'activité même de travail. Les modes d'organisation du travail et de management des entreprises influent sur la capacité des salariés à aspirer à se former et à se développer professionnellement.

Source : Céreq <http://www.Céreq.fr/sous-themes/Enquetes-FC/Le-Dispositif-d-information-sur-la-formation-employeur-salarie-DIFES>

Annexe du chapitre 6

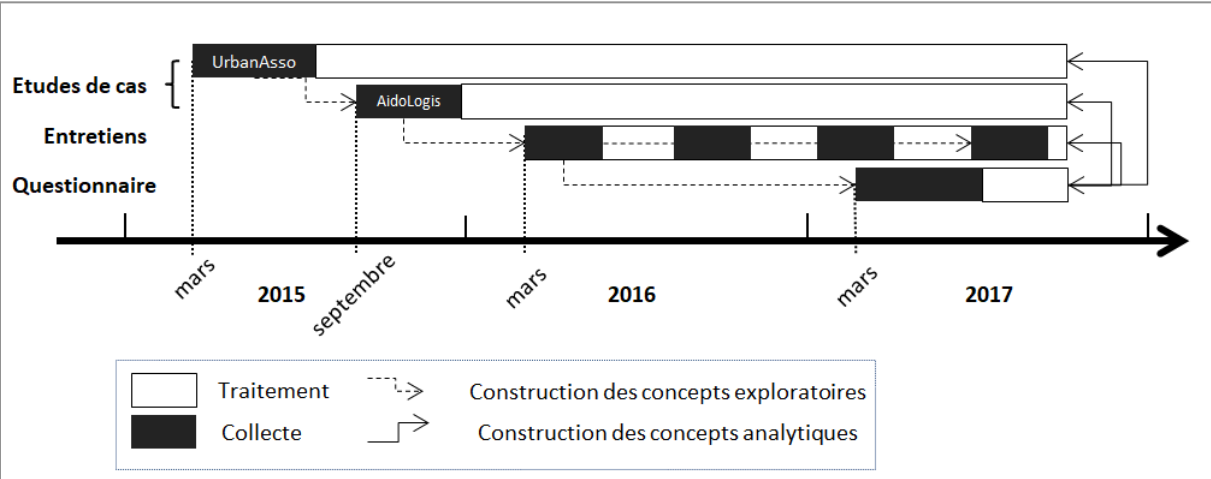


Figure 50 Chronologie de la recherche

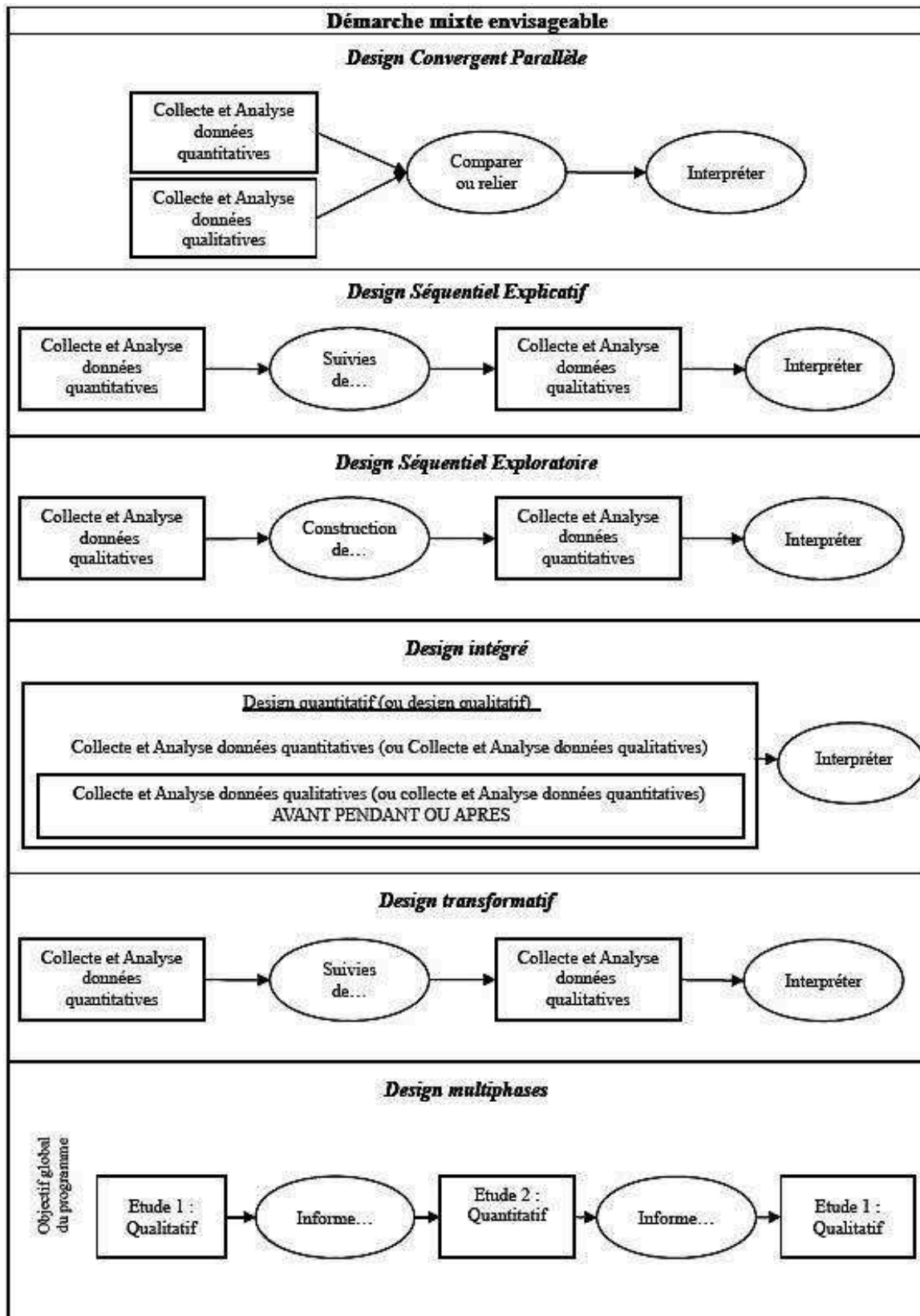


Figure 51 les différents design de méthodes mixtes
(Creswell et Plano-Clark, 2011, P.69-70)

Questionnaire et dictionnaire des variables

Le questionnaire était précédé de ce message :

Chers apprenants, apprenantes,

Afin de mieux vous connaître, nous réalisons une enquête dans le cadre d'une thèse qui porte sur les modalités d'utilisation et d'appropriation des MOOC en entreprise. Que vous soyez en emploi ou non, que vous ayez suivi un MOOC à des fins professionnelles ou non, j'ai besoin de votre témoignage et vous suis extrêmement reconnaissant de m'accorder le temps de cette enquête !

Les objectifs de cette recherche sont multiples. Les résultats escomptés ont vocation à améliorer l'offre de MOOC, pour qu'elle réponde davantage à la réalité des problématiques du terrain, mais également à aider les acteurs de l'entreprise à utiliser les MOOC avec plus d'égalité et d'efficacité.

Ce questionnaire est anonyme et dure environ 5 minutes. Je vous remercie à l'avance de le remplir avec soin, cette attention est primordiale pour la qualité finale de l'enquête. N'hésitez pas à me contacter si vous voulez connaître les résultats de ce travail.

Je vous remercie encore infiniment pour votre participation !

Jean Condé

Doctorant

Laboratoire Sciences, Techniques, Éducation, Formation (STEF)

ENS Cachan Paris Saclay

Dans le Tableau 37, lorsque la colonne la plus à gauche est colorée de rouge, cela indique que la question était obligatoire.

	Questions	Codage questions	Modalités de réponse	Codage base	Type de variable
Mieux vous connaître					
1	Vous êtes de sexe :	genre	Masculin Féminin		Qualitative
2	Quelle est votre année de naissance ?	age	Entrée numérique		quantitative
3	Quel est le niveau de diplôme le plus élevé obtenu ?	diplo	Sans diplôme ou brevet des collèges CAP ou BEP Baccalauréat Bac + 2 Bac + 3 Bac + 4 Bac + 5 école d'ingénieur	ss cap bac bac2 bac3 bac4 bac5e	Qualitative ordinaire

			Bac + 5 master	bac5m	
			Bac + 8	bac8	
4	Quelle est votre situation socio-professionnelle actuelle ?	statut	Cadre, profession intellectuelle	cadr	Qualitative
			Commerçant, artisan, chef d'entreprise	chef	
			Employé	empl	
			Etudiant, stagiaire, alternant	etud	
			Ouvrier	ouvr	
			Profession intermédiaire	inte	
			Retraité	retr	
			Sans emploi	chom	
5	Dans quel type d'organisation travaillez-vous principalement ?	type_orga	Dans la fonction publique	etat	Qualitative
			Dans une entreprise privée, une entreprise d'État ou une association	priv	
			À votre compte, chef d'entreprise non-salarié	pers	
6	Quel type de contrat de travail avez-vous ?	contrat	Contrat à durée indéterminée (CDI) ou fonctionnaire	cdi	Qualitative
			Contrat à durée déterminée (CDD)	cdd	
7	Occupez-vous un temps plein ?	contrat_temps	OUI/NON		Qualitative
8	Depuis combien de mois travaillez-vous pour cet employeur ?	anciennete	(durée en mois)		Quantitative

Mieux connaître vos conditions de travail

9	Quelle est la taille de votre organisation ?	taille	Grande entreprise (+ de 5000 salariés)	ge	Qualitative ordinaire
			Entreprise de taille intermédiaire (entre 250 et 4999 salariés)	eti	
			Petite et moyenne entreprise (entre 20 et 250 salariés)	pme	
			Très petite entreprise (- de 20 salariés)	tpe	
10	Dans quel secteur d'activité travaillez-vous ?	secteur_public	Education, formation, recherche	educ	Qualitative Nominale
			Santé	sant	
			Tourisme, sport et loisir	lois	
			Action sociale	soci	

			Sécurité, défense	arme	
			Justice, droit	droi	
			Bâtiment, travaux publics	bati	
			Environnement, espace vert, paysage	vert	
			Finance, banque, budget	banq	
11	Dans quel secteur d'activité travaillez-vous ?	secteur_prive	Industries extractives	iext	Qualitative Nominale
			Industries agricoles et alimentaires	iagr	
			Textile, habillement	text	
			Papier, carton	papi	
			Industrie chimique et pharmaceutique	ichi	
			Métallurgie	meta	
			Industrie automobile	iaut	
			Production et distribution d'eau, de gaz et d'électricité, traitement des déchets	elec	
			Construction et bâtiment, génie Civil	bati	
			Commerce de détail	comm	
			Transport et services auxiliaires	tran	
			Hébergement et restauration	hote	
			Edition - télécommunication	tele	
			Services financiers - Assurances	fina	
			Activités de services aux entreprises et aux particuliers	serv	
			Informatique	info	
12	Existe-t-il un ou plusieurs postes dédiés à la formation dans votre organisation ?	poste_rh	oui/non		Qualitative
13	Les entretiens professionnels individuels sont-ils organisés au moins une fois tous les deux ans dans votre organisation ?	entretien_pro	Oui, chaque année	oui1	Qualitative
			Oui, tous les deux ans	oui2	
			Non	non	
14	Avez-vous déjà été incité(e) à vous former en dehors de votre temps de travail par	hors_tps_w	Oui/non		Qualitative

	votre employeur ?				
15	Avez-vous eu recours au DIF ou au CPF ces 5 dernières années ?	dif	Oui Non Je ne connais pas ces dispositifs	oui non nsp	Qualitative
16	Les MOOC sont-ils reconnus au plan de formation de votre entreprise ?	plan_formation	Oui Non Je ne sais pas	oui non nsp	Qualitative
17	Aimeriez-vous que les MOOC entrent au plan de formation de votre entreprise ?	desir_plan_formation	Oui Non Je ne sais pas	oui non nsp	Qualitative

Avant le MOOC

18	Quel MOOC avez-vous suivi ?	mooe_suivi	Gestion de Projet Travail flexible Méthode agile et Scrum Digital RH Digital business Entreprise Agile	gdp flex scrum rh busi agil	Qualitative
19	Le MOOC que vous avez choisi était-il ouvert à des individus extérieurs à votre organisation ?	spoc	Oui/non		Qualitative
20	Avez-vous été incité(e) à suivre ce MOOC ?	incite	Non, il s'agit d'une initiative personnelle Oui, par un collègue Oui, par un supérieur hiérarchique (N+1) Oui, par l'administration ou par la direction de l'organisation dans laquelle je travaille Oui, par un proche ou une connaissance	non coll sup dir autr	Qualitative
21	D'autres personnes savaient-elles que vous suiviez un MOOC dans votre environnement professionnel ?	avise	Oui/non		
22	Qui, au sein de votre environnement professionnel, savait que vous suiviez un	precis-avise	Un ou plusieurs membres de l'équipe de direction, de l'administration ou des ressources humaines	dir	Quali

	MOOC ?		Un ou plusieurs managers de proximité (N+1)	manag	
			Un ou plusieurs collègues	coll	
23	Le suivi du MOOC a-t-il été organisé par votre employeur de façon à ce que vous le suiviez sur votre temps professionnel ?	encadrement_tps	Oui, je pouvais le suivre intégralement sur mon temps professionnel	oui1	Qualitative
			Oui, je pouvais le suivre en partie sur mon temps professionnel	oui2	
			Non, je ne pouvais pas le suivre sur mon temps professionnel	non	
			Je ne sais pas	nsp	
24	Comment le saviez-vous ?	formalisation	Ma hiérarchie formellement autorisé à suivre le MOOC sur mon temps de travail	form	Qualitative
			Ma hiérarchie m'a tacitement autorisé à suivre le MOOC sur mon temps de travail	tacit	
			Je gère mon emploi du temps comme je le souhaite	cadr	
			Le MOOC suivi n'a pas de rapport avec ma profession actuelle	deco	
25	Votre hiérarchie vous a-t-elle déchargé de certaines tâches professionnelles pour suivre le MOOC ?	decharge	Oui/non		Qualitative
26	À qui votre employeur ou manager a-t-il proposé de suivre le MOOC ?	incitation_coll	À une sélection de salariés	selec	Qualitative
			A tous les salariés de l'organisation	tous	
			À moi seul	moi	
27	Sur quels critères ont été sélectionnés les participants aux MOOC ?	critere_selection	Le statut (cadre, employé, ouvrier...)	stat	Quali
			Le métier (technicien, ingénieur...)	meti	
			Des besoins exprimés par les salariés	beso	
			Le secteur (un service en particulier)	sect	
			Je ne sais pas	nsp	
28	Pour quels motifs principaux vous êtes-vous inscrit(e) au MOOC que vous avez choisi ?	motif_multi	Pour monter en compétences, pour me sentir plus à l'aise dans mon métier	comp	Quali
			Pour préparer une mobilité	mobi	

			professionnelle (reconversion, changement de poste, recherche d'emploi)		
			Par curiosité pour le contenu du cours	curio	
			Par curiosité pour la technologie MOOC	tech	
			Pour suivre un élan collectif	elan	
			Parce que c'était le souhait de ma hiérarchie	hier	
			Pour obtenir un diplôme, une attestation ou un certificat	certi	
			Pour éviter de perdre mon temps	tps	
			Pour me conformer à des impératifs liés à la réglementation	regl	
29	Le MOOC répondait-il à un besoin personnel urgent de formation ?	besoins	Oui/non		Quali
30	Votre employeur ou votre manager a-t-il rendu obligatoire le suivi du MOOC ?	obligation	Oui/non		Quali
31	Quelles connaissances aviez-vous sur la thématique du MOOC avant de le suivre ?	connaissances	Aucune connaissance	co0	Quali
			Quelques connaissances de base	co1	
			Des connaissances avancées	co2	
			J'étais déjà expert(e) de ce domaine	co3	
Pendant le MOOC					
32	Quels obstacles avez-vous principalement rencontré pendant le suivi du MOOC ?	obstacle	Le fait de m'être senti(e) trop seul(e) dans mon effort	isol	Quali
			Le MOOC était mal adapté à mon niveau dans ce domaine	nive	
			Le suivi du MOOC était difficilement compatible avec mes responsabilités familiales	fami	
			Le MOOC était difficilement compatible avec la charge de travail ou l'emploi du temps	tpsw	
			Le coût de la formation	coût	
			Le manque d'encouragement de l'employeur	encou	

			Le MOOC était mal adapté à mes besoins professionnels	beso	
			Je n'ai pas rencontré d'obstacle pendant le suivi du MOOC	rien	
33	Avez-vous suivi le MOOC en même temps que d'autres collègues ou proches ?	suivi-collectif	Oui, en même temps que des collègues	coll	Quali
			Oui, en même temps que des proches (autres que collègues de travail)	amis	
			Non, j'ai suivi le MOOC seul(e) (sans compter les relations avec les participants et l'équipe pédagogique du MOOC)	seul	
34	Lorsque vous échangez avec vos collègues au sujet du MOOC, le faisiez-vous :	formalite-echanges	Principalement sur des temps formels dédiés au MOOC	form	Quali
			Principalement sur des temps informels	infor	
			Nous n'échangions pas entre collègues	rien	
35	À quelle fréquence vous réunissiez-vous ?	frequence_reunions	Nous ne nous réunissions pas	0	Quali
			Une seule fois pendant le MOOC	1	
			2 ou 3 fois dans toute la durée du MOOC	2	
			Chaque semaine	3	
			Plusieurs fois par semaine	4	
			Autre		
36	Avez-vous été aidé, d'une manière ou d'une autre, par un proche, un collègue, par le management ou par l'administration de votre organisation, pendant le suivi du MOOC ?	aide_reçue	Oui/non		Quali
37	De quelles manières votre entourage personnel ou professionnel vous a-t-il aidé ?	precis_aide_actifs	Motiver, Encourager, féliciter...	motiv	Quali
			Fournir des ressources supplémentaires	resso	
			Fixer des objectifs, contrôler, cadrer...	objec	
			Donner des méthodes d'apprentissage	conse	
			Expliquer, donner des exemple concrets...	theo	
			Aider sur le plan technique et informatique	techn	

38	Combien d'heures par semaine avez-vous consacré au MOOC, approximativement ?	tps_mooc	Entrée numérique		Quanti
39	Quand suiviez-vous le MOOC ?	porosite	Uniquement sur mon temps de travail	u_tra	Quali
			Principalement sur mon temps de travail	p_tra	
			Uniquement sur mon temps personnel	u_per	
			Principalement sur mon temps personnel	p_per	
			De manière également répartie entre mon temps personnel et mon temps de travail	egal	
40	Sur votre temps personnel, à quel moment de la semaine suiviez-vous le MOOC ?	precis_porosite	Principalement en semaine : le soir	soir	Quali
			Principalement en semaine : dans les transports ou pendant mes temps libres	sem	
			Principalement le weekend	we	
41	Auriez-vous aimé pouvoir utiliser davantage votre temps professionnel pour suivre le MOOC ?	desir_porosite	Oui	oui	Quali
			Non	non	
			Je n'y avais pas pensé	pp	
42	Votre employeur vous a-t-il financé le suivi du MOOC ?	financement	Oui, totalement	ouit	Quali
			Oui, en partie	ouip	
			Non	non	
			Je ne sais pas	nsp	

Après le MOOC

43	Avez-vous terminé le MOOC ?	completion	Oui/non		Quali
44	Avez-vous obtenu une attestation ou un certificat ?	certificat	Oui/non		Quali
45	Mentionnez-vous ce certificat sur un réseau social professionnel ? (Linkedin ou équivalent)	certificat_rs	Oui/non		Quali
46	Pensez-vous que votre entreprise aurait pu vous aider davantage (pour suivre le MOOC, apprendre, monter en compétences...) ?	amelioration	Entrée texte		Quali

	Comment pourrait-elle s'y prendre ?				
47	Seriez-vous d'accord pour participer de manière plus approfondie à cette enquête en participant à un entretien ?	poursuite_enquete	Oui/non		Quali
48	Pourriez-vous renseigner votre mail afin que je prenne contact avec vous ?	mail	Oui/non		Quali

Tableau 37 Questionnaire et dictionnaire des variables

MOOC Gestion de Projets (MOOC GDP)

Le MOOC GDP est très souvent cité dans cette thèse. Il est en effet le MOOC utilisé dans les deux études de cas (phase 1), mais également celui grâce auquel nous avons pu entrer en contact avec une grande partie des enquêtés des entretiens (phase 2). Enfin, il fait partie du catalogue de Unow et est très présent parmi les MOOC suivis par les enquêtés du questionnaire (phase 3). Il nous semble donc important d'en décrire brièvement les spécificités.

Il s'agit d'un MOOC particulier dans le paysage des MOOC français. Lancé en 2013, il est l'un des plus anciens et sans doute celui dont on compte le plus d'itérations (10 itérations à la date du 29/12/2017). Il est également, avec Du manager au Leader du CNAM, l'un des MOOC les plus suivis (170 000 inscrits pour plus de 30 000 lauréats en décembre 2017²⁰⁹), ce qui lui confère une attention médiatique singulière²¹⁰. Enfin, le MOOC GDP est un terrain de recherche mobilisant de nombreux chercheurs sur des thématiques variées (voir la fin de la présentation²¹¹ faite à l'ENS Cachan en octobre 2017). Le MOOC DGP s'est inscrit de manière pérenne dans le paysage de la formation continue.

Sur le plan du dispositif pédagogique, le MOOC GDP présente la singularité de proposer différents parcours plus ou moins requérants en termes d'investissement personnel. Les parcours avancés et par équipe sont construits sur les bases du tronc commun correspondant au parcours classique. Ce dernier compte 4 semaines de présentation des notions et des outils de base de la GDP et 2 semaines dédiées à la découverte de thématiques variées dans une approche de spécialisation, par l'intermédiaire de modules dits « complémentaires ». Les concepteurs prévoient 4 heures par semaine pour accomplir la version classique du MOOC qui est nécessaire pour accéder aux deux autres. Le parcours avancé demande davantage d'investissement (8 heures/semaine) de la part du participant qui est invité à mettre en œuvre les notions du MOOC dans « un projet type » ou « fil rouge ». Dans le parcours par équipe, les participants s'engagent dans des projets réels pouvant être très chronophages.

Il existe 2 modes d'évaluation pour les différents parcours. Pour le tronc commun obligatoire, une évaluation hebdomadaire sous forme de quiz confère au participant le droit de passage d'une semaine à l'autre et une évaluation générale de fin de MOOC (quiz également) reprenant l'intégralité du contenu requiert 70 % de bonnes réponses pour obtenir l'attestation de réussite. Dans les parcours avancés et par équipe, les participants sont invités à produire des textes longs qu'ils se corrigent entre pairs, via un dispositif dédié de la plateforme. Les notes ainsi établies sont prises en compte dans l'évaluation finale. L'attestation de réussite (non authentifiée) du MOOC est facturée 40 € au participant. Pour 150 € et sous réserve de passer l'examen de manière surveillée en ligne, le participant peut obtenir une certification authentifiée ainsi que deux crédits ECTS.

²⁰⁹ Voir le compteur d'inscription en direct du MOOC GDP :

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1qkfcQx0FmByKrSoZXaELUflhbw8HDwHfMKvRyoBIVpE/pubhtml?gid=1127157111&single=true>

²¹⁰ http://www.lemonde.fr/campus/article/2017/01/05/gestion-de-projet-le-mooc-a-grand-succes-de-centrale-lille_5058190_4401467.html

²¹¹ <https://fr.slideshare.net/bachelet/quel-avenir-pour-les-mooc-en-entreprise-oct-2017-sminaire-ens-cachan-80714514>

Exemple de message posté sur le forum du MOOC GDP dans le cadre du recrutement pour les entretiens

Bonjour Bastien,

Dans le cadre de ma thèse, je m'intéresse de près à l'usage des MOOC dans la formation professionnelle continue, et particulièrement au point de vue des décideurs et managers de la formation. Dans votre présentation, vous dites avoir été conseillé par votre RH. Pensez-vous pouvoir me mettre en relation avec eux afin que je leur demande s'ils seraient disposés à m'accorder un entretien ?

Je vous remercie à l'avance pour votre aide,

Bonne fin de MOOC à vous !

Cordialement

Message envoyés aux clients de Unow dans le cadre du recrutement pour les entretiens

Objet : Participez à la recherche sur l'innovation en formation professionnelle

Une enquête est actuellement menée par Rémi Bachelet (Maître de conférences à Centrale Lille) et Jean Condé (Doctorant à l'ENS Cachan) sur l'usage des MOOC en entreprise. Comment les MOOC sont-ils perçus par les responsables de formation et les RH ? Dans quel cadre et sous quelles modalités sont-ils utilisés ?

Pour répondre à ces questions, l'équipe de recherche mène une série d'entretiens auprès des RH et responsables de formation afin de recueillir leurs expériences quant à leur utilisation ou projet d'utilisation des MOOC..

Cette enquête est l'occasion de mettre à jour des processus formatifs innovants dont chacun pourrait bénéficier.

Nous vous remercions sincèrement de l'aide précieuse que vous pourrez apporter en répondant favorablement à ce mail.

Contribuez à la recherche sur les MOOC en répondant à ce court questionnaire !

Bonjour,

Jean Condé, doctorant à l'Ecole Normale Supérieure de Cachan, cherche à savoir comment vous utilisez les MOOC. Quel rôle jouent vos amis, collègues ou employeur ? Avez-vous été incité(e), motivé(e), accompagné(e) ou avez-vous suivi le MOOC en toute autonomie ?

Votre expérience va constituer le cœur de sa thèse, aidez-le à faire avancer la recherche en sciences de l'éducation en prenant 5 minutes pour répondre à ce questionnaire.

10 répondants seront tirés au sort et remporteront une inscription gratuite pour obtenir un certificat sur le MOOC de son choix ! Nous vous communiquerons bien sûr tous les résultats dans des articles de blog à venir. Un grand merci pour votre précieuse participation !

A bientôt !

[Je réponds au questionnaire](#)



Figure 52 Mail d'invitation à répondre au questionnaire

Annexe du chapitre 7

Synthèse des moments charnières

de l'évolution de l'association UrbanAsso

Phases de construction d'UrbanAsso	Modèle d'organisation	Budget
De 2007 à 2011	Pas d'organigramme => prise de décision horizontale Relations professionnelles basées sur des rapports affectifs dans le cadre d'un « collectif » d'amis. 3 personnes à plein temps Modèle économique basé exclusivement sur la réponse à des appels d'offres publiques	>50 000€ =>150 K€
De 2012 à 2013	Pas de gestion managériale 4 personnes salariées à plein temps Modèle économique basé exclusivement sur la réponse à des appels d'offres publiques	<250 000 €
2014	Verticalisation des relations professionnelles Décision prise d'établir une direction (27/11/2014) Passage en CDI pour 4 membres clés Structuration du pôle Ressources Humaines Accompagnement DLA ²¹² Utilisation du budget formation professionnelle (plan de formation continue de l'entreprise) (12/12/2014) Développement d'une offre commerciale	<300 000 €
Depuis 2015	Restructuration économique de l'association Accord conventionnel de licenciement avec 2 salariés. Formation MOOC GDP	Non communiqué

Tableau 38 Synthèse des moments charnières de l'évolution de l'association UrbanAsso

²¹² « Créé en 2002 par l'État et la Caisse des Dépôts, avec le soutien du Fonds Social Européen, rapidement rejoints par le Mouvement associatif, le Dispositif local d'accompagnement (DLA) permet aux structures d'utilité sociale employeuses (associations, structures d'insertion par l'activité économique, coopérative à finalité sociale) de bénéficier d'accompagnements dans leurs démarches de création, de consolidation et de développement de l'emploi. C'est un dispositif public présent sur tout le territoire. » Consulté sur la page <http://www.info-dla.fr/> le 28/02/2018

Correspondance électronique entre l'administratrice et la directrice au sujet du MOOC

Courriel 1

Objet : MOOC GESTION DE PROJET — TRÈS RECOMMANDÉ — Prochaine session à partir du 9/03/15

Date : **17 février 2015** 11 h 58 min 57 s

Bonjour les collègues,

Voici le lien pour s'inscrire au MOOC gestion de projet qui m'a largement été recommandé et auquel je pense m'inscrire personnellement.

<http://mooc.gestiondeprojet.pm/>

Le MOOC commence le 9 mars prochain. Je vous invite à découvrir la présentation.

Bises

Administratrice

Courriel 2

Objet : Rép : mooc inscription

Date : **26 février 2015** 14 h 56 min 18 s

De : Administratrice

À : Directrice

Oui, si tu veux je te prépare un mail explicatif à envoyer à tout le monde d'ici demain. On peut y consacrer une séance de travail collectif de 3 h/sem, je pense que l'investissement malgré la période charrette, vaut le coup et si vraiment on n'y arrive pas du tout du tout, on est toujours libres d'arrêter en cours de route. Ensuite il y a un temps à consacrer de 4 h/semaine individuellement, chacun s'organise comme il veut, ça peut être fait un peu tous les soirs, ou alors le WE.

Courriel 3

Date : **28 février 2015**

De : administratrice

À : Salariés de UrbanAsso

Cc : Directrice

Nous proposons à partir de la semaine du 9 mars de **dédier une matinée de travail au suivi collectif du MOOC** Gestion de projet à UrbanAsso. **L'objectif est de travailler ensemble sur nos outils et notre méthodologie de travail pour améliorer nos performances ;-))** (ça me fait bizarre j'ai l'impression de parler comme un manager pourri qui essaye d'être pote avec ses collègues)

L'idée est de suivre le parcours avancé du MOOC et si cela nous intéresse et que nous en avons le temps, de réaliser également le parcours collectif.

La particularité du parcours avancé c'est **le rendu de travaux ; ce que l'on pourra faire collectivement lors de nos séances de travail.**

Ce qui peut être intéressant également dans le travail en groupe c'est que nous pourrons nous répartir sur les modules complémentaires à suivre à partir de la semaine 3 et dont certains sujets ont l'air bien en phase avec notre actualité :

- **Analyse fonctionnelle et Établissement du Cahier des charges**
- **Analyse stratégique dans les projets**
- **Management de la créativité et Brainstorming**
- **Évaluation de projet et étude d'impact**
- **Du projet à l'action entrepreneuriale**
- **Gestion des Risques**
- **Outils et méthodologie de résolution de problème**
- **Planification avancée**
- **Management humain de projet et gestion du changement**
- **Management visuel**

Éléments de compréhension du projet « Cuisine de rue »

Depuis plusieurs années, certaines zones de la Plaine Saint-Denis sont investies par des vendeurs de nourritures (Maïs, viande grillée...) en grande précarité, exerçant leur activité dans des conditions juridiques et sanitaires non réglementaires. Cela occasionne des plaintes d'usagers et de commerçants du quartier. Dans ce cadre, l'AC a reçu un financement local pour piloter un groupe de réflexion chargé de proposer des solutions qui tendent d'une part à favoriser l'insertion sociale des vendeurs et d'autre part à pacifier les relations entre les vendeurs, les usagers et les commerçants alentour. Le projet recouvre ainsi des enjeux politiques, sociaux et économiques, cela rendant son traitement particulièrement complexe. L'idée de l'AC est de proposer une structure de type entreprise publique permettant l'embauche à temps partiel de certains vendeurs qui exerceraient leur activité à partir de cuisines mobiles fabriquées en bois, permettant de maintenir les aliments chauds. La cuisine serait réalisée au sein de la structure où seraient également stockées les cuisines mobiles.

Au démarrage de GDP, ces idées n'ont d'autres fondements qu'une étude de marché réalisée dans le secteur concerné ainsi que plusieurs réunions auxquelles ont participé des élus, des membres d'autres associations partenaires, et la chargée de communication de l'AC, également en charge du projet « Cuisine de Rue ». La complexité du projet liée à la multiplicité des acteurs concernés, des enjeux politiques, sanitaires et économiques notamment, a jusqu'ici bloqué l'organisation dans l'élaboration du livrable attendu quelques semaines après le début de notre enquête.

Le livrable attendu comprend un diagnostic de la situation, accompagné de recommandations permettant d'apporter des pistes de solutions aux problèmes soulevés. La méthodologie du diagnostic relève des compétences de l'AC, tout comme le degré de précision des préconisations avancées.

Les apports de la littérature nord-américaine sur le leadership et la distribution des rôles dans les équipes de travail

Cet intérêt pour les différentes modalités d'organisation et d'apprentissage collectif dans les entreprises date du milieu des années 1990. Il se développe en effet à cette époque une croyance managériale voulant que l'instauration de petits groupes de travail favorise l'efficacité des productions, augmente la satisfaction dans le travail, maximise les compétences individuelles et génère de l'innovation (Harvey et coll., 1998). Ces groupes de petite taille deviennent des collectifs ou des équipes (Teams) dès lors qu'ils sont orientés vers un même objectif et que les membres sont mutuellement responsables de leur efficacité (Katzenback & Smith 1993). Ils se développent dans de nombreux secteurs et à tous les niveaux de l'entreprise, et cela dans des proportions telles qu'ils constituent, pour beaucoup, un rôle primordial dans la transformation managériale des années 1990 aux États-Unis (Ketchum, 1984 ; Walton, 1985 ; Kanter, 1983 ; lus par Sunderstrom, 1990). Cette évolution amène à considérer qu'à la fin des années 1990, les organisations de type bureaucratique relevaient déjà plus de l'exception que de la norme (Harvey et coll., 1998). Cette émergence des travaux en équipe intervient par ailleurs au moment de l'explosion des nouvelles technologies de l'information et de la communication, dans les années 90'. Les entreprises disposent de salariés de plus en plus éduqués et autodirigés qui sont souvent des spécialistes plus compétents que leurs supérieurs directs. Pour ces spécialistes, « travailler de manière efficiente et efficace dans un cadre hautement participatif et flexible comme les équipes de travail est nécessaire ». Cette tendance efface progressivement le besoin de leadership fermé et directif. (Barry, 1991).

Les « équipes » de travail, plus ou moins auto constituées et autodirigées (Barry, 1991)²¹³ constituent un terrain d'investigation nouveau pour les sciences du management et la psychologie sociale. Se développent alors de nombreux travaux autour de la notion assez générique de Work Team (parfois TeamWork). Ils présentent le point commun de faire la jonction entre les problématiques liées au management, au travail et à l'apprentissage

²¹³ En référence à la distinction que l'auteur opère entre Self Managing Team (SMT), désignant des équipes organisées de manière à répondre à des objectifs fixés depuis l'extérieur et Self Directed Team (SDT) désignant des équipes qui fixent leurs propres décisions.

collectif. Les chercheurs s'intéressent à la relation entre les équipes de travail et le reste de l'organisation (Sundstrom et coll., 1990), mais également aux leviers d'action, collectifs ou managériaux permettant d'influencer l'efficacité du travail d'équipe. D'après une revue de la littérature Harvey et coll. (1998) relèvent 8 facteurs clés d'efficacité du travail d'équipe :

- La clarté des objectifs donnés à l'équipe et les moyens de mesure du degré d'accomplissement de la tâche ;
- L'autorité dans la prise de décision : l'équipe doit pouvoir prendre des décisions dans l'organisation ;
- La responsabilité individuelle et collective : liée à la mise en place de normes positives et productives favorisant la cohésion du groupe (sensibilité, responsabilité, respect de l'autre, le « fun ») ;
- L'efficacité du leadership : favoriser le passage d'un leadership « légitime » à un leadership « compétent » ;
- Les ressources : humaines, techniques, informationnelles, financier (dépendent de la confiance de l'organisation envers l'équipe) ;
- Le soutien de l'organisation : le support de la direction favorise un climat collaboratif (Margulies et Kleiner, 1995, cités par Harvey et coll, 1998) ;
- La reconnaissance du travail de l'équipe.

Cette liste de recommandations insiste sur l'interdépendance des dimensions individuelles collectives et organisationnelles dans une perspective d'augmentation du pouvoir d'agir des personnes. Un point précis nous intéresse sur le plan collectif, celui de la gestion du leadership.

Barry (1991) s'intéresse particulièrement à la question du leadership et développe un modèle de leadership distribué qui rompt avec le modèle classique du leader unique. Le leadership distribué est appréhendé comme « une collection de rôles et de comportement qui peuvent être divisés, partagés, faire l'objet de roulement et utilisés de manière concomitante ou séquencée. » L'auteur part du constat que le manque d'autorité dans un groupe peut générer des conflits de pouvoir, ainsi que des problèmes liés à la prise de décision. Dans une configuration d'autonomie hiérarchique, « les groupes sont fréquemment instables, tendant vers la scission plutôt que vers la fusion ». Aussi, selon Barry, les équipes de travail « requièrent peut-être davantage de leadership qu'une unité organisée de manière traditionnelle », car en plus du leadership basé sur la tâche, elles nécessitent un leadership

autour de la gestion du groupe (cohésion, développement d'une communication efficace). Au total, l'auteur propose une catégorisation de 4 types de leadership : le visionnaire, *l'organisateur, le représentant et l'animateur*.

La notion leadership selon Barry (1991) est proche de celle de « rôle » que Strijbos (2004), chercheur appartenant au courant du « computer-supported collaborative learning » (CSCL) définit « comme un ensemble de responsabilités qui guident le comportement individuel et régulent les interactions au sein du groupe ». Selon Mudrack & Farell (1995) cités par Strijbos (2004), les rôles favorisent la cohésion et la responsabilité dans le groupe, ils peuvent être utilisés pour générer un sentiment d'interdépendance et d'appartenance au groupe. Par ailleurs, selon Kollar, Fischer & Hesse (2006) lus dans Temperman (2013), ils permettent aux partenaires d'aborder la tâche selon différentes perspectives, cela contribuant également à susciter des valeurs d'empathie, de respect mutuel et d'appartenance collective.

Les types de leadership de Barry (1991) ne sont pas sans rappeler la nature des rôles utilisés par Temperman (2013) dans sa thèse portant sur les processus de régulation dans un environnement d'apprentissage à distance. Sur une base essentiellement théorique, l'auteur propose une catégorisation de 5 différents rôles : le secrétaire, à qui il revient de synthétiser les idées formulées pendant les réunions et de constituer ainsi la mémoire du projet, le modérateur, chargé de réguler les échanges, *l'organisateur*, qui coordonne et planifie l'enchaînement des étapes, le théoricien dont le rôle est de faire référence aux ressources théoriques, et le coach dont la tâche est de motiver et de dynamiser les initiatives et diverses interventions. Les rôles issus du long travail empirique de Belbin (2006), plus nombreux (Concepteur, organisateur, expert, perfectionneur, coordinateur, promoteur, soutien, propulseur) n'en restent pas moins semblables sur plusieurs points. On retrouve également certaines similitudes avec les rôles que Quentin et Condé (2016) font émerger des forums de discussions d'un MOOC : *le tuteur, le coordinateur, l'animateur et la personne ressource*.

Le travail de synthèse de la littérature consacrée aux rôles collaboratifs d'Abrami permet de repérer les constantes qui structurent ces différentes taxonomies. Selon l'auteur, il existerait en effet trois grandes catégories de rôles : les rôles interpersonnels correspondant aux tâches liées à la gestion des échanges à la dynamique motivationnelle, mais également à l'autorité dans le groupe, les rôles cognitifs liés au soutien à l'autorégulation des apprentissages, et les rôles fonctionnels où se trouvent les secrétaires et organisateurs et autres planificateurs d'activités de Belbin (2006). Notons avec Temperman (2013) qu'il réside dans la

catégorisation d'Abrami « un lien évident avec les différentes dimensions de l'encadrement suggérées par Depover et coll. (2011) pour soutenir le processus d'apprentissage, à savoir le soutien sociomotivationnel (dimension interpersonnelle), le soutien pédagogique (dimension cognitive) et le soutien organisationnel (dimension fonctionnelle) » (p.101).

Si l'on s'intéresse à présent aux effets des rôles sur l'efficacité du groupe, selon de nombreuses enquêtes relevées par Temperman (2013), l'assignation de rôles aux individus composant un groupe leur permet :

- d'être davantage centrés sur la tâche, qui devient par ailleurs mieux coordonnée ; aux membres du groupe de montrer des signes supérieurs de sentiment d'auto-efficacité (Strijbos, 2004)
- de s'engager davantage dans le processus d'apprentissage ; les rôles seraient particulièrement utiles dans la gestion des discussions (De Laat & Lally, 2005)
- d'atteindre un niveau d'élaboration plus élevé (Timmers, Valcke, De Mil & Baeyens, 2008 ; Wever, 2006)

Notons que toutes ces expériences relèvent de ce que Strijbos et De Laat (2010) appellent les « rôles désignés », c'est-à-dire « assignés par un formateur pour structurer l'apprentissage collaboratif », en opposition aux rôles « émergents » qui émergent spontanément d'un collectif, souvent de manière informelle et sans nécessairement que les rôles restent stables dans le temps. C'est par exemple en étudiant l'émergence de ces rôles en situation de travail durant 9 ans, que Belbin a construit son modèle. Quentin et Condé ont également procédé de la sorte dans le cadre de l'analyse de contenus de forums de discussion pour voir émerger des récurrences de rôles structurants chez les participants les plus actifs. Dans le cas *d'UrbanAsso*, aucun rôle n'a été formellement distribué, les types de rôles ou de leadership repérés sont donc de type émergeant.

Récit des observations à UrbanAsso

L'objet de ce texte est de mettre en cohérence, sous la forme d'un récit chronologique, l'ensemble des données recueillies lors des 8 séances hebdomadaires auxquelles nous avons assisté, cela représentant environ 16 h d'observation au total. Nous tâchons de nous approcher le plus possible des événements tels qu'ils se sont déroulés, en portant une attention particulière à la manière dont les différents acteurs s'organisent pour tirer profit du MOOC. Nous proposons un découpage par séance avec, dès que cela nous a semblé nécessaire, une section, en préambule, chargée de résumer et de contextualiser la séance. Nous renvoyons le lecteur au chapitre 6 pour plus d'informations sur la méthodologie d'enquête employée.

Codes utilisés pour désigner les participants :

Directrice = (DIR)

Responsable des ressources humaines et administratrice = (RH)

Chargée de projet communication = (CPC)

Chargée de projet sérigraphie = (CPS)

Assistante = (ASS)

Réunion 1 : le 12/03/2016

Durée : 2 h 30

Résumé et contextualisation

La première séance a fait l'objet d'un rendez-vous fixé dans le calendrier de la structure. L'équipe d'UrbanAsso s'est réunie pour décider des modalités de suivi du MOOC GDP. La responsable de ressources humaines (RH), prend majoritairement la parole pour donner des informations sur le MOOC. Elle présente chaque parcours (basique, avancé ou par équipe) avec leurs avantages et leurs limites pour permettre à l'équipe de décider de la marche à suivre. La directrice ramène systématiquement la discussion autour de considérations pragmatiques liées à « la vraie vie » *d'UrbanAsso* et finit par trancher en faveur du parcours basique moins chronophage. La décision est aussi prise de suivre les vidéos du MOOC individuellement hors temps de travail et de se réunir chaque semaine pour utiliser les consignes du MOOC GDP pour travailler aux projets en cours.

La seconde partie de la séance du jour consiste en un visionnage collectif des vidéos de la semaine pré-MOOC du MOOC GDP. Le rendez-vous est pris pour la semaine suivante, chacun doit avoir suivi les vidéos de la semaine 1 consacrée aux cartes mentales afin de pouvoir avancer sur le projet « cuisine de rue ».

Récit chronologique :

Les salariés s'installent autour de la grande table de réunion. Je me positionne en bout de table avec mon ordinateur pour observer et prendre des notes. Autour de la table, la directrice est à côté de moi dans l'angle. La chargée de projet sérigraphie (CPS) fait face à l'assistante (ASS). L'administratrice (RH) fait face à la chargée de projet communication (CPM).

La RH prend la parole en premier pour expliquer les caractéristiques de chaque parcours (basique, avancé, par équipe). Elle reconnaît ne s'être vraiment intéressée à la question que la veille, notamment parce que les vidéos explicatives du MOOC n'étaient pas encore disponibles au moment d'envoyer les mails dont l'objet était de fixer la réunion du jour et ses objectifs. Elle commence sa présentation par une remise en contexte de l'expérience qui l'amène à tirer les premières conclusions. En guise de préparation de cette première séance, elle a donc visionné les vidéos de présentation de chaque parcours et effectué la première semaine du parcours basique (conseillée pour faire le parcours avancé). De cette manière, elle peut accéder aux cours du parcours avancé et prend conscience des enjeux de ce parcours : « *ça m'a fait prendre conscience et mesurer un peu plus tout ce qui allait être nécessaire de produire dans le parcours avancé* ».

Il s'avère que ce parcours évalue des livrables que sont : une carte conceptuelle, un PowerPoint, un compte-rendu de réunion, un plan d'action (optionnel). Elle fait ensuite part de son évaluation du temps requis par le parcours avancé, « *ça nécessite un gros travail, et l'intérêt que je voyais dans ces livrables, c'est de les construire ensemble... et donc doubler le temps qu'on consacre au MOOC* », la RH note aussi qu'il faut prendre en compte la correction par les pairs, exercice chronophage. La directrice l'interrompt pour lui demander à quoi correspond concrètement le temps de travail prévu dans chaque parcours. Elle poursuit sur sa lancée et propose son idée d'adapter les travaux prévus dans le parcours avancé pour qu'ils correspondent à des projets en cours de l'AC (« *Ça pourrait être intéressant pour Cuisine de rue de faire une mise en pratique de carte conceptuelle par rapport aux enjeux du projet...* »), l'objectif étant d'être plus souple au niveau des échéances. L'idée, pour résumer, est de s'inspirer des outils du parcours avancé, mais de suivre le parcours classique moins

contraignant. Je note que pendant cette assez longue phase explicative, tous les membres sont actifs. Ils tentent de reformuler ce qu'ils comprennent, posent des questions pour être certains de bien suivre...

L'administratrice en vient à détailler le contenu de chaque semaine de cours (thématique abordée, nombre de vidéos...). Pour la directrice il est clair que ce qui relève du visionnage n'a pas nécessairement lieu d'être fait collectivement. Elle ajoute que ce qui est intéressant est avant tout de faire les cas pratiques, idée corroborée par la RH qui embraye dans la foulée sur un ton plus argumentatif en faveur du parcours classique (possibilité de certification, modules complémentaires, deadline, charge de travail du moment...). Ce raisonnement aboutit à la proposition suivante : « On profite de cette séance pour visionner ensemble les premières vidéos du MOOC, mais ce travail sera par la suite individuel ». Suite à une remarque de la CPC, la RH reconnaît que l'inconvénient réside dans l'absence de correction des productions. S'en suit un débat sur la valeur intrinsèque de chaque parcours pendant lequel la RH dit souhaiter suivre le module avancé sur son temps libre, ce qui implique de rendre les livrables.

La RH pense que « *c'est un MOOC très intéressant qui va beaucoup [leur] apporter, mais c'est un investissement très très fort* », environ 8 heures par semaine pour le parcours avancé. S'en suit un débat sur la possibilité de diviser le temps de travail de correction par les pairs, et sur la relativité du temps à investir. Un débat vite clos par la directrice qui estime que dans la « vraie vie », et compte tenu des « échéances », il sera impossible, « sur le temps du boulot » de passer une journée par semaine (8 h) sur le MOOC, ce qui ne doit pas empêcher les vellétés de chacun à entreprendre par soi-même le MOOC sur son temps libre. Il faut que les activités du MOOC répondent à des besoins, que le temps consacré aux activités permet dans le même temps de faire avancer les projets (Cuisine de rue notamment). L'assistante (ASS), visiblement motivée, propose de commencer une heure plus tôt ou de finir une heure plus tard, mais l'idée ne séduit pas, car il faut un temps plus long pour le travail collectif.

Visiblement dans le souci de faire avancer la séance, la directrice fait des projections concrètes. Elle suggère de travailler individuellement jusqu'à la fin de la semaine en cours, et de se retrouver la semaine suivante pour travailler sur la carte conceptuelle et sur le projet Cuisine de rue par la même occasion.

Cela fait 15 minutes que la séance a commencé et il est question pour la première fois de la possibilité de s'appuyer sur les réseaux sociaux, sur les forums ou sur les enseignants sur les

forums (RH). La discussion établit qu'il serait très difficile de se faire corriger sur les forums étant donné le nombre d'inscrits.

La directrice relance une fois de plus sur les décisions concrètes : « *on est d'accord que d'ici lundi, chacun a regardé les vidéos pour qu'on puisse travailler ensemble ?* » Sans vraiment répondre, mais en prenant sa suite, la RH procède à l'explication de l'utilisation du MOOC en pointant directement sur l'écran d'ordinateur, positionné au bout de la table, le chemin à suivre pour faire le MOOC. La CPC en profite pour faire remarquer qu'il y aurait pas mal de travail ergonomique à faire sur la plateforme qu'elle juge « peu didactique » (« *On s'y perd* »). La RH poursuit en donnant des solutions aux problèmes majoritairement posés par la chargée de projet communication (CPC). L'assistante montre par ses commentaires qu'elle est au même niveau de maîtrise de l'outil que la RH, et qu'elle est déjà investie dans le projet (de suivre le MOOC).

Après 30 min de réunion, la directrice doit partir. La RH profite de cette coupure pour donner une opinion globale positive sur le MOOC « *Franchement c'est sympa, et c'est un niveau vraiment élevé, c'est un niveau ingénieur de gestion de projet, c'est pas du vent...* », une formule qui provoque quelques rires et une réaction de l'ASS : « *c'est sûr, c'est clair, net et précis* », suivis de quelques remarques sur la voix de R. Bachelet, le professeur du MOOC.

Une fois la directrice partie, dans la disposition initiale, l'ordinateur en bout de table, M. lance la première vidéo de la semaine pré-MOOC pour un visionnage collectif. Après quelques commentaires sur la vitesse de diction, assez lente, mais plutôt agréable, car elle permet de mémoriser pendant l'écoute, et après une requête de la CPS qui souhaite les sous-titres, car elle a une mémorisation visuelle, la vidéo est lancée. On entend encore quelques rires aux premiers mots de Rémi Bachelet, puis place à la concentration, le stylo dans la main, le carnet ouvert, prêt à recevoir les notes. Dès que la vidéo propose un contenu inconnu, les quatre salariés présents s'activent à prendre des notes, par contre, un moment trop évident engendre quelques moqueries.

Le choix est fait de répondre aux quiz dans la foulée. La directrice lit alors les questions puis fait une proposition de réponse que les autres soutiennent la plupart du temps. Un petit débat est toutefois nécessaire pour trancher à la question 3 et 4, mais tout le monde se met vite d'accord et le résultat est 100 % positif.

Dans la vidéo suivante la CPC est dépassée dans sa prise de note et s'appuie sur la CPS, qui en vient à demander à faire une pause quelques minutes plus tard pour pouvoir rattraper elle aussi. La chargée de projet communication (CPC) questionne le groupe : « On a le droit de faire une remarque ? », puis pose une question au sujet d'un exemple donné dans une vidéo. C'est la RH qui répond en corroborant le propos du MOOC. D'autres remarques suivent et insistent sur la prise de hauteur que le contenu du MOOC apporte au regard des problématiques d'UrbanAsso. La prise de note est de type fidèle. Les mots sont recopiés avec précision, les schémas redessinés.

Dans les quiz suivants, tout le monde semble impliqué de la même manière, en lisant les questions et en répondant à haute voix sans crainte de se tromper devant les autres, cela provoquant parfois de petits débats vite résolus. Parallèlement aux tâches concrètes du MOOC, quelques remarques fusent : « *c'est bien d'appliquer cette formation au projet Cuisine de rue (...) c'est bien parce que toutes les questions ont un sens, pas comme un autre MOOC que j'ai fait il y en avait à côté de la plaque !* »(ASS)

Avant de conclure, le rendez-vous de la semaine suivante est fixé et un rappel des tâches est opéré. L'ASS rassure : « *il faut qu'on se fasse confiance, on n'est pas inoutillées* »

Réunion 2 : le 12/03/2016

Durée : 2 h 30

Résumé et contextualisation de la séance

La séance se déroule en matinée. L'équipe, sans la directrice (malade), se met vite au travail autour de la table de réunion. Le but de la séance est de réinvestir le contenu du cours du MOOC sur les cartes conceptuelles dans un travail collectif de redéfinition du projet Cuisine de rue. Ce dernier fait l'objet de réflexions depuis plusieurs mois sans que la CPC ne parvienne à avancer concrètement sur le livrable attendu par la collectivité locale. Les 3 heures de réunions se déroulent sans pause, dans un rythme de travail soutenu. Un brainstorming individuel laisse vite place à un travail collectif de compilation des idées. Chaque terme utilisé pour définir les enjeux du projet ou le rôle des acteurs est débattu dans une ambiance concentrée et bienveillante. Avec le temps, le niveau de concentration se détériore un peu et le brouhaha laisse parfois place à l'écoute disciplinée du début, mais sans que cela n'empêche la réunion de tendre vers son but. La RH mène la séance. Elle répond aux questions et fait la synthèse des idées en utilisant un vocabulaire précis. Outre le fait que le

MOOC ait servi de déclencheur à l'activité du jour, il est utilisé comme référence à de nombreuses reprises. On s'appuie sur R.B. pour recadrer l'activité ou pour débloquer une situation. La réunion se termine avant l'achèvement de la carte conceptuelle définitive, mais je reçois le lendemain le travail finalisé qui fait l'objet, quelques jours plus tard, de commentaires élogieux de la part du comité de pilotage.

Récit chronologique de la séance

La directrice, malade, ne peut pas être présente lors de cette séance. À l'heure prévue, l'équipe se met en place autour de la table dans la même disposition qu'à la première séance. Comme convenu, chaque salarié a regardé les vidéos du cours en amont et a passé les quiz auxquels tout le monde a obtenu la note maximale.

La RH commence par un bref retour sur les différentes méthodes de mindmapping. Après avoir choisi celle qui semble le mieux convenir au projet en cours (Cuisine de rue), une discussion s'engage sur les modalités techniques du travail collaboratif à venir. La CPC propose de le faire « low Tech », c'est-à-dire, sans ordinateur, ce qui semble convenir à tout le monde.

En attendant la CPS qui n'est pas encore arrivée, une discussion concernant le suivi du MOOC s'engage. L'assistante (ASS) a visionné toutes les vidéos d'une traite et trouve le cours « assez indigeste » bien que « riche et plutôt synthétique ». La RH lui répond que 30' par jour lui semble être un bon rythme. La chargée de projet en communication (CPC) en profite alors pour glisser qu'elle a été prise par le temps et qu'elle n'a pas fini le cours. La CPS finit par arriver avec 1 h de retard sans que cela ne contrarie la petite assemblée. Il s'avère qu'elle débute dans le projet Cuisine de rue.

Je remarque qu'Alex a pris une grande quantité de notes, une dizaine de pages, lorsqu'elle les sort pour poser une question sur un point du cours qu'elle n'a pas bien compris. La RH lui donne une réponse qui semble la satisfaire. Pendant la première phase de discussion sur l'objectif du brainstorming, on prend conscience que l'ASS a anticipé, chez elle, le travail du jour en réalisant seule la carte mentale du projet, dans son intégralité. Il s'agit d'un travail conséquent qui lui a pris au moins une heure en plus du MOOC.

La première phase du travail consiste à rédiger, à la volée, des mots qui serviront d'entrées pour la carte conceptuelle. Alex fait référence au MOOC en rappelant que « normalement *c'est que des mots* », pour insister sur la nécessité de concision de l'exercice. Elle rappelle

aussi le principe du QQQQCP (Quand, Quoi, Ou, Qui, Comment, Pourquoi) vu dans une des diapos du MOOC. Il s'agira donc d'écrire ces entrées sur des post'it, lesquels seront ensuite regroupées ou articulées entre elles avec du contenu supplémentaire ajouté au fur et à mesure. Je note que les moments de réflexion individuels sont parfois coupés de question sur les consignes tacites de l'activité en cours. Ces questions sont posées à l'attention du groupe, mais le plus souvent, c'est la RH qui se charge d'y répondre.

Après quelques minutes balbutiantes, la CPC propose de prendre un peu de temps pour que chacun puisse, individuellement, noter 10 mots ou concepts clés sur un post'it, avant la mise en commun des idées. Cette remarque approuvée est aussitôt mise en pratique. Je remarque une grande application dans ce travail qui est aussi fait de manière stylisée, le choix des formes et des couleurs semblant avoir une grande importance.

Les mots clés ainsi collectés sont ensuite distribués collectivement en catégorie correspondant plus ou moins au QQQQCP. À ce stade de la séance, tout le travail a été fait à l'écrit, manuellement, sur du papier. L'ambiance est bonne, l'écoute mutuelle attentive, je remarque une prise en compte bienveillante de l'autre, dans ses difficultés ou dans ses propositions. Quand il y a une opposition de point de vue, c'est visiblement la meilleure idée qui l'emporte sur l'autre.

Pendant le travail d'assemblage qui suit le brainstorming individuel, la RH fait à son tour allusion au MOOC en remarquant qu'il y a bien plus que 15 entrées. La CPC et l'ASS rectifient en cœur, « *il ne s'agit pas de 15 mais de 40 entrées maximum par projet* ».

Après 45' de séance, les acteurs de la politique locale, les forces de l'ordre, les services d'hygiène, les chômeurs en réinsertion et l'A.C. commencent à trouver leur place dans une carte conceptuelle axée autour des grandes questions directrices du QQQQCP. Ce travail préliminaire permet de faire apparaître la nécessité du « Label qualité », pierre angulaire du projet Cuisine de rue. À ce stade, la table de travail est entièrement recouverte de post'it et de notes en tout genre ce qui rend la lecture difficile. Après une heure de séance, la CPS propose de synthétiser les propositions faites sur un tableau Velléda. La RH corrobore : « maintenant pour visualiser il faudrait un support vertical ». Je propose aussi une carte conceptuelle numérique que j'ai faite pendant ce temps-là sur mon ordinateur, mais l'idée ne plait pas, je n'insiste pas.

Pendant les 30' suivantes, la discussion se poursuit. L'enjeu majeur est à présent de déterminer les tenants et aboutissants du Label qualité. La tâche est ardue tant les acteurs impliqués sont nombreux, chacun portant en lui une dimension politique et sociale à prendre en compte dans la carte conceptuelle. Le travail progresse dans la difficulté. Les imbrications logiques sont incertaines, les débats s'intensifient pour séparer les causes des conséquences. À ce jeu, c'est la RH qui prend souvent le dessus. Je note une connivence de point de vue entre la RH et l'ASS. Si elles ne sont pas forcément d'accord, le respect mutuel est d'autant plus évident qu'il apparaît en contraste avec le manque d'égard que je constate envers les propos de la CPC. Cette dernière cherche en effet à proposer des idées, mais fait preuve de maladresse dans ses prises de parole, ce qui tend à ralentir le travail du groupe et par la même occasion, à fatiguer les collègues qui commencent à montrer des signes d'irritabilité. À plusieurs reprises, on lui coupe simplement la parole.

Je remarque à ce stade de la séance que l'écoute collective est un peu moins efficace. Le rendu général est plus brouillon qu'au début. Nous en sommes à plus d'1 h 30' sans pause. En réponse à un besoin général, il est temps pour le groupe de s'essayer collectivement à une reformulation de l'objectif du travail du jour. Cette clarification amène la RH à diriger clairement la suite du programme en définissant précisément les axes qu'il reste à compléter.

La séance se poursuit et se termine dans une dynamique semblable. L'attention est focalisée sur l'étayage du projet, sur le choix des mots utilisés dans la carte, sur le sens des flèches... L'ASS est très présente, la CPS intervient ponctuellement, la RH continue de ponctuer le plus souvent les mini débats en faisant une synthèse ou en apportant un éclaircissement. Je me prends aussi au jeu, dans le dernier quart d'heure, et entre dans la discussion pour exprimer mes incompréhensions et mes doutes.

Pendant le repas qui suit le travail sur le travail de carte conceptuelle, je fais remarquer que l'équipe *d'UrbanAsso* travaille bien de manière collaborative. En réaction, la RH me répond que ça fait longtemps qu'ils n'ont pas fait ça. La CPC ajoute qu'ils auraient dû le faire avant et l'ASS conclut en affirmant qu'ils ne l'auraient jamais fait sans le MOOC.

Le lendemain, je reçois une photo du tableau Velléda complété avec les post'it. La carte aura changé plusieurs fois d'épicentre et d'orientation. Ce tableau aboutira quelques heures plus tard à une version informatisée, puis stylisée en vue d'être présentée au comité de pilotage.

Ces dernières versions auront fait l'objet d'une autre étape de retraitement en binôme entre la RH et l'ASS.

Le livrable est finalement très apprécié du comité de pilotage qui salue un travail de grande qualité.

Séance 3 le 23/03/2016

Durée : 2 h 30

Résumé et contextualisation de la séance :

La séance a lieu la veille d'une réunion de présentation au comité de pilotage où seront présents un élu référent et la directrice générale de l'administration de la mairie de Saint-Denis. La semaine 2 du MOOC est consacrée aux outils d'évaluation financière. La directrice et la RH y voient tout de suite un support idéal pour travailler sur le projet en cours. La CPC n'ayant pas suivi la semaine 2, la séance débute par un visionnage des vidéos du MOOC. Le reste du temps est consacré à l'acquisition des nouvelles notions dans la discussion et le débat. La directrice et la RH veillent toutefois à optimiser ce temps pour qu'il serve le projet Cuisine de rue, et l'échéance du lendemain. Pendant l'exercice, les références au MOOC sont nombreuses et les notions sont exploitées autant que possible par une équipe enthousiaste et besogneuse.

Récit chronologique

La semaine 3 du MOOC GDP est consacrée, dans sa première partie, à l'organisation des informations, et dans une seconde partie, aux outils nécessaires à l'évaluation financière d'un projet.

La CPS est absente ce jour à cause d'une réunion prévue sur le même créneau. Le reste de l'équipe est présente. La RH commence la séance par une remarque méthodologique : elle a imprimé les diapos du cours et a travaillé directement sur ce support. L'ASS, de son côté, admet avoir fait le MOOC « en mode boulimique » et qualifie cette méthode de « *n'importe quoi* ». À la fin, elle avoue en parlant de l'enseignant du MOOC, qu'elle « *n'en peut plus de voir sa tête* ». Peu après son arrivée tardive, la directrice demande si « tout le monde a eu son deuxième petit badge ».

Suite à une légère incompréhension sur l'objectif de la séance du jour, la RH réexplique que le but est de suivre les consignes du parcours avancé, ou du moins de s'inspirer des livrables

sans pour autant se soumettre aux contraintes de rendu du parcours avancé²¹⁴. Cela dit, M. propose de travailler a minima sur les « ouvertures proposées à chaque fin de vidéo », qui correspondent à des mises en pratique, puis de travailler sur la réorganisation des dossiers de de l'association sur le nuage (cloud), et de travailler directement sur le projet Cuisine de rue pour ce qui relève de la 2^e partie du MOOC.

La décision est vite prise de ne pas s'occuper de la première partie pour se concentrer sur le volet économique du MOOC et sur le calcul de la VAN. Après quelques minutes de débat entre la RH et la directrice pour savoir quel est le projet le plus pertinent pour servir de mise en application, c'est Cuisine de rue, l'urgence du moment qui est choisi, malgré la grande complexité du projet qui rendra les calculs plus difficiles. Ce débat est l'occasion pour la RH de faire état des difficultés qu'elle a éprouvées quand elle travaillait sur la budgétisation de Cuisine de rue, notamment concernant la valeur des chiffres qu'elle utilisait. Le MOOC représente pour elle l'occasion d'y voir plus clair, de solidifier la représentation économique du projet, et de faire des projections plus stables qui permettront de prendre les décisions qui conviennent.

Après quelques minutes de réunion, et suite à une question de la directrice, la CPC admet ne pas avoir suivi la 2^e semaine pour des raisons « de priorités ». La décision est prise de lui expliquer avant de passer au travail proprement dit, mais face à la difficulté de la tâche, on préfère finalement repasser les vidéos les plus intéressantes. Cette étape préalable permet également, selon la RH, de se remettre les éléments en tête.

Pendant le visionnage de la vidéo, tout le monde prend des notes sur des cahiers personnels ou sur les impressions des diapos (M.).

À la suite de la vidéo, une discussion est nécessaire pour mettre en place l'activité. Il est rapidement décidé par la RH et la directrice, d'utiliser un tableau du cours pour servir de base à l'application du calcul à Cuisine de rue. Encore faut-il déterminer les variables les plus influentes du projet et bien comprendre les notions du cours. Là encore, plusieurs minutes sont nécessaires à la clarification des notions de flux et de *coefficient d'actualisation* notamment. Dans la discussion, les interprétations personnelles s'appuient sur les éléments concrets du cours pour permettre à l'assemblée de tomber finalement d'accord. La CPC pose

²¹⁴ Par exemple, le livrable de la semaine 2 du MOOC GDP requiert au participant de calculer la VAN (Valeur actuelle Net) et d'établir les paramètres de calcul de la VAN, en fonction d'une situation présentée dans le cours.

des questions, ce qui oblige les autres à expliquer. Dans l'ensemble, l'équipe de direction se partage la parole. La RH est force de propositions et semble déjà bien maîtriser les nouveaux concepts. Elle prend ensuite clairement la main et dépasse la résistance apparente de la directrice en incitant le groupe à lister les flux potentiels dans plusieurs scénarii possibles : avec investissement ou sans investissement. La discussion s'engage de nouveau sur chaque point d'investissement. Le travail de calcul de la VAN et donc de la rentabilité du projet Cuisine de rue en fonction de variables telles que le temps ou les différents types d'investissement est engagé.

Pendant cette phase de la séance, la RH adopte un ton explicatif assez pédagogique. Je relève dans son discours quelques traces qui viennent appuyer cette impression (« comment expliquer... » « Alors, voilà, bon.. *On va reprendre...* » « *en fait...* »). De plus, elle se comporte comme le relais du cours. Les questions lui sont clairement dirigées, les désaccords aussi. Elle semble très à l'aise avec les chiffres et les calculs et fait preuve de patience dans sa tâche pédagogique. La directrice fait la contradiction poussant, de fait, la RH à reformuler et à clarifier ses propos. La CPC fait aussi quelques remarques et prend en main l'ordinateur pendant près de 15' pour rentrer les chiffres dans le tableau Excel, sur l'ordinateur commun situé en bout de table. L'ASS reste très en retrait. Sa situation spatiale ne l'aide pas à participer : elle est assez loin de l'écran et de l'autre côté de la table, par rapport à la RH qui, à plusieurs reprises, appuie ses propos par des schémas explicatifs qu'elle griffonne sur son cahier.

La séance du jour a pris un tournant plus utilitariste que pédagogique. Les objectifs étaient centrés sur le projet Cuisine de rue dans un contexte d'urgence, la séance ayant lieu la veille d'une réunion de préparation au comité de pilotage. En conséquence, les notions vues dans le MOOC devaient avant tout profiter à l'équipe de direction, en première ligne pendant la réunion du lendemain, au détriment de l'ASS et de la CPC qui sont restées un peu en retrait.

Une fois la séance achevée, la RH a retravaillé sur les hypothèses de développement économique du projet et fait apparaître différents points de viabilité en fonction de ces hypothèses émises. C'est ce travail définitif largement inspiré de ce qui s'est passé en matinée qui est présenté le lendemain. La RH affirmera par ailleurs, lors d'une discussion annexe que le MOOC a été un déclencheur essentiel qui lui a permis de structurer de manière plus efficace l'étude de marché de Cuisine de rue. Aussi, le fait de pouvoir intégrer des notions

plus précises (avec le lexique adapté) permet aussi potentiellement à l'AC de gagner en crédibilité face à des structures concurrentes plus armées sur le volet ingénierie de projet (Dir)

Réunion 4 le 01/04/2016

Durée : 2 h 30

Des perturbations économiques majeures ont conduit l'AC à licencier la chargée de projet communication. La CPS étant absente, nous sommes 4 autour de la table. La semaine 3 du MOOC est consacrée aux méthodes d'organisation et d'animation des différentes réunions de travail lors d'un projet. Cette thématique, moins technique que la précédente, semble parler davantage à la directrice qui prend clairement l'animation de la séance à son compte. Plus planifiée que d'habitude, cette séance est pourvue d'un ordre du jour. Contrainte par un départ anticipé de la directrice 2 heures plus tard, cette 4e réunion autour du MOOC GDP est plus courte que les précédentes. Dans un premier temps, l'objet des discussions est de faire le pont entre le contenu du MOOC et la réalité du terrain. Une fois cette liaison conceptuelle et lexicale réalisée, l'équipe passera vite à un travail de défrichage des pratiques pour tendre progressivement vers la création de nouveaux contenus méthodologiques. La dernière partie de la séance est consacrée au visionnage d'un autre MOOC, celui de HEC, sous l'impulsion de la directrice.

Récit chronologique

La RH a de nouveau imprimé les diapos du cours en guise de support de notes. Alex a quant à elle imprimé les notes partagées de la semaine, ce qui constitue une petite nouveauté méthodologique. Elle explique aussi en préambule avoir modifié sa manière de suivre le MOOC. Elle a davantage distribué les vidéos du MOOC dans la semaine et estime en avoir eu pour 2 h 30. Même temps de travail pour la RH qui dans son cas, a suivi l'intégralité de la semaine le dimanche soir.

Pendant le repas qui précède la séance, je comprends qu'elles ont perçu la semaine 3 du MOOC comme étant beaucoup plus facile que la semaine précédente. La directrice profite de ce temps informel pour parler d'un autre MOOC qu'elle vient de commencer, celui de HEC (entrepreneur du changement). Elle prévoit alors de le présenter en fin de séance. L'ordre du jour a été fixé pendant le repas, il s'agira de travailler sur la méthodologie d'animation de groupes en fonction des différentes étapes d'avancement du projet.

Tout le monde s'installe et la place de la CPC reste vacante. Elle a été licenciée dans la semaine pour des raisons d'inadéquation de son profil avec les besoins du poste. La CPS étant également absente, pour raison familiale, nous sommes quatre autour de la table. C'est la RH qui prend la parole en premier pour lancer les activités : « on va essayer de voir quels sont les outils pertinents pour UrbanAsso, lesquels on garde, en fonction de quel projet... ». La directrice intervient en faisant remarquer que le propos n'est pas de « tout révolutionner », mais plus d'améliorer les pratiques. L'idée proposée serait donc de partir des différentes réunions de l'AC, et de voir comment les formaliser, les outiller.

La directrice propose de télécharger les modèles de comptes-rendus du MOOC pour des « réunions internes », pour des réunions où il faut « faire partager les gens », et une 3e sorte de réunion où « les gens viennent écouter des livrables ». La question de l'archivage des traces de ces réunions se pose, notamment parce que c'est un défaut avéré de l'association de ne pas capitaliser sur les nombreuses réunions faites. Dans cette phase, la directrice argumente pendant plusieurs minutes sur les divers intérêts d'améliorer les méthodes de l'organisation, dans un dialogue avec l'ASS (la RH est au téléphone pendant ce temps-là.).

La première proposition d'activité vient de la directrice qui invite à prendre 3 feuilles pour y noter les enjeux par type de réunion. Au moment de nommer les réunions, la directrice se réfère au MOOC par l'intermédiaire de l'ASS qui lui souffle la terminologie du cours. L'idée est de se servir de l'exemple du projet Cuisine de rue pour imaginer concrètement chaque type de réunion. L'ASS et la directrice se prêtent alors à un peu jeu de transformation lexical pour adapter la terminologie du MOOC à la leur.

— Réunion de chantier = comité de pilotage

— Réunion créative = réunion créative

— Réunion technique = réunion thématique

— Réunion d'avancement = réunion interne ou d'équipe

Lorsque la RH revient, l'activité individuelle commence. Il faudra 10 min à l'équipe pour créer individuellement une carte conceptuelle pour chaque type de réunion. Dans la phase suivante, les salariés prennent la parole à tour de rôle pour présenter leur carte. Les autres écoutent attentivement et font quelques suggestions d'approfondissement. Je note plusieurs

références au MOOC pour venir appuyer ou ajouter une idée : « J'aime bien quand il dit : « *pas plus d'une heure de réunion* » ». La RH évoque aussi « *l'effet tunnel* » un autre concept développé dans le MOOC.

Un débat s'engage sur les outils à créer. La décision est prise en consensus de produire une trame de « réunion conception » et une trame de « *réunion d'avancement* ». La directrice propose ensuite de créer différents documents dans le nuage, ce sur quoi la RH s'accorde en détaillant l'idée : elle suggère un logiciel spécifique et propose de créer un dossier outilttech pour chaque modèle de réunion (un modèle de trame, un modèle de compte-rendu).

Ce dernier point fait émerger la nécessité de se mettre d'accord sur une nomenclature de nomination des fichiers sur le nuage. La discussion qui suit est assez longue et indécise. Pour départager les points de vue, la directrice demande ce que « Rémi » (l'enseignant du MOOC) dit à ce propos. La RH et l'ASS finissent par retrouver l'information dans les impressions de slide : « il dit de mettre entre crochets, du plus général au plus précis »

La séance s'achève, la directrice prend quelques minutes pour faire un fichier résumé avec les docs à produire. Il reste à se mettre d'accord sur la date de rendu des devoirs.

Avant que la directrice ne parte (RDV extérieur) elle montre comme prévu quelques vidéos du MOOC HEC. Plusieurs commentaires mettent en évidence les différences entre le MOOC GDP, très technique et proposant un savoir essentiellement procédural et celui de HEC qui utilise des personnalités venant partager une expérience. Pour la directrice, le MOOC de HEC offre les bases, les codes, des manières d'agir dans une économie de marché. Les approches sont différentes, mais complémentaires selon la directrice, « *C'est très différent, mais intéressant* ».

Séance intermédiaire (entre 4 et 5)

Durée : 24'

Cette 5e réunion d'équipe autour du MOOC GDP se déroule sans moi. Elles ont toutefois enregistré la séance pour que je puisse continuer à suivre tous les moments formels dédiés au MOOC. Les 25 min de réunion ont permis à la RH de faire un rapide bilan de la semaine précédente à la CPS qui était absente. L'objectif est ensuite de se répartir les modules spéciaux des semaines 5 et 6 du MOOC, l'idée étant de ne pas tout suivre individuellement chacun de son côté.

Le MOOC GDP propose en effet 10 modules, 8 étant facultatifs et 2 obligatoires au choix du participant. Chacun de ces modules est équivalent à une semaine normale du MOOC en termes de charge de travail. Ils sont présentés par un expert associé au MOOC (autre que RB)

Alex présente les différents modules à la demande de la RH qui suggère de prendre deux modules chacune. Alex montre un endroit dans le MOOC où on peut trouver une synthèse de tous les modules. La directrice prend le parti de lire toutes les synthèses à haute voix. Les autres commentent à la volée « intéressant.. », « *c'est pas mal* », « *celui-là je pense qu'il faut qu'on le fasse* ». Elles s'arrêtent parfois plus en détail sur un module et spéculent sur son contenu en essayant d'imaginer quelle serait sa valeur ajoutée pour la structure. Pour la RH, « Il y en a pas mal qui sont intéressants, maintenant il faut les prioriser ». Mettant en application ce conseil, la directrice en vient à orienter le choix des modules en fonction des missions de chacun : « *toi qui va animer des groupes de femmes, quels outils on a besoin dans ce cadre... ?* ».

L'idée que chaque salarié suit deux modules et les restitue lors de la séance suivante pour que tout le monde puisse en bénéficier. Ils procèdent donc au choix du module en fonction de leurs préférences et besoins. La directrice aide pour les choix, et récapitule : « *donc toi tu fais celui-là, toi celui-là...* », tandis que la RH lance le programme pour la semaine suivante : « *On dit quoi ? on dit que pour la semaine prochaine on essaie de faire un des 2 modules qu'on s'est distribués* ».

Le programme de la séance suivante est initié par la RH : La séance suivante a donc un double objectif :

- 1) Revenir sur la semaine 4 du MOOC
- 2) Présenter un module chacune

Avant la fin de la réunion, les salariées discutent longuement de l'évaluation finale déjà faite par la directrice. Cette dernière donne quelques conseils, mais se veut surtout rassurante : « *Il n'y a pas de piège (...) si vous avez compris ça, pas de problème (...) il nous encourage* ». Les autres posent des questions concernant le score minimum à atteindre et la nature de l'épreuve : « *c'est du bachotage ?* » Je ne remarque pas de détachement par rapport à l'évaluation finale qui me semble être prise au sérieux.

Réunion 5 : le 13/04/2016

Durée : 2 h 30

Comme prévu lors de la séance intermédiaire faite la semaine précédente, cette 5e réunion autour du MOOC GDP est divisée en 2 parties. La première est consacrée à la semaine 4 du MOOC qui n'a pas encore fait l'objet d'un retour collectif. La seconde fait l'objet d'une présentation de deux des dix modules proposés en semaine 6 et 7 du MOOC.

1re étape

Dès le départ, je note que la semaine 4 du MOOC ne soulève pas l'enthousiasme général. Au contraire, j'entends même dans un murmure : « Ah oui il était chiant celui-là ». Le module en question est consacré à l'utilisation des outils de pilotage de projet : RACI et GANT. La directrice admet ne plus avoir le cours vraiment en tête.

La RH qui prend la parole dans une première phase de présentation tente de remettre en contexte l'utilisation de ces outils en pointant les endroits où ils peuvent être particulièrement intéressants. Elle explique avoir utilisé le tableau (proposé dans le cours) et avoir été à l'essentiel pour tester les applications. La directrice en profite pour souligner qu'« il ne faut pas avoir des outils qui polluent trop » le travail, ce à quoi la RH répond que la logique de lister les tâches et de les raccorder aux personnes responsables est toutefois intéressante, car systématisable à tous les projets.

L'équipe ne manque pas de souligner que les exemples donnés dans le MOOC sont très orientés « ingénierie » et sont, de fait, assez lointains de leurs préoccupations. La phase de transformation semble difficile. La directrice argumente d'ailleurs pour montrer que l'outil GANT ne répond pas à leurs besoins étant donné que le temps de créativité, qu'elle appelle « temps de cerveau » n'est pas réductible comme peuvent l'être certaines étapes dans un circuit industriel. Il y a ensuite négociation entre la RH et l'assistante pour déterminer l'éventuel point d'intérêt du cours.

En guise de conclusion sur cette partie qui aura duré à peine 10 min, la directrice propose « pour dire au revoir à Rémi » de faire un tableau synthèse des outils méthodologiques qui conviennent aux problématiques de l'association : « Pas la synthèse du MOOC, mais plutôt ce *qu'on en garde* ».

2e étape

Exposé 1 : le cahier des charges fonctionnel

Marion se charge de la présentation du module consacrée au cahier des charges fonctionnel. Selon elle, « *il n'y a rien à garder* » c'est très dense, pas applicable, « pas la même approche que Rémi » qui s'en tenait à l'essentiel. La RH poursuit en expliquant qu'aucune synthèse n'est possible vu la densité des informations. Elle n'a pas encore répondu aux quiz et regrette assez clairement d'avoir passé une partie de son dimanche à travailler sur ce module visiblement insatisfaisant.

Exposé 2 : Analyse stratégique

C'est au tour de la directrice de présenter le module « Analyse stratégique ». Cela lui semble intéressant pour comprendre les enjeux politiques du projet. Elle utilise le PowerPoint de l'expert pour appuyer son propos explicatif. Elle recontextualise autant que possible en illustrant les concepts du MOOC avec des exemples issus des projets en cours de l'AC. Les autres en profitent pour prendre des notes.

La CPS cherche à son tour en tâtonnant, à rattacher les notions du cours à des exemples concrets. Elle peut alors compter sur la directrice qui lui vient en aide en acceptant volontiers son rôle pédagogique. Les autres n'en semblent pas offusqués et se moulent parfaitement dans leurs habits d'apprenants.

À la fin de la séance, la directrice fait rapidement défiler les diapos du module sur les cartes conceptuelles en y ajoutant quelques commentaires et exemples.

Séance 6 : 21/04/2016

Durée : 2 h 30

Les 3 séances suivantes font l'objet de plusieurs présentations de modules de la part des de tous les salariés, chacun ayant, au total, préparé 2 modules à présenter.

Tableau de répartition des modules

La directrice	La RH	L'assistante	La chargée de projet Sérigraphie
---------------	-------	--------------	-------------------------------------

1. Analyse stratégique (séance 5) 2. Évaluation de l'impact des projets	1. Cahier des charges fonctionnel (séance 5) 2. Gestion des risques	1. Gestion de conflit 2. Management de la créativité	1. Management de projet (séance 6) 2. Résolution de problème
----------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------

Exposé 3 : Le management de projet

La CPS fait un exposé à partir des vidéos du MOOC sur le management de projet. Elle lit ses notes et colle aux diapos sans prendre de distance par rapport au contenu pédagogique. Elle s'appuie techniquement sur la RH qui s'occupe de l'ordinateur en même temps qu'elle prend des notes, une situation qui semble assez inconfortable.

Quand la RH pose une question à la CPS, c'est tout d'abord la directrice qui répond en faisant référence à un cas vécu l'année passée. Je note un intérêt particulier de la RH qui pose beaucoup de questions en tâchant systématiquement de remettre le contenu en perspective avec les enjeux des projets l'organisation. Notons aussi que la thématique de ce module est très éloignée des prérogatives professionnelles de la CPS, ce qui peut expliquer en partie ses difficultés apparentes, à lier la théorie à la réalité du terrain.

À la dixième minute de présentation, la RH fait remarquer que « *c'est vachement mieux que le MOOC RH* » qu'elle a fait quelques semaines avant celui-ci. Elle poursuit en expliquant qu'il donnait « moins de tuyaux », qu'il était « moins clair ». La présentation de la CPS est toujours aussi proche de celle du PowerPoint et je décèle des marques de lassitude dans l'auditoire : soupirs, réactivité amoindrie, absence de questions, prise de note moins active ou totalement interrompue... L'ASS pose sa première question après 33 minutes de présentation. La CPS lui répond en tâchant d'expliquer au mieux ce qu'elle a compris. La directrice rebondit ensuite longuement pour mettre les derniers propos en perspective avec l'association.

À la fin de l'exposé, la RH encourage celle qui vient de présenter en lui glissant que « *c'était bien* ».

Exposé 4 : Formation gestion des conflits

L'exposé suivant est présenté par l'ASS. Il s'agit d'une synthèse du module qu'elle propose en s'appuyant sur ses notes, mais sans les lire. Les autres l'écoutent activement en prenant des

notes. Elle a procédé à une sélection d'éléments mémorisables : techniques et astuces facilement répliquables comme le DESC, la boussole, les 4 points cardinaux... Son rythme est très rapide.

Exposé 5 : Management de la créativité

L'ASS poursuit, sans pause, avec ce nouveau module. Elle annonce dès le départ qu'elle va « aller rapidement là-dessus parce que *« le plus intéressant c'est le reste et parce que ça se recoupe beaucoup avec ce qu'avait fait la CPS. »* Après quelques minutes de présentation, la directrice intervient pour proposer une mise en perspective du contenu avec les enjeux de l'AC qui engendre un désaccord avec la RH. Face à cette dispersion, l'ASS intervient en donnant son opinion puis en passant directement à autre chose. Cette fois-ci, elle s'appuie sur les diapos en ajoutant régulièrement des éléments supplémentaires apportés par les vidéos. Elle n'hésite pas à passer rapidement si elle juge le contenu inapproprié.

Comme à son habitude, la directrice prend la parole longuement à l'occasion d'une petite coupure, ce qui engendre une discussion débat où chacun semble s'exprimer sans contrainte.

L'ASS poursuit sur le thème du brainstorming. Son discours est fluide et toujours aussi rapide. La directrice comme la RH semble avoir décroché, ni l'une ni l'autre ne prennent de notes. Certains points du cours provoquent toutefois des discussions en rapport avec des moments vécus dans la structure : *« si on refaisait cette réunion aujourd'hui ça donnerait autre chose... (La RH) »*.

Réunion 7 : le 29/04/2016

Durée : 2 h 30

Exposé 6 : Résolution de problème

La CPS fait ici son deuxième exposé. Elle a regardé les vidéos plus d'une semaine auparavant et n'a pas préparé sa présentation. Elle semble très déstabilisée et ne parvient pas à se raccrocher au PowerPoint malgré ses efforts. Elle reste donc assez vague dans les mots choisis, manque de conviction, ne détache pas les yeux de l'ordinateur et perd rapidement son auditoire. Elle exprime son malaise de la sorte : *« je ne m'y retrouve pas trop, j'avoue... »* La directrice tente de lui venir en aide sans succès, puis la RH propose (astucieusement) de continuer sur le thème de la gestion des risques qui s'inscrit dans la continuité de celui

proposé par sa collègue en difficulté. Après une nouvelle tentative qui l'amène à se perdre entre les diapos dans le plan du cours, elle appelle à l'aide : « embraye parce que je suis paumée ».

Exposé 7 : Gestion des risques

La RH prend la parole sans l'appui du PowerPoint, à partir des notes qu'elle a prises pendant le visionnage du MOOC et avec un schéma tiré d'une diapo qu'elle a imprimée. Elle présente tout d'abord un contenu théorique avec des exemples extraits des vidéos du cours. Elle approfondit au besoin, notamment lorsque quelqu'un lui pose une question. À la fin de chaque petite séquence, elle propose une courte synthèse de ce qui a été vu. Son rythme de parole est assez soutenu, son regard circule bien et elle semble à l'aise.

Je note que les références à des propos tenus par RB sont formulées sous la forme : « il dit, il pense... » Il faisant référence à RB, sans que son nom n'ait besoin d'être prononcé et sans que cela ne prête à confusion.

À plusieurs reprises, des interventions de la directrice suscitent l'échange. Il peut s'agir d'une négociation autour du sens d'un mot ou d'un besoin d'éclaircissement, mais les interactions les plus longues concernent la mise en perspective du contenu avec les projets de l'association.

La RH termine sa présentation et la directrice enchaine avec la sienne

Exposé 8 : Évaluation de l'impact des projets

L'exposé de la directrice débute sur un ton plus lent, plus professoral. L'auditoire s'active dans la prise de notes. D'une manière générale, on sent que le contenu a été assimilé par la directrice qui a sélectionné en amont les points les plus importants et les ponts à faire avec les projets de la structure. Elle n'hésite pas à pointer verbalement ce qu'il faut retenir : « *c'est central, c'est vraiment important...* » Elle fait, par ailleurs, plusieurs références au contenu des autres exposés (« *c'est ce que tu disais sur...* »). Aussi, même si la présentation est assez longue (plus de 25 min), l'attention de tous est maintenue jusqu'à la fin. À noter que cet exposé ne suscite pas beaucoup d'interactions hormis quelques questions auxquelles elle répond comme si elle avait écrit le cours elle-même.

La fin des 8 présentations de module marque le début de la réflexion de groupe sur la manière de « valoriser l'investissement » qu'a représenté le suivi du MOOC GDP. Elle débute lors de la séance 7 et débouchera sur une dernière séance dédiée au travail de synthèse.

L'appropriation et la matérialisation des acquis semblent être au cœur des nouveaux objectifs. La RH l'exprime ainsi : « *C'est dense tout ça, quels moyens on se donne pour l'appliquer de manière systématique ?* » « *Est-ce qu'on investit du temps pour mettre au point notre méthodo ?* » Plusieurs options sont alors envisagées : une synthèse, une banque d'outils, une carte mentale.

Alex propose de faire un tableau récapitulatif des outils en fonction de chaque étape du projet, mais la RH « voit quelque chose de *plus schématique... une manière de plus de s'approprier les contenus* ». En réaction, la CPS propose de faire une flèche chronologique avec des éléments méthodologiques en fonction des moments du projet. Finalement, deux options semblent tenir la corde. Dans un cas, on conserve les outils de synthèse du MOOC, dans l'autre, on crée une synthèse adaptée. Le choix tend finalement vers la conception d'une outiltech « pas forcément systématique », très ciblée sur les besoins de l'organisation. Elle prendra la forme d'une carte conceptuelle (décision de la directrice).

Réunion 8 : le 22/05/2016

Durée : 2 h 30

Résumé

La dernière séance a été réalisée dans une ambiance très détendue. L'objectif était de valoriser le temps investi dans le MOOC en créant une outiltech en forme de carte conceptuelle, travail facilité par une proposition de l'assistante. Une carte dont chaque axe a été discuté avant d'aboutir à une proposition commune.

Récit chronologique :

Le choix est fait de ne pas travailler sur l'ordinateur pendant la séance. C'est le fruit du travail du jour qui a prévu d'être synthétisé informatiquement par la suite (« Utilisation de *l'ordinateur en synthèse après-coup, mais plus sur papier en direct live* » [DIR]).

Si la RH admet dans une ambiance bon enfant qu'elle n'a rien préparé pour la séance du jour, l'ASS qui n'est pas venue les mains vides présente au groupe une carte mentale très fouillée qu'elle a réalisée à partir des notes prises pendant le MOOC. Son travail semble

impressionner ses collègues. Avant de commencer le travail à partir de cette initiative, la directrice fait le point sur l'objectif du jour et propose un plan de mise en action : « *On capitalise sur le MOOC aujourd'hui, j'aimerais bien qu'on prenne conscience de nos forces* ». Dans le but de formaliser les apports du MOOC, elle pose ensuite la question à l'assemblée de savoir s'il y a des moments concrets dans la journée où le MOOC s'avère utile. La RH lui répond qu'elle n'applique pas la méthodologie du MOOC à la lettre, mais qu'elle a ressenti une sorte de « *déclat dans la façon de penser le travail* », « *une espèce de conscience de devoir être en maîtrise de la situation* ». Elle poursuit : « *Cette année on est plus en maîtrise et j'ai l'espoir que ça s'améliore... le fait de ne jamais avoir interrogé la manière de travailler ça ne motivait pas, aujourd'hui c'est différent.* » La directrice continue dans la même direction : « *moi aussi, il y a des situations qui me paraissent dingues dans les réunions* ». Elle exprime ensuite une prise de conscience générale des enjeux des projets, elle n'estime pas avoir spécialement besoin d'outils, mais plutôt d'une compréhension globale, transversale, « *une sorte d'amélioration de l'intuitif* ». Pour elle, l'association perdait beaucoup de temps, la faute à un manque de cadrage des étapes de travail. Elle insiste aussi sur l'intérêt du MOOC dans ce qu'il favorise la mise en cohérence des objectifs de chacun : « *Avant, il y avait un décalage de vision dans les réunions qu'il n'y a plus aujourd'hui* ». Elle termine sur ce que le MOOC a apporté au niveau de la maîtrise des budgets.

La RH en vient ensuite à la question des outils : « *on devrait capitaliser certains outils pour nous aider, pour être encore plus pro* ». Cela conduit l'assemblée à se concentrer sur la carte mentale de l'ASS. Cette dernière, l'attention étant portée sur son travail, en profite pour glisser ce qu'elle a perçu comme principal intérêt : « *ça n'a pas fait résonance avec ma pratique universitaire, ça m'a apporté quelque chose que je ne savais pas, c'est bien d'avoir ça dès le départ* ».

S'en suivent d'assez longues négociations sur le degré de détail que le document final doit conserver. La RH ressort ses notes et propose de l'imprimer en couleur et de l'afficher au mur pour que ça « *les imprègne* ». Elle ajoute un peu plus tard : « *c'est juste pour se souvenir si dans 3 ans on a oublié, c'est important de se souvenir* ».

À la fin de la séance, la directrice met le doigt sur une faiblesse de l'organisation : « *nous on a un problème, c'est qu'on a rien pour valoriser ce qu'on sait faire* ». S'en suit, sur un mode informel et jusqu'au repas, une discussion profonde sur les savoir-faire de l'association, sur ses forces et ses limites, ses objectifs à venir dans un cadre sociétal à repenser...

Annexe du chapitre 8

	24/09	28/09	08/10	14/10	22/10	28/10	Accomplissement du MOOC
Chargée de projet (CM1)							Oui
Chargée de projet (RS)							Non
Chargée de projet (CM3)							Oui
Chargée de projet (CM2)							Non
Jeune SA (SA1)							Oui
Chargé de projet (CM5)				Vidéo			Oui
SA (SA2)							Non
Directeur adjoint (DA)							Non
Chargée de projet (CM4)							Non

Tableau 39 Suivi de l'absentéisme aux réunions hebdomadaires

Analyse thématique des réunions hebdomadaires

Dimension socioémotionnelle							
Réunion/ thématiques abordées	1. Motivation et engagement	2. Temps de travail requis par le MOOC	3. Stratégies d'apprentiss age	4. Progression dans le MOOC	5. Relation entre poste occupé et difficulté à suivre la formation	6. Pressions ressenties impliquant un comportement contraint	7. La formation objet de plaisir ou de frustration
1	++	++	++				+
2	++	+	+++		+		++
3	++	++				+	+
4	++	++	+	+	++	++	+
5	+	+				++	+
6	++	++	+++	+	++	+	+

Dimension liée à l'environnement d'accompagnement					
	Liées au dispositif MOOC				
Réunion/thé matiques abordées	8. Présentation des contenus du MOOC, utilité des outils d'échange	9. Problèmes techniques rencontrés dans le MOOC	10. Modalités d'évaluation, de certification & récompenses	11. Contenu du MOOC et valeur opératoire des notions	12. Réflexion sur le MOOC comme outil de formation
1	+	+	+	+	+
2	+	+	++	++	+
3	+			++	
4			+	+	++
5			+	++	++
6				+++	

Dimension liée à l'environnement d'accompagnement				
Liées à l'environnement facilitant (dimension managériale)				
13. Amélioration du dispositif facilitant	14. Manque de cadrage dans les réunions	15. Rôle et organisation des réunions hebdomadaires (incluant l'outillage)	16. Bilan de la réunion en cours	17. Problème d'hétérogénéité des rythmes de progression
		+++		
		+++		+
+		++		+
+++		++	++	
++	+++	++		+
++		++		++

Dimension organisationnelle						
Réunion/t hématisques abordées	18. Rôle du MOOC comme élément disruptif dans l'organisation	19. Problématiques liées à l'informalité de l'expérience	20. Conception et enjeux du compte-rendu d'expérience	21. Modalités de passage à l'échelle de l'expérience	22. Enjeux de la mixité des statuts dans la formation	23. Objectifs initiaux de l'expérience
1	++					++
2						
3	++	++	++	+++		
4	++	++	++	+++		+
5	++	++	++	++		
6	++	++	+	+++	++	++

Récit des réunions hebdomadaires à AidoLogis

L'objet de ce texte est de mettre en cohérence, sous la forme d'un récit chronologique, l'ensemble des données recueillies lors des six réunions hebdomadaires auxquelles nous avons assisté. Nous tâchons de nous approcher le plus possible des événements tels qu'ils se sont déroulés, en portant une attention particulière à la manière dont les différents acteurs s'organisent pour tirer profit du MOOC. Nous renvoyons le lecteur au chapitre 6 pour plus d'informations sur la méthodologie d'enquête employée.

Réunion 1 : le 24/09/2016

La première réunion a fait l'objet de plusieurs objectifs dont certains étaient explicités dans l'ordre du jour préparé par le directeur adjoint. Initialement, le démarrage devait consister en une présentation de l'enquêteur et de ses objectifs. Les participants auraient ensuite été invités à revenir sur les premiers jours du MOOC dans une phase d'expression libre, avant de fixer un calendrier pour les réunions MOOC et de définir le projet à mener en parallèle du MOOC. Dans les faits, les présentations ont bien eu lieu et l'expression de chacun a pu être libérée comme anticipée. La question du calendrier n'a toutefois presque pas été abordée, sauf pour définir le créneau suivant. Les modalités de suivi, et plus particulièrement la question de la mise en œuvre du contenu notionnel du MOOC dans un projet commun à tous les participants ont fait l'objet d'un long débat.

Lors de cette réunion, seules manquaient à l'appel, la directrice de la mission sociale, débordée et qui ne se rendra finalement disponible pour aucune réunion, ainsi que CM2, une chargée de projet en déplacement. Le groupe est alors constitué du directeur adjoint du service, de 2 secrétaires-assistantes (SA1 et SA2) et de 6 cadres chargés de projet, dont l'un d'eux, CM5, voit son CDD se terminer la semaine suivante.

L'ambiance est très détendue, la présence du Directeur adjoint ne semblant pas affecter l'enthousiasme apparemment suscité par l'événement. L'aspect informel du moment semble favoriser une prise de parole collective libérée. Le niveau de langue n'est pas particulièrement soutenu, les prises de parole, balisées par la règle du tour de table, ne semblent pas contenues.

Les participants n'hésitent pas à proposer leurs états d'âme, leurs inquiétudes ou leurs motivations personnelles.

Le Directeur adjoint s'est chargé de préparer l'ordre du jour, il a distribué la parole et a servi de point d'appui à la discussion, en la relançant et en l'alimentant. Il a également été à l'origine de la proposition de travailler en groupe autour d'un projet. L'exercice de ces différentes tâches lui confère un statut évident de meneur de réunion. Il tempère toutefois son positionnement en expliquant clairement qu'il « ne revendique pas de mener les séances ». Cette ouverture ne déclenche pas de réactions particulières si ce n'est celle de la jeune secrétaire assistante (SA1) qui propose d'imprimer les notes du cours, d'une fois sur l'autre, pour l'ensemble des participants.

Cette première réunion permet de mettre en lumière les affinités préalables. Plusieurs éléments nous laissent deviner que CM3, CM2, SA1, SM5 et CM4, tous ayant entre 25 et 30 ans, se fréquentent en dehors du cadre professionnel. Leurs interactions sont particulièrement débridées, les blagues et les rires fusent à de nombreuses reprises. D'un autre côté se distingue un second groupe composé de CM1, RS, SA2 et du Directeur adjoint (entre 50 et 60 ans). Au contraire des premiers, ces participants semblent pâtir d'un manque de confiance dans leurs capacités à suivre la formation : SA2 n'a pas encore eu le temps de « se mettre dans le MOOC » avoue être « dans les choux ». Elle adopte durant la réunion une attitude très en retrait, ne prenant la parole qu'une fois ou deux pour dire à quel point tout cela lui semble compliqué et concernant sa motivation elle pose une réserve, indiquant que des éléments personnels influenceront l'évolution du MOOC. CM1, volontaire comme tous les salariés présents, adopte une posture très négative à l'égard de sa première expérience. Elle trouve que le contenu du cours relève de l'accessoire (« *c'est de l'enculage de mouche* »), elle a « autre chose à foutre » que de travailler sur le MOOC le mercredi après-midi et elle insiste à plusieurs reprises sur le fait qu'elle suit des cours le vendredi après-midi et qu'elle a déjà travaillé les thématiques du cours lorsqu'elle était à l'université en fac de droit. Quant à RS, elle exprime un certain intérêt pour l'innovation que représente le MOOC, mais fait état de difficultés techniques problématiques.

Deux questions concernant l'intérêt et les modalités d'organisation des réunions hebdomadaires se posent rapidement : la réunion hebdomadaire est-elle utile ? Et qu'est-ce qu'il convient d'en faire ? Est-ce un moment de discussion libre, ou un moment de travail à partir du contenu du MOOC ? Cette discussion, engagée par le directeur adjoint du service sous la forme : « *est-ce que vous êtes d'accord avec le fait de passer à l'action dans le réel ce qu'on vient d'apprendre, pour exploiter ce qui est encore frais ?* », cristallise un désaccord de fond sur la perception de l'intérêt du MOOC et sur les représentations de l'apprentissage. CM1, par exemple, fidèle à son attitude négative du jour, grimace et explique ne pas voir comment ils vont pouvoir travailler en groupe. Cela lui paraît compliqué, elle voit le temps filer, elle ne comprend pas le projet de la réunion hebdomadaire. Cela donne l'occasion au Directeur adjoint de se positionner sur le bien-fondé d'un travail collectif dont l'objet serait de « *mesurer comment ce qui a été vu dans le MOOC s'avère opérant ou non* ». CM3, chargé de projet, exprime son intérêt pour cette réunion qui selon lui permettrait simplement d'échanger pour se stimuler et s'encourager mutuellement à poursuivre le MOOC. Pour CM5, (en CDD), la réunion hebdomadaire est clairement ce qui permet de tenir, de « *maintenir le cap* », car pour lui, le MOOC est plus exigeant qu'une formation classique. La plus jeune des deux assistantes, SA1, se montre réticente à l'idée de mener un projet collectivement. Elle préférerait utiliser la réunion simplement pour discuter du MOOC et des problèmes rencontrés. CM3 insiste, le projet n'est pas une bonne idée, elle reconnaît toutefois que ce qui manque au MOOC serait l'équivalent des travaux pratiques à l'université. Elle propose donc que les réunions soient basées sur les questions que pose le présentateur du MOOC à la fin de chaque semaine. Plusieurs personnes abondent dans ce sens. La discussion se poursuit encore quelques minutes avant que B.S ne propose une courte synthèse durant laquelle il revient sur les différentes propositions qu'il met en parallèle avec la question plus générale de ce qu'implique l'acte d'apprendre. Pour SA2, secrétaire assistante, tout cela s'avère « *particulièrement nébuleux* ».

Au final, une date est choisie pour la réunion suivante sans que soit clairement acté son contenu. C'est à CM3, charismatique allié du directeur adjoint dans l'expérience, que revient le rôle d'animateur de la prochaine réunion.

Menée du début à la fin par le directeur adjoint dans un rôle d'animateur non monopolisateur de parole, cette première réunion a permis, sinon de se mettre d'accord sur les modalités d'action pédagogiques des réunions, d'entamer une discussion sur l'intérêt du MOOC pour les individus pour le service et pour l'organisation. Elle a également été un lieu de partage des représentations de chacun positives, ou négatives, à l'égard du MOOC et de la réunion en elle-même.

Si l'hypothèse de l'apparition de tensions dues à l'hétérogénéité du groupe semble se confirmer, celle de l'adhésion collective à une pédagogie collaborative de projet est, à ce stade, visiblement infondée. Au contraire, le manque de repères conceptuels techniques et méthodologiques ainsi qu'un défaut de confiance de certains individus et des représentations divergentes de l'intérêt du MOOC, d'un certificat, d'une réunion de travail... sont autant d'explications possibles du blocage constaté à la proposition pédagogique du directeur adjoint.

Réunion 2 : le 28/09/2016

CM2, chargée de projet, toujours en déplacement et le Directeur adjoint, sont les seuls absents de cette réunion composée de 7 personnes (2 assistances secrétaires et 5 chargés de mission).

Dans un premier temps, CM2 à qui il revient comme convenu lors de la réunion précédente de mener la réunion, prend le temps de réexpliquer l'intérêt et les modalités d'action de ce temps de réunion : l'idée est de s'appuyer sur les questions posées en fin de semaine par Rémi Bachelet pour susciter le débat et discuter du contenu du cours. Les deux semaines creuses qui séparent la fin des cours de l'évaluation finale seraient utilisées pour choisir et monter un projet collaboratif. À la suite de cette remise au point de CM2, les deux participants initialement les plus opposés, à l'idée de monter un projet pour s'approprier le contenu du MOOC (CM1 et SA1), semble profiter de l'absence du directeur adjoint pour clarifier leur position : « *Moi je suis pas d'accord avec le projet, le truc du Directeur adjoint* » (SA1, secrétaire-assistante) ; « *Non, mais comme ça c'est bien, chacun fait dans son coin les 3-4 questions qui a à la fin, t'sais on s'les note, et puis une fois par semaine on échange là-dessus quoi...* » (CM1, chargée de projet). À la suite de ces remarques, CM2 explique une nouvelle fois qu'il ne s'agit pas de réaliser un projet tout de suite, mais plus tard, à la fin du MOOC, quand tout le monde aura les mêmes acquis. Le sujet fait l'objet d'une discussion de quelques minutes débouchant sur un semblant d'accord autour de la proposition initiale.

C'est le moment que choisit SA1, (jeune secrétaire assistante), pour exprimer l'importance du MOOC pour elle : « *Pour moi c'est hyper important, parce que j'ai pas eu la chance de faire des études... et je suis très contente de pouvoir me dire que je suis capable de suivre une formation comme ça quoi...* ». N'ayant pas été nécessairement incité à s'exprimer ainsi, je trouve cette prise de parole un peu incongrue et émets l'hypothèse qu'elle m'est avant tout dirigée. Je suis tout de suite conforté dans cette voie par l'intervention suivante à mon égard : « vous pouvez le noter ça aussi ». Après les rires suscités par cette phrase, elle répond à CM2 qui lui demande si ce n'est pas trop difficile, qu'il n'en est rien, mais qu'elle craint beaucoup la suite « *à cause des mathématiques, statistiques, tout ça...* ».

S'en suit un flottement, une sorte de vide de discussion que CM4 (jeune chargée de projet) tâche de combler en demandant à ses collègues ce qu'ils pensent du rythme des vidéos. Comme pour faciliter la prise de parole, elle exprime ses impressions propres. Il s'en suit une discussion collective et désordonnée de quelques minutes sur le débit trop lent ou trop rapide du présentateur, et sur la possibilité, bien heureuse, de ralentir ou d'accélérer le flot de paroles grâce à l'outil dédié sur YouTube. Il est aussi question de techniques de prise de notes, de la manière de suivre le MOOC, et enfin des stratégies de réponse aux quiz et plus généralement, de processus d'apprentissage. L'échange prend alors une tournure personnelle. Les participants réfléchissent et partagent leurs mécanismes d'apprentissage, leurs modes de mémorisation privilégiés. Toujours dans son rôle d'animatrice, CM4, continue de distribuer la parole (« *Qu'est-ce que t'en penses toi SA1 ?* »), veillant à ce que tout le monde s'exprime. Si l'artifice de communication semble artificiel et peu spontané, tout le monde joue le jeu sans sourciller. La question suivante : « *et sinon, au niveau des résultats, qu'est-ce que vous avez trouvé difficile ?* », encourage l'échange à se focaliser davantage sur le contenu, mais c'est la forme de l'évaluation, les quiz, et les enjeux du certificat et des badges qui suscitent l'intérêt et le débat. CM4 a relevé des ambiguïtés dans les questions et explique avoir besoin de davantage de correction que ce qui est proposé dans une évaluation « à l'américaine », pour SA1, la jeune secrétaire-assistante, les badges sont très importants : « *t'es contente, t'es satisfaite à la fin de la semaine, parce que t'as ton badge, vous pouvez pas comprendre, c'est kiffant !* ». Une prise de parole empruntant un accent de profonde sincérité, de confiance, sur laquelle CM1 rebondit sur un ton condescendant, voire légèrement dépréciatif, « *moi le sussucre à la fin je m'en fous, je kiffe apprendre, mais rien à foutre des quiz* ». Elle ajoute que ce n'est pas péjoratif, ce à quoi SA1 répond qu'elle comprend.

Pour conclure cette phase de discussion débridée portant à la fois sur les ressentis de chacun à l'égard du MOOC en général, sur les différentes manières d'apprendre et d'utiliser les outils annexes du MOOC, sur la considération des récompenses proposées par le MOOC, CM4 passe le relais de l'animation en une phrase ponctuée d'un grand rire collectif : « *J'ai fait l'animateur de salon, je peux m'arrêter* ». Cela venant confirmer le caractère quelque peu artificiel de la situation.

La responsable de secteur (RS), active depuis le début de la séance, enchaine avec une question au groupe portant sur les contenus du cours que ses collègues auraient trouvé particulièrement applicables dans leurs tâches professionnelles. La réponse est unanime ou presque, « *ça s'applique totalement* » (SM5). Pour RS, le contenu de la première semaine de MOOC est très évocateur des difficultés rencontrées par AidoLogis pour faire avancer certains dossiers « *On sait maintenant pourquoi ça bloque !* ». Elle explique ensuite que le MOOC lui a permis de saisir clairement que la répartition trop stratifiée du pouvoir décisionnel fait perdre beaucoup de temps : « *les projets sont bloqués parce qu'il y a trois ou quatre personnes qui valident avant que tu puisses continuer* ». « *C'est passionnant* ». Pour SM5, jeune chargé de projet, le démarrage du cours relève surtout de la culture générale. Il espère y trouver plus tard des « *éléments plus techniques à réutiliser dans le boulot* ». Il reconnaît toutefois que les éléments théoriques du premier module le font réfléchir, lui qui n'avait « *pas objectivé les choses comme ça* ». CM1, évoque ses souvenirs de l'université et ses cours de systémique que lui remémore l'approche globale du cours. Je note une phase de la discussion très orientée une nouvelle fois sur l'expérience personnelle.

Alors que la séance approche se termine, CM3, cherche à acter une décision concernant les modalités de suivi des prochaines réunions. S'enclenche alors à nouveau le débat sur la question du projet avec, fer de lance de l'opposition, CM1 et SA1, qui s'accordent dans leur opposition radicale à l'idée, mais pour des raisons bien différentes. SA1 a l'impression de devoir justifier le suivi du MOOC. « *Je ne sais pas pourquoi, en plus de travailler sur le MOOC, ça me demande déjà beaucoup de travail, j'y passe tout le weekend s'il le faut, presque, 10 min dimanche, on nous demande d'en plus, travailler sur un projet* ». Elle estime que le projet demanderait une charge de travail supplémentaire (alors qu'il est simplement question d'y travailler pendant les réunions de groupe, ce qui me laisse penser que le motif est ailleurs). De son côté, CM1 balaye l'idée d'un revers de phrase : « *c'est les angoisses du*

Directeur adjoint... ». Face à ce qui relève plus de l'incompréhension, du blocage affectif ou du dénigrement par principe, CM3, dont le rôle a souvent été, pendant cette réunion, de fournir des éléments précis et factuels à la discussion, ce qui lui confère un statut particulier, explique une nouvelle fois les tenants et aboutissants de l'idée telle qu'elle a été présentée la semaine passée : « *On proposait après c'est débattre des questions qu'ils proposent à la fin des modules, (...) On peut imaginer les 2 semaines où il n'y a rien, essayer d'imaginer d'un projet (...) pour que sur la base des cours qu'on a, on puisse imaginer soit un projet d'application qu'on a à la fondation ou autre, soit un projet fictif* ».

Pour SM5, le seul fait de discuter du contenu du MOOC suffit. Et la simple existence de cette réunion au motif qu'elle encourage la persistance est justifiée. Elle compense, dans une certaine mesure, l'ensemble des outils de communication annexes aux MOOC, sur lesquels personne ne semble d'ailleurs vraiment enclin à aller. Pour CM3, « rien que la tenue de la séance par semaine te fait avancer. » Pour CM4, c'est « un petit contrôle » entre eux. SA1, toujours inquiète par l'idée du projet ajoute : « *Moi ce qui me suffit c'est que je valide chaque semaine mon badge, je le fais vraiment pour moi. J'ai pas envie d'être chargée de mission, moi je veux pas changer je veux rester qui je suis.* »

C'est finalement cette conception de la réunion qui semble actée. Une réunion improvisée, basée sur l'échange des impressions de la semaine passée, des difficultés ou intérêts rencontrés, qu'ils soient méthodologiques, affectifs ou liés aux contenus du cours.

Réunion 3 le 08/10/2016

Une mésentente concernant l'horaire de la réunion m'empêche de la suivre en présentiel. Je peux toutefois m'entretenir à la fin de la réunion avec plusieurs salariés qui ont accepté de me parler de son déroulé et de répondre à mes questions.

La réunion se déroule en présence de la majorité des participants, seules CM4, en déplacement et RS, en vacances et dont la motivation semble déjà entamée à ce stade, ne sont pas présentes. Selon les retours des participants, c'est le directeur adjoint qui a mené la réunion sans pour autant que l'ordre du jour présenté ne soit suivi à la lettre. L'objectif principal était la préparation d'une réunion de service bi mensuelle durant laquelle il sera question de présenter les intérêts et les limites du MOOC afin de préparer la prochaine itération du MOOC.

Le statut expérientiel du suivi du MOOC par l'équipe de la DMS entraîne des enjeux conscientisés par les salariés présents, et notamment par CM3, qui prend la parole pour expliquer les problématiques institutionnelles soulevées. Il est clair que le MOOC est utilisé sur le temps de travail, ce qui n'aurait pas été le cas si la formation avait été instaurée par les RH. Le temps aurait alors été décompté du temps de formation. Cette situation ambiguë au plan organisationnel provoque de potentielles tensions liées au fait que le personnel extérieur au service peut se sentir désavantagé par un traitement particulier des salariés de la DMS. Cette « pression » telle qu'exprimée par CM3 dans son retour est vécue différemment par les individus. L'exemple de SA1, jeune secrétaire-assistante, est marquant dans la mesure où pour se prémunir de cette pression, elle préfère utiliser son temps libre du midi pour suivre le MOOC²¹⁵.

Un des objectifs de la réunion de service revient donc à objectiver, par un retour collectif, l'intérêt d'utiliser les MOOC en formation, pour contribuer à un processus de formalisation de cette dernière, par exemple en l'intégrant au plan de formation de l'entreprise. Une fois formalisée, l'utilisation des MOOC par les salariés ne serait plus vécue comme un privilège, mais comme un droit. Cette phase de la réunion du jour a permis de recueillir les impressions générales concernant la qualité du MOOC, sa pertinence, son niveau de difficulté et la quantité de travail individuel nécessaire à son accomplissement.

Les modalités et conditions de suivi du MOOC ont également été abordées. D'un commun accord, il ressort tout d'abord de cela qu'une demi-heure par jour ne suffit pas pour suivre le MOOC correctement. D'autre part, concernant la réunion hebdomadaire, il semble désormais clair que l'idée initialement proposée par le directeur adjoint de monter un projet collaboratif pendant la réunion est mise de côté. Le temps d'assimilation du contenu manque et le niveau des participants est trop hétérogène. L'idée de débattre à partir des questions posées en fin de module a aussi été abandonnée au profit de réunions définitivement informelles, pendant lesquelles pourront être abordés les problèmes rencontrés, ou exprimés ce qui aura besoin de l'être au sujet du MOOC. Les réunions ne feront donc pas nécessairement l'objet d'un ordre du jour, et le cadre organisateur sera guidé par un principe de liberté des prises de parole et des échanges. La réunion représente à la fois un moment social, censé compenser l'isolement

²¹⁵ J'apprendrai également plus tard que même lors de son temps de pause elle se contentait de lire les notes du MOOC pour éviter qu'on la surprenne en train de regarder une vidéo

de l'apprentissage, et facteur motivationnel qui pousse les participants à avancer pour le jour J, comme le formule CM2, pendant la réunion : « *c'est un peu comme si on avait eu un contrôle aujourd'hui* ».

Par ailleurs, les modalités de « dissémination » des connaissances apprises dans le MOOC au reste du service ont été discutées. Faut-il inciter en diffusant ou imposer les outils et les procédés de gestion de projet ? Le choix a été fait d'inciter par la diffusion de « bonnes pratiques ». Dans l'élan de cette prise de décision, SA1, jeune SA, se porte volontaire pour monter un Google drive avec comme contenu ce que le groupe a conservé de principes opérationnels (prises de notes partagées, vidéos...).

Le contenu et la forme du MOOC ont également fait l'objet d'une partie de la réunion. Le calcul de la VAN, élément important de la seconde semaine du MOOC consacrée aux outils informatiques et à l'évaluation financière, a fait débat quant à sa pertinence dans le cadre des projets de la MS, étant donné que d'autres techniques sont alors utilisées. Si CM1, sceptique, remet en cause le contenu propre du cours, et CM3 admet que l'outil est difficile d'utilisation, le Directeur adjoint préfère y voir une nouvelle façon enrichissante d'envisager l'évaluation financière. Concernant la forme, certaines limites concernant le design des vidéos et la prestation du présentateur sont exprimées. CM3 (qui a déjà suivi le MOOC) ne manque pas de prévenir que les modules annexes des semaines 5 et 6, dont certains sont « très pénibles » et très denses, sauront faire regretter le présentateur actuel.

CM5, qui a déjà quitté la structure affirme qu'il lui est plus difficile de suivre le MOOC maintenant qu'il est seul que lorsqu'il pouvait le faire sur son temps de travail et bénéficier d'une dynamique collective.

Réunion 4 le 22/10/2016

Cette 4ème réunion se déroule dans un contexte singulier, dans la mesure où je comprends vite qu'elle n'aurait pas eu lieu sans ma présence. Certains salariés finissent en effet par se réunir, après mon arrivée, en signe de respect de leur engagement à mon égard (cf. entretien post-MOOC avec SA1). Précisons sur ce point que j'ai tâché d'être clair sur le fait de ne rien attendre de particulier de la réunion et qu'une annulation par manque de temps ou d'envie était également intéressante à observer. La réunion se déroule finalement en la présence de CM2, SA1 et CM3. CM5 (dont le CDD est terminé, mais qui tient à se joindre à nous) nous

rejoint quelques minutes après le début de la réunion, via un outil de visioconférence. Je remarque a posteriori que nous étions réunis « entre jeunes », tous les salariés appartenant au sous-groupe « des plus âgés » étant absents pour diverses raisons.

À noter également que contrairement aux précédentes réunions, je participe plus que je n'observe, étant même à l'origine de plusieurs thématiques abordées. J'oriente en effet les débats, utilisant les blancs laissés dans la discussion pour poser des questions sur certains sujets précis.

La première partie de la séance fait l'objet d'une discussion sur la persévérance générale dans les MOOC. Je donne quelques chiffres et rappelle que le MOOC GDP est l'un des MOOC faisant état d'un relativement bon taux de rétention. SA1 explique alors que ce qui la tient dans le MOOC est ce qui empêche la plupart des participants de terminer la formation, à savoir l'absence de contrôle, le fait de ne pas être obligée : *« J'aime pas quand c'est obligatoire, ça me stresse, c'est comme le permis de conduire »*.

J'invite CM2 à élaborer un peu plus autour de sa motivation : *« C'est juste que je vois que globalement, à part SA1 qui a l'air d'une fermeté... et SA2 je sais pas trop, globalement on est tous grave à la bourre donc heu... moi je m'en sors à peu près je crois, parce qu'il me reste un quiz et j'ai vu la vidéo pour la fin de la semaine 3 quand même alors qu'on est que mercredi de la semaine 4... j'ai pas touché aux menus complémentaire, mais bon... »*. S'en suit un rapide panorama du suivi de chaque participant : CM1 en est à peu près au même point que CM2 ; *« CM4 est bien plus à l'arrache je crois »* (encore en 2ème semaine) ; CM3 en est à la première semaine (mais il dit compter le finir et ajoute que *« ça n'aide pas de l'avoir déjà fait »*) ; SA1 a presque fini cette semaine et a commencé un module supplémentaire ; RS est souvent en voyage. La minute qui suit est utilisée pour aider SA1 à contacter CM5 sur Hang out. Elle semble avoir quelques difficultés.

Une réponse de SA1 à une remarque de CM3 qui note l'absence du directeur adjoint et de CM1 attire mon attention : *« c'est pas grave, on est bien entre nous »*.

CM5 finit par nous rejoindre. Pour rappel, en fin de contrat avec AidoLogis, il travaille désormais sur le MOOC depuis son domicile. Je note à la convivialité des « retrouvailles », qu'il est très apprécié par personnes présentes. Les premiers échanges qui suivent la prise de

contact sur Hang Out sont détendus, sur le ton de l'humour une phase ponctuée par une intervention de CM5 : « On va commencer à être sérieux ! ». CM2 enchaine alors rapidement en lui demandant : « *Bon t'en es où de ton MOOC ?* ». Il s'avère qu'il a terminé la semaine 3 et commencé la semaine 4. Il est à jour, mais n'a pas commencé les modules complémentaires. SA1 saute sur l'occasion pour rappeler qu'elle a presque fini la semaine 4 « en ne le faisant qu'*entre midi et 2 heures et sur son temps personnel* » (Suivi de rires). CM2 demande de quoi traite la semaine 4, ce qui invite la jeune secrétaire assistante (SA1) à énumérer les notions vues dans le cours : « les points RACI, WBS, OBS, *c'est trop bien, j'ai fait 70/70 à celui-là* » (suivi de rires). Durant cette phase de réunion, ils échangent sur le contenu des semaines en faisant état des thématiques abordées sans entrer dans les détails ou sur les applications possibles. L'idée est davantage pour CM3 de resituer la semaine par rapport à ses souvenirs de l'édition précédente.

SA1 tâche d'intégrer CM5 à la discussion, mais celui-ci l'invite à l'oublier, à poursuivre la réunion comme s'il n'était pas là. Il finit par utiliser un blanc pour expliquer qu'il ressent une baisse de motivation dans le suivi du MOOC. Très vite, c'est la distance avec le groupe qui est invoquée pour expliquer sa baisse de motivation, un sujet sur lequel SA1 rebondit avec une gaité nostalgique : « *En plus toi t'es pas là... c'est la danse de la joie qui te manque ! Moi ça me manque, là je fais un 70/70 je le crie pas sur tous les toits, alors qu'avant je pouvais (SA1)* », et d'ajouter : « *moi ça va la motivation pour l'instant, je m'accroche* ». CM5 continue : « de toute façon ça sent la fin, il y a cette semaine à terminer plus les 2 modules et *puis il y a un test et c'est fini... ?* ». CM3 tempère néanmoins en s'appuyant sur son expérience : « *le test c'est un gros test, tu balayes vraiment tous les cours. Donc il faut rereviser* »... C'est plus facile si t'as eu le temps de revoir les notes de l'ensemble des cours..

La discussion bifurque sur « le scoop du jour », à savoir le second entretien professionnel de CM5. L'équipe lui conseille de parler du MOOC GDP, il estime qu'il faut d'abord le terminer avant d'en parler, mais assure qu'il le fera lors de l'entretien à venir. Il ajoute qu'il est tombé par hasard en se promenant sur le site, sur la possibilité d'obtenir son score global. SA1 corrobore, elle l'a vu aussi. CM2 semble contente de l'apprendre.

À un quart d'heure du début de la réunion, l'équipe ne semble déjà plus trop savoir quoi se dire. Un blanc ponctué par SA1 d'un « bon... » assez évocateur est suivi d'une intervention à distance de CM5 : « Ben allez-y, faites votre réunion ! ». SA1 réplique : « Ben on la fait ! ».

Le petit malaise qui s'explique sans doute par ma présence est tourné en dérision par CM3 qui dresse un état des lieux assez perspicace de la situation : « *Nous on n'a pas d'ordre du jour, on n'est que 3 et on est vraiment loin, tous, au niveau des semaines... t'imagines que c'est compliqué...* »

CM5 se charge de relancer en s'enquérant de l'avancée de la présentation du MOOC à la réunion de la DMS (du 2 novembre). Il s'avère que le projet est toujours d'actualité et que SA1 a créé un document collaboratif qu'elle a envoyé à l'équipe afin de recueillir les points de vue de chacun. « *T'as reçu mon Google Drive ? Tu l'as renseigné ?* » .

La réunion s'oriente ensuite sur le calendrier du MOOC. SA1 se demande pourquoi il est déjà possible de faire le test final du MOOC. Les autres sont sceptiques, mais CM3 confirme qu'il est possible de terminer le test final avant d'avoir terminé les modules complémentaires, ce qui ne permet pas, toutefois, de valider le MOOC.

Je reviens sur la réunion de service de la DMS et demande qui sera en charge de la présentation. SA1 me répond qu'elle sera basée sur le document collaboratif qu'elle a conçu. CM2 approfondit : « *en tout cas l'idée c'est de montrer ce que nous apporte le MOOC et en quoi c'est utile de le faire* ».

Les prises de parole successives ne sont pas hiérarchisées, ni organisées, elles sont souvent interrompues et tout prétexte semble bon pour faire de l'humour et s'amuser. Ces courtes et phases de détachement par rapport au sujet qui nous réunit se voient toutefois souvent recadrées par des interventions portant sur le MOOC, son organisation ou sa future évolution. SA1 profite d'un blanc dans la discussion pour demander si l'équipe est toujours intéressée par l'impression des cours : « *J'ai pas imprimé les cours de cette semaine, mais est-ce que ça vous intéresse toujours d'avoir les cours ?* ». On lui répond que même si on ne les regarde pas forcément, ce sera toujours utile. CM5 propose de créer un dossier partagé sur Google drive avec tous les documents intéressants du MOOC : « *l'objectif est d'avoir tout au même endroit pour les retrouver plus facilement* ». Il s'agira de retrouver les vidéos, les notes... pour CM3, l'intérêt est d'avoir tout au même endroit pour pouvoir y avoir accès en dehors du MOOC. « *C'est un peu chiant d'aller voir les vidéos de tel cours puis les vidéos de tel autre cours, là on les aura tous dans l'ordre...* ». L'objectif est aussi « *d'avoir tout sous la main au moment pour pouvoir faire le teasing, d'avoir le fonds documentaire pour pouvoir le faire, et si à un*

moment donné on veut utiliser un outil, on a les vidéos *pour présenter l'outil aussi*. ». Je pose la question de savoir s'il espère que le reste du groupe ira sur le document partagé pour se renseigner. SA1 me répond que c'est avant tout un effort d'organisation à destination de leur propre groupe, même si à son avis, « *les prochains, la session d'avril, ce qu'on fait là, ça va bien les aider, ils pourront nous dire merci, vous croyez pas ?* ». S'en suit une discussion sur les membres de la DMS susceptibles de suivre le MOOC dans la prochaine session. CM2, rappelle que le calendrier du MOOC en cours « *tombait mal* », mais qu'en avril, le calendrier s'y prêtera davantage « *c'est pas la période de rush* » (CM3). Il est ensuite question des modalités du teasing à venir. Comment le faire pour motiver les assistantes et les chargés de mission ? CM2 propose de faire deux présentations.

De fil en aiguille, le débat vient à se porter sur la problématique de la gestion du temps. C'est CM2, souvent en déplacement depuis le début du MOOC qui, la première, révèle ses états d'âme : « *Ça c'est une grosse blague en fait... parce qu'en fait au bout d'un moment, j'ai pas vraiment le temps, à part la semaine dernière, j'ai réussi à faire l'introduction de la semaine 3 au boulot et puis tout le reste, j'ai fait un peu chez moi le weekend, après dans le train, bon les trains c'est encore un peu le taf, mais bon quand il est 20 h 30...* ». À la question du réseau dans le train, elle répond qu'elle « *téléchargeait les vidéos* » pour ensuite « *galérer sur Internet pour répondre au quiz* ». Elle relate ensuite une discussion avec son compagnon qui voyait les MOOC comme un moyen pour les entreprises de se décharger de sa tâche de formation. Il se méfiait : « *peut-être que les MOOC, tu peux les faire sur le temps de travail fait finalement t'as vite fait de la faire sur ton temps personnel... là avec cette espèce de souplesse, dès que t'as un peu de boulot, t'as vite fait de...* ». CM2 poursuit : « *il a pas tout à fait tort, mais moi de toute façon j'ai toujours eu un problème de distanciation entre la vie pro et la vie perso... là j'y vois un intérêt personnel, ça prend pas beaucoup de temps donc c'est pas très grave, mais c'est vrai que je me dis pas que toute la vie je rêverais de me former qu'avec des MOOC...* ». CM3 corrobore en élaborant autour de cette question de la souplesse qui implique de devoir bloquer dans son agenda un créneau fixe au risque de voir le MOOC se décaler sur le temps personnel. SA1 explique ensuite être dérangée entre midi et 2 h, sur son temps de pause, par le téléphone, les gens dans le bureau, « *par les gens qui se disent « elle écoute la musique ou je sais pas quoi »...* ». « *Soit l'entreprise elle te donne vraiment les moyens, et elle te laisse ce temps-là... au moins une heure par jour* »...

SA1 laisse ensuite entendre qu'elle subit des pressions pour que le MOOC se fasse davantage sur son temps personnel : « *moi quand je le faisais sur mon temps de travail, on m'a fait comprendre très clairement qu'il fallait que je le fasse sur mon temps personnel* ». Nous la questionnons pour en savoir davantage. Il s'avère qu'après l'entretien téléphonique, elle a dit au Directeur adjoint qu'elle avait discuté assez longuement avec moi, ce qui lui a valu une forme de remontrance, ou de cadrage : « attends tu vas pas y passer des journées au MOOC... ». Ce à quoi elle a répondu qu'elle travaillait sur son temps de pause le midi. Le Directeur adjoint lui aurait alors répondu que « *c'était très bien comme ça* ». S'en serait suivi une discussion sur le respect du contrat tacite passé en début de MOOC qui prévoyait de pouvoir faire le MOOC sur le temps de travail à hauteur de 30 min par jour. La jeune secrétaire-assistante (SA1) analyse ce revirement en faisant l'hypothèse qu'une certaine limite aurait été franchie, notamment à cause des « danses de la joie », manifestation visible et audible par tous d'un certain niveau d'investissement dans le MOOC. CM3 tente d'élever le débat. Selon lui, il faut remettre cette réaction dans le contexte plus général de la perception, par l'organisation, de la DMS, qui serait l'objet de considération du type : « pour qui ils se prennent... ? » et puis, le fait qu'ils aient été vus les casques aux oreilles à chanter et danser, ça donnait l'impression qu'ils le faisaient tout le temps... Selon CM2 qui semble recueillir l'assentiment du reste de ses collègues présents, « *on en parlait plus qu'on en faisait* ». Selon CM3, Le Directeur adjoint craindrait de voir l'expérience mal appréciée par le reste de l'organisation qui l'appréhenderait au regard de certains éléments visibles, au détriment de l'objectif de fond qui reste bénéfique pour la structure et pour l'équipe. Selon lui, et en rapport à une discussion qu'il aurait eue avec le Directeur adjoint, « *il faut qu'on fasse le test, mais pas qu'on montre trop comment ça se passe pour savoir si on peut le remettre ou pas.* » Pour CM2, « *il (le Directeur adjoint) s'est mis à flipper d'un coup, à prendre conscience d'un truc* ». Pour CM3 il y a un problème de jalousie, « *il y aurait d'autres gens qui voudraient le faire* ». En tout état de cause, l'effet de cette remarque sur SA1 a été assez radical. « Ça m'a calmée » déclare-t-elle. Elle a toutefois décidé de poursuivre le MOOC, mais « discrètement, le plus discrètement possible ».

CM2 en revient à la présentation à venir, et dit vouloir essayer d'éclaircir un peu les choses au sujet du contrat de départ et notamment relativement au MOOC sur le temps de travail. CM3 propose un format d'une demi-journée par semaine, toutes les semaines, pour faire le MOOC. Il rappelle que l'objectif de la formation était de faire une expérience à une petite échelle pour

qu'ensuite ça puisse être inscrit dans le plan de formation. La proposition serait de revenir sur un format plus classique : faire 4 heures par semaine ensemble. CM5 (à distance) qui n'était pas intervenu depuis presque 15 minutes, donne son point de vue : pour lui, l'intérêt du MOOC réside avant tout dans sa flexibilité et dans le fait que chacun peut aller à son rythme. « *Certaines personnes peuvent le faire quelques heures par jour, d'autres, il leur faudra une demi-journée, etc... je trouve dommage de perdre la souplesse que permet le MOOC... On perdrait beaucoup à perdre cette souplesse qu'on a avec le MOOC* ».

Je pose la question de l'origine, plus précisément, des pressions reçues. S'agit-il des autres services ? SA1 me répond : « *Les autres services commencent à nous demander ce que c'est, et pourquoi tu fais ça ? Et c'est quoi cette histoire ? (...) Ça a commencé du fait que j'ai commandé des casques en fait... et là, tout de suite, la réaction du service informatique, c'est pourquoi vous voulez des casques ?* » Dans sa description de la scène, la jeune secrétaire-assistante explique avoir ressenti une sorte de dénigrement, sans doute liée à l'image d'innovateur de la DMS, toujours un peu en dehors des sentiers battus. « *On est une direction toujours dynamique, avec pas mal d'initiatives qui tranchent avec d'autres services (CM2)* ». CM3 propose un recadrage historique en expliquant que la DMS est structurellement un peu à part. La DMS aurait « *d'autres façons de faire, qui tranche avec des services spécifiques... J'ai toujours entendu des trucs au sujet de notre service... on a une souplesse dans notre direction qui fait que...* ». Pour CM3, l'acceptation par les autres services des formations MOOC passera par une rationalisation liée au temps : « *il faudrait dire que c'est 20 h, comme une formation classique.* ». Rationaliser la chose permettrait à tous de mieux se représenter le MOOC, de mieux comprendre de quoi il s'agit et donc de l'accepter.

Cette intervention lance un petit débat sur le temps effectif demandé par le MOOC. Pour SA1 et CM2, il s'agit plus de 3 h par semaine, même si ça dépend des semaines. Pour CM3 il faut réussir à « le vendre comme une formation classique » pour avoir le temps de se poser. SA1 propose un avis tranché : « *C'est pas parce que tu fais le MOOC que t'as pas de travail, c'est juste que tu sais t'organiser, c'est aussi un message à faire passer, ces derniers temps, j'ai eu une charge de malade, mais ça m'a pas empêché de continuer parce que j'ai trouvé du temps sur mon temps personnel* ».

Je propose l'idée d'un créneau fixe dans la semaine, qui pourrait ou non être utilisé par la personne, mais qui permettrait en tous les cas, d'avoir un temps « protégé » pour le MOOC.

CM3 m'explique que les agendas des différents salariés sont tellement différents que l'idée lui semble impossible à mettre en place. CM2 propose 2 fois deux heures par semaine, solution moins contraignante. Je propose, dans ce cas, la possibilité de mettre en place un agenda collaboratif qui permettrait à tout le monde de bloquer des heures pour le MOOC, connues de tous, ce qui protégerait le participant. Pour CM5, à qui je demande l'opinion, le vrai problème réside en effet dans le degré de formalité du MOOC.

Pour conclure, je leur demande s'ils auraient fait la réunion sans ma présence. CM3 m'explique alors que le fait d'être en minorité, ajouté au problème d'hétérogénéité du niveau d'avancement dans le MOOC rendait la réunion peu intéressante. Il convient néanmoins de l'important de se réunir. Ce à quoi SA1 ajoute qu'elle « *trouve qu'on est plus productif que toutes les réunions qu'on a faites jusqu'à présent. (...) Ce matin on a réfléchi sur la manière de re exprimer, de re réfléchir pour l'avenir, pour les autres, je trouve que c'est vachement bien, on ne pense pas qu'à nous quoi, là on rend service quelque part, plus concrètement.* » Tout le monde s'accorde sur le point. La fin de la séance prend une tournure conclusive dans la mesure où (sous l'impulsion de mes questions) elle fait l'objet d'un retour sur les objectifs posés plus ou moins explicitement au début de l'expérience : faire bouger les lignes, dans les limites de la direction, sur les pratiques de travail, bouger les lignes sur les questions de chargés de mission SA, se dire que c'est fonctionnel, axé projet plus que hiérarchique et structurel. « *C'est une transformation de service intéressante... productive et innovante (CM3)* », dans la mesure où elle permet de faire travailler tout le monde ensemble autour d'un projet. CM5 intervient pour émettre l'idée d'utiliser les acquis du MOOC pour travailler sur le « projet prison » qui implique un travail collaboratif de plusieurs services très séparés. « *Ce qui manquait, c'était justement de la considérer comme un projet, de le vivre comme un projet, de poser les jalons... (CM5)* » Si tout le monde autour de la table avait suivi la formation, ça aurait donné des bases communes de travail et ainsi accéléré le processus.

Réunion 5 : le 22/10/2016

Tout comme la semaine passée, cette réunion n'a lieu qu'en raison de ma présence. Nous sommes quatre : la jeune secrétaire-assistante (SA1), CM3, qui a suivi le MOOC une première fois en avril avec le directeur adjoint, et une jeune chargée de mission déjà présente la semaine passée (CM2). Dans ces circonstances, la réunion prend davantage la forme d'un entretien de groupe que d'une réunion de travail sur le MOOC.

Dès le début de la réunion, SA1 explique dans le détail les pressions qu'elle dit recevoir de la part de l'équipe de direction. Elle exprime des difficultés pour dialoguer avec le Directeur adjoint qui, selon elle, lui fait des reproches et se « *sert d'elle pour faire passer des messages* » à tout le monde. En conséquence de ces pressions ressenties, elle déclare devoir se cacher pour suivre le MOOC : « *Pour éviter qu'on voie que je travaille sur le MOOC entre midi et deux heures, pour éviter qu'on pense que je fais le MOOC, j'évite de mettre le casque et donc je ne regarde pas du tout les vidéos. Je lis le cours et je passe directement au questionnaire.* » Or il y a beaucoup de choses qui sont sur les vidéos et pas dans le cours. L'intonation est aussi importante pour savoir sur quoi peut porter le quiz.

En outre, SA1 explique se sentir trahi par des promesses non tenues : « *Les choses étaient pas claires en fait, en réunion DMS, le directeur adjoint m'avait vraiment présenté ça comme quelque chose à faire sur le temps de travail, je pensais que ça avait été réfléchi et tout et petit à petit j'ai découvert qu'il était passé outre les RH pour nous proposer ça et il arrêtrait pas de nous dire : « moi j'ai des gages à donner »* » (SA1). Pour CM2, ce revirement relève de pressions vécues par le directeur adjoint lui-même : « *Je crois qu'il balise vachement* ». CM3 qui semble en savoir un peu plus, précise que selon lui, les tensions remarquées sont causées par l'informalité du statut du MOOC. Le fait que le MOOC n'entre pas dans le plan de formation génère une zone d'incertitude et des pressions qui pèsent tour à tour, sur la directrice, le directeur adjoint et enfin, sur les salariés : « *au fur et à mesure, chacun se met la pression et finalement c'est toujours celui qui est au plus près de l'expérience qui prend la pression des 2 côtés* » (CM3). Pour SA1, les problèmes peuvent également venir des autres salariés du service, et plus précisément des autres secrétaires qui auraient déjà montré des signes de jalousie. Elle illustre cela par la réaction de sa chargée de mission quand elle a annoncé avoir terminé le MOOC : une réaction « *mitigée* », accompagnée d'un regard de biais vers une autre secrétaire qui n'a pas terminé le MOOC, faute de temps.

Ce sentiment de promesse non tenue est également exacerbé par une question du Directeur adjoint à l'attention de SA1, concernant la productivité et la durée de la réunion passée. Une remarque vécue comme une pression émise à son encontre et à l'encontre du groupe, mais aussi comme une contradiction par rapport à l'engagement pris au départ. L'idée originelle était en effet de consacrer le temps de la réunion à un travail sur le MOOC (mise en perspective, explicitation des notions...) où à un projet de mise en application du contenu

notionnel du cours. Contre son opinion, et suivant l'avis de la majorité, les réunions se sont peu à peu réorientées vers un temps informel, sans objectif ni leader explicite. Les modalités de suivi finalement maintenues relèvent du partage d'impression et participent de la dynamique motivationnelle. Selon CM2, c'est peut-être cet écart de représentation sur le rôle de la réunion, entre les salariés et la direction qui a généré cette tension et cette défiance de la part du Directeur adjoint. CM3 ajoute que chacun avançant à son propre rythme, il est délicat de coordonner une réunion sur objectifs communs. Ces remarques compilées font apparaître à tous la nécessité de produire un document bilan qui permettrait de voir les lacunes de l'expérience afin d'y remédier. La remarque de CM2 à l'intervention de CM3 laissant entendre qu'il avait été décrété que la réunion ne devait pas faire l'objet de contraintes parce que chacun avance à son rythme est explicite sur ce point : « si tu dois venir, tu te débrouilles pour être là d'une certaine manière. En fait la réunion est plus une variable d'ajustement... Un peu comme un loisir... »

Assez rapidement, et porté par CM2, le sujet de discussion se déporte sur les problématiques liées à la persévérance dans le MOOC. Selon elle, le manque de cadrage augmente la difficulté de terminer le MOOC, car le seul engagement qui est pris est celui « qui est pris avec soi-même ». La question du temps est délicate selon CM3 qui note la longueur de la formation et donc la difficulté pour l'organisation de la prendre en compte intégralement.

Sentant une sorte de flottement dans la réunion, je demande si cette réunion aurait eu lieu sans moi. On me répond clairement par la négative : ni celle-ci, ni la précédente. CM3 en vient à considérer cette remarque intéressante, dans la mesure où elle permet de donner des indications sur l'éventuelle nécessité d'un accompagnement extérieur, pour maintenir le rythme, pour cadrer... Une donnée à prendre en considération pour les éditions à venir. « Si ce n'est pas un chercheur, il faut une personne désignée qui anime et qui pilote » (CM2). Le directeur adjoint prenait ça en charge, mais son absence doit jouer sur la démobilisation. La question du leadership des réunions est posée. CM3 à qui l'on avait donné ce rôle s'en est déchargé. CM2 rappelle que pour cette session, SA1 a joué un rôle important en réservant les salles de réunion, en rappelant les dates à tout le monde, en imprimant les notes pour tous...

Pendant la dernière phase de la réunion, un débat s'engage sur nature de la formation par le MOOC et ce que cela implique en termes d'encapacitation des individus, par rapport aux formations « stage » traditionnelles basées sur la contrainte et le cadrage scolaire. CM3

revendique ainsi l'intérêt de réunions ouvertes et libérées de toutes contraintes formelles qui ne correspondent pas selon lui aux nouveaux besoins des salariés adultes, en mesure de s'autodéterminer. « Revenir sur un format traditionnel reviendrait à contredire le projet initial » (CM3). De même, le constat de ces réunions évolutives, non figées dans leur contenu, relève de cette volonté de créer un espace libre dont les individus peuvent ou non se saisir, mais qui ne serait pas bridé par le leadership d'un tel, par un ordre du jour, par une centration sur une thématique. SA1 ajoute : « *si les réunions n'avaient été axées que sur les quiz ou le Gant, ou le contenu, je ne serais pas venu, j'aurais trouvé des excuses. Le contenu du MOOC, c'est chacun dans son coin, basta, les réunions c'est pour autre chose* ». En conclusion, de cette section de discussion, un consensus est trouvé sur le fait que la réunion a pu servir d'appui humain motivationnel, une émulation utile à la persévérance. Concernant l'apprentissage et le contenu, « *si l'on a retenu que les outils ou les objets de mail, ou les outils opérationnels, c'est déjà une très bonne chose* ».

Ce consensus trouvé, la discussion se tourne vers la question des objets de mail, contenu abordé dans la seconde semaine du MOOC. Il s'agit là apparemment d'un problème récurrent à AidoLogis, auquel le MOOC semble avoir apporté une réponse technique. CM3 trouverait d'ailleurs intéressant de voir dans un an, si les pratiques ont évolué dans ce sens. Si les outils techniques reviennent souvent dans les apports de la formation, le contenu plus théorique n'est pas en reste. Selon CM3 et SA1, ces derniers s'ancrent dans l'inconscient de travail, leur utilisation au quotidien est plus difficile à formuler, mais reste prégnante : « *le MOOC t'apporte beaucoup de choses dont tu n'as pas conscience... c'est difficile à verbaliser* » (SA1), contrairement à l'outil informatique dont la maîtrise est évidente.

Séance 6 28/10/2016

En présence du Directeur adjoint, tout le monde est présent, sauf les deux secrétaires-assistantes (SA1 et SA2). Cette réunion est l'occasion d'un bilan sur l'ensemble de l'expérience. Le Directeur adjoint prend la parole en début de séance pour faire un rapide point sur le déroulement de la formation. Il revient sur le contenu des réunions et sur le fait qu'il a constaté que ces dernières se sont déroulées dans un climat détendu et libéré. Il admet avoir voulu cadrer ces espace-temps dédiés au MOOC en proposant de travailler sur un projet dont il convient du caractère restrictif et prématuré. Il exprime finalement une certaine satisfaction relative au travail de bilan réalisé par CM3 et SA1 qui ont utilisé pour ce faire les

outils de travail collaboratifs proposés dans le MOOC, ce qui selon lui revient à une mise en application dont il reconnaît la valeur pédagogique. Refusant de monopoliser la parole il lance un tour de table pour que chacun puisse évoquer ses impressions sur l'expérience.

RS prend la parole la première et revient sur son abandon précoce du MOOC qu'elle explique par le fait d'être partie en vacances et d'avoir voulu « couper », « faire un break » avec le travail et avec les TIC. Selon elle, depuis une dizaine d'années, les technologies de communication ont encouragé le mélange des temps personnels et professionnels. Elle reçoit des mails professionnels le soir, le weekend et pendant les vacances et refuse que la formation ne déborde ainsi sur sa vie personnelle. Quand elle est revenue de vacances, le retard a été trop difficile à combler, elle a alors décidé de repousser la formation au mois d'avril de l'année suivante.

CM5 s'exprime ensuite sur la difficulté qu'il a ressentie de poursuivre le MOOC une fois isolé de la dynamique collective. S'il a fini par le terminer, c'est par « fierté », « au courage ». Concernant le bénéfice de la formation en terme de contenu, il n'émet aucun doute sur le fait qu'il réinvestira non seulement les outils de la formation, mais également les concepts qui, à défaut d'être totalement maîtrisés, font désormais partie de ses représentations du montage de projet et influenceront certainement ses futures pratiques professionnelles. Il revient, pour finir, sur le temps de formation journalier d'une demi-heure, qui lui semble trop peu important pour mener à bien la formation. « *Il est illusoire de penser qu'une demi-heure par jour suffit* ».

Intéressé par la question, le Directeur adjoint questionne le groupe pour essayer d'établir une version réaliste des besoins pour la formation de manière à faire une proposition plus adéquate lors de la session suivante. Il demande s'ils auraient accepté de faire le MOOC si on leur avait demandé de prendre une partie du temps de la formation sur leur temps personnel. S'en suit un petit débat sur le temps effectivement requis, les uns trouvant la demi-heure quotidienne suffisante, les autres, considérant qu'ils ont eu besoin de plus de temps. Chaque semaine requérant un investissement temporel différent au regard de la difficulté et de la densité des cours, la discussion se perd dans les détails des modules.

Pour CM2, le suivi du MOOC a posé beaucoup de problèmes dans la mesure où elle était souvent en déplacement notamment en début de formation et n'a pas pu bénéficier de

l'émulation collective. Pour elle ce n'était pas idéal, et on entend à sa voix pointer la frustration d'avoir dû beaucoup se battre avec elle-même pour trouver les ressources d'aller au bout.

À la suite de cette intervention, le Directeur adjoint (qui s'était déjà positionné quelques minutes plus tôt comme « maître du temps », recadre l'objectif de la réunion : il s'agit de réobjectiver l'expérience, de tirer des leçons pour savoir comment communiquer sur la prochaine édition, pour « savoir comment on va parler de ça, en matière de valeur ajoutée, de limites, de risques, d'inconvénients, mais aussi d'avantages. C'est juste un réajustement par la pratique, on est partis un peu confiants dans ce qu'on disait ».

La question du calibrage des modalités est importante. Il explique par exemple qu'ils (la direction) étaient partant pour une demi-heure par jour, mais n'auraient sans doute pas accepté de partir sur 1 heure par jour mettant ainsi à jour la tension liée au calibrage des modalités d'expérience qui doivent convenir aux problématiques de formation, mais aussi aux problématiques managériales.

RS reprend la parole pour ajouter « un facteur à rendre en compte ». Elle rappelle qu'au départ, la formation ne répondait pas à une demande individuelle. « *C'est toi, un jour qui débarque en réunion, qui prépare un PPT et qui propose quelque chose* ». Elle estime que ça a induit un comportement particulier. Sans doute aurait-ce été différent si l'incitation était venue de la personne ou même d'un autre collègue. « *Le fait que ce collègue ait été le Directeur adjoint de la MS n'est pas la même chose que si ça avait été un collègue lambda...* ». Ce raisonnement l'amène à questionner l'idée de travailler à la maison sur le MOOC. Le fait qu'il s'agisse d'une proposition du DA implique une responsabilité du service quant au suivi de la formation, quant à la sécurisation des participants. Une formation choisie par l'individu en tout état de cause n'impliquerait pas le même raisonnement. Elle insiste aussi sur le caractère collectif de l'expérience qui implique aussi certains comportements et certaines représentations concordantes.

Pour CM1, « *c'est différent* », car elle a demandé cette formation depuis l'été dans le cadre de l'entretien de l'évaluation : « *J'avais vu le Directeur adjoint utiliser le système de mapping tout ça, et c'est quelque chose qui m'intéresse* ». « *J'avais du temps de cerveau disponible et avait décidé de prendre du temps pour la formation là-dessus. C'est donc différent en terme*

de posture (...) *J'ai donc tout fait sur le temps de travail, en mode formation professionnelle* ». Elle complète son idée en expliquant que le temps passé sur le MOOC dépend de sa posture. Selon elle, suivre un MOOC et se former à partir du MOOC ne signifie pas la même chose. Dans la posture de formation qui était la sienne, le MOOC lui prenait plus de temps, car elle le faisait consciencieusement en prenant des notes, à partir du support papier « comme quand on était à la fac » (ce n'est pas la première fois qu'elle mentionne cette époque). Selon elle, « on ne fait que survoler le sujet, les outils ».

Cela provoque un petit débat sur la durée de suivi du MOOC qui s'avère clairement différente d'une personne sur l'autre, le niveau de motivation et de concentration semblant être les éléments les plus déterminants de l'efficacité.

Le sujet tourne rapidement autour des modes d'appropriation et sur les stratégies d'apprentissage utilisées dans le suivi du MOOC. Suivre les vidéos et répondre aux quiz revient à survoler le contenu. On ne retient pas grand-chose (CM1). CM2 rétorque que l'idée de mettre en application le contenu pour mieux l'intégrer prend alors tout son sens. Pour CM1, le séquençage MOOC/travail n'aide pas à mémoriser.

Le Directeur adjoint revient ensuite sur les objectifs préalables au MOOC. Il explique avoir l'intuition depuis longtemps qu'AidoLogis gagnerait en efficacité à travailler en mode projet, tout en reconnaissant un manque de savoir-faire et de compétences pour opérer cette transformation des pratiques. Le MOOC intervenait donc dans cette volonté de changement en apportant une expertise extérieure et en donnant la possibilité à un ensemble de salariés de travailler sur un même socle commun fait d'outils et de concepts : « Si on décide de se lancer en mode projet, il y aura alors un pilote qui sera légitime et une secrétaire et puis il y aura les *différentes fonctions décrites par le processus... chacun conviendra comme quelque chose de normal et pas problématique, comme si ça s'imposait de façon non accompagnée* ». Pour appuyer son propos, il donne l'exemple d'une tentative d'utilisation d'une carte conceptuelle lors du démarrage d'un projet qui avait été « envoyée promenade », à cause d'un manque de maîtrise commune des outils et des procédures. Cette intervention lui sert de justification de sa proposition initiale de mettre en pratique les contenus du MOOC dans ce qu'il appelle « un exercice de formation ».

La discussion sort du cadre du MOOC pour se décentrer sur la nécessité plus générale, d'une politique de formation comme outil d'accompagnement au changement dans l'organisation.

CM4 qui n'a pas encore pris la parole, revient sur sa difficulté de suivre le MOOC avec rigueur, sur le temps de travail ou sur le temps déjeuner. Elle s'appuie alors sur les propos précédents de CM1, et explique que le fait de n'avoir pas vraiment choisi de faire le MOOC ait impliqué dans son suivi le besoin de « se mettre dedans », la nécessité de se bloquer des temps plus longs. Or cela ne correspond pas aux modalités proposées par le dispositif. Elle conclut son intervention par l'état de fait que certaines personnes ont eu la rigueur de s'imposer chaque jour le MOOC, alors que cela s'est avéré plus difficile pour d'autres. Ce témoignage est commenté par le Directeur adjoint qui revient sur cet « a priori de départ » consistant à penser qu'il serait plus facile de passer 30 min sur le MOOC par jour. Selon lui et au regard de l'expérience, cela se révèle finalement peu évident. Il ajoute qu'il serait particulièrement intéressant dresser une liste de conseils pratiques, notamment liés aux stratégies d'apprentissage, à transmettre aux prochains participants.

Si la réunion avait démarré selon une structure de prises de paroles successives et ordonnées, les langues semblent s'être déliées après 40 min de réunion, et les interventions tendent à se chevaucher, et ce de manière particulièrement flagrante lorsque le sujet touche aux stratégies d'apprentissage et aux difficultés ressenties par chacun dans le suivi du MOOC.

Suite au témoignage de CM1 qui est revenue sur son admiration de la motivation et de l'engagement avec lequel SA1 a suivi le MOOC, le Directeur adjoint évoque, non sans une certaine gravité dans la voix, l'aspect signifiant d'avoir mélangé dans la formation, les CM et les SA : « *Vous êtes conscient qu'on a induit un truc bizarre dans le fait de mettre sur le même plan... On a induit quelque chose de nouveau dans la maison, qui n'est pas neutre qui fait qu'on s'en rend peut-être pas bien compte, mais on est possiblement un peu attendu sur ce que ça donne comme résultat parce que quelque part on a induit un précédent qui peut donner des idées à d'autres, c'est tant mieux, mais en même temps ça peut aussi inquiéter d'autres. C'est-à-dire qu'autant c'est positif dans le sens où il y a des imbrications de pratiques quotidiennes entre CM et SA sur le corps du métier qui permet aussi de déplacer la façon de désigner le métier de SA... Dans d'autres directions, c'est pas évident... et il y a aussi les représentations sur les métiers qui font qu'on devra peut-être lutter contre ces représentations. FK nous parle du « plafond de verre des secrétaires », mais c'est une réalité.*

Quand on dit secrétaire ce n'est pas possiblement instructeur administratif... on a introduit là des biais professionnels nouveaux qui... on n'est pas dans un isolement total dans la formation, on est regardés... Il y a beaucoup d'enjeux autour de ça. »

Il ajoute que ce n'est pas neutre en termes de changement organisationnel, mais qu'il faut laisser à l'organisation le temps de digérer ces éléments disruptifs. Il qualifie l'expérience de zone de risque *« parce que si l'on ne pense pas les choses de manière accompagnée, on risque le rejet de l'organisation. » « Si on ne convainc pas, c'est vain. »*

CM5 revient sur l'analyse du Directeur adjoint, en s'essayant à un argumentaire en faveur d'une vision de l'expérience passée comme un investissement qui serait facilement rentabilisé pendant les projets, par une meilleure répartition des tâches, un travail humain plus efficace et un gain de temps. Le Directeur adjoint rebondit sur ce propos en demandant à chacun de lister dans son coin de manière très concrète les endroits où il pense que la formation pourrait avoir de l'effet.

À la suite de cette intervention, CM4 propose à son tour sa vision du bénéfice potentiel de la formation en centrant son analyse sur le porteur du projet. Elle insiste sur l'importance d'évoluer vers une autre manière de déléguer les tâches, de ne plus forcément être partout, de faire de la gestion plus que de l'action. Ce à quoi le Directeur adjoint et RS (les deux personnes présentes possédant le plus d'expérience dans l'organisation) répondent de concert : *« il s'agit avant tout de déminer la gestion du pouvoir dans l'organisation ».*

Plusieurs options s'offrent à eux, pour instiguer ce changement dans l'organisation selon le Directeur adjoint : la première consisterait à dire les choses, en espérant que cela suffise, de manière injonctive *« faut le faire, parce que c'est mieux ».* Dans un second cas, il s'agirait de faire la démonstration en procédant de cette manière, au sein de la DMS, pour montrer un modèle. *« Échanger avec les collègues... petit à petit, par capillarité, d'autres collègues vont le faire aussi ».* Avant de finalement affirmer les choses.

Le Directeur adjoint conclut la séance en demandant à chacun de réfléchir à un argumentaire visant à encourager les collègues à *« s'y coller ».* Cela va être l'objet du bilan proposé par SA1 et CM2, sans oublier de faire état de la menace qui réside dans l'écart perçu entre la direction et les participants. Il donne l'exemple de ses représentations initiales sur les

modalités d'apprentissage qui impliquaient selon lui une mise en action des participants à partir des contenus du MOOC, modalités qui n'allaient finalement pas de soi, car elles rentraient en contradiction avec les différentes représentations des participants, avec leur prérequis, leurs stratégies d'apprentissage...

Le Directeur adjoint affiche une volonté claire d'acter un passage à l'action dans la manière de communiquer au sein de la DMS, pour concrétiser les « bonnes pratiques » de GDP. Il s'agit aussi de préparer un argumentaire et de réfléchir aux modalités d'action pour y arriver. CM1 rebondit en proposant comme impondérable, l'idée d'un passeur de témoin, un tuteur qui accompagnerait le suivi du MOOC prochain, à l'instar du Directeur adjoint et de CM3 pour cette session. RS parle de « référent » pour aider la baisse possible de motivation à un moment du MOOC, ce qui correspondrait aussi à « *une dynamique d'équipe* » positive.

Le Directeur adjoint trouve important de préciser les intentions de départ de la direction de la DMS qui a décidé de son propre chef de mettre en œuvre la formation, l'inscrivant dans une dynamique et une posture de production professionnelle : « *On rappelle juste qu'avec la Directrice, on a eu l'idée de susciter ça pour l'intérêt, dans notre sphère de gestion fonctionnelle propre, sans que ça relève de la gestion institutionnelle, donc dans notre façon d'appréhender les choses, on disait que ça relevait de notre choix de pouvoir dire qu'on préfère que des collègues s'y collent sur leur temps de travail, ça fait partie du travail, ce n'est pas que de la formation, ça fait partie du travail pour qu'après on soit... donc c'est très important d'arriver à rendre compte des bénéfices* ».

Annexe du chapitre 9

Présentation répondant/entreprise				Objectif dominant	Stratégie de formation	Modes de suivi			Processus de contractualisation	Modalités de reconnaissance interne
Nom de l'entreprise	Rôle répondant	Taille	Secteur d'activité			Temps	Financement du certificat	Accompagnement		
Famillos	Participant	PME	Famille	Adaptation	Par défaut	Incitation à l'autogestion	Possible	Minimal	Informel/interindividuel	Subjectif
Agence Tourisme	Participant	PME	Tourisme	Anticipation	Par défaut	Incitation à l'autogestion	Possible	Minimal	Informel/interindividuel	Subjectif
Digitalix Conseil	Participant	GE	Informatique	Compétences	Par défaut	Incitation à l'autogestion	Non	Absent	Absent	Subjectif
Comptabloc Conseil	Participant	PME	Conseil	Compétences	Par défaut	Incitation à l'autogestion	Non	Absent	Informel/interindividuel	Subjectif
Banquito	Participant	PME	Banque	Adaptation	Intégrée	Incitation à l'autogestion	Possible	Localisé/informel	Informel/interindividuel	Subjectif
MaréeNoire	Participant	GE	Pétrole	Compétences	Intégrée	Autogestion	Non	Absent	Absent	Absente
BioConsult	Participant/décideur	PME	Conseil	Compétences	Intégrée	Partage contractualisé	Possible	Présentiel	Informel/interindividuel	Subjectif
Pharmaco	Décideur	GE	Pharmacie	Compétences	Intégrée	Incitation à l'autogestion	Possible	Absent	Informel	Intégration SI
Conseil Numérique	Décideur	GE	Informatique	Compétences	Intégrée	Incitation à l'autogestion	?	Distanciel	Informel	Intégration SI
Média+	Décideur	GE	Média	Acculturer au digital	Intégrée	Incitation à l'autogestion	Possible	Hybride	Informel/culturel	Subjectif/culture++ ²¹⁶
UrbanAsso	Participant/décideur	TPE	Architecture	Réalisation d'un projet	Opportuniste	Autogestion Collective	Possible	Présentiel	Informel/collectif	culture++
Pétrolio	Décideur	GE	Pétrole	Acculturer au digital	Intégrée	Incitation à l'autogestion	Non	Technique	Absent	Intégration SI sur demande
Emploi Service	Décideur	GE	Formation	Compétence	Intégrée	Partage contractualisé	Possible	Distanciel	Formel/collectif	Intégration SI systématique

²¹⁶ Culture++ désigne une culture d'entreprise favorable à l'apprentissage sous différente forme, et qui valorise cet apprentissage par une reconnaissance pouvant conduire à une mobilité professionnelle.

Labx	Décideur	TPE	Conseil	Adaptation	Opportuniste	Autogestion Collective	Possible	Localisé/informel	Informel/collectif	Subjectif/culture++
Gazolo	Animateur	GE	Gaz	Compétence	Intégrée	Incitation à l'autogestion	Possible	Distanciel	Informel/interindividuel	Intégration SI Sur demande
Routes & Ponts	Décideur	GE	Bâtiment	Compétence	Intégrée	Incitation à l'autogestion	Non	Absent	Absent	culture++
Service Géronto	Décideur	GE	Santé	Compétence	Par défaut	Incitation à l'autogestion	Non	Localisé/informel	Absent	Subjectif
AidoLogis	Participant/décideur	PME	Logement	Compétences	Par défaut	Partage contractualisé	Possible	Présentiel	formel/collectif	Subjectif
Business Conseil	Décideur	PME	Conseil	Compétence	Intégrée	Partage contractualisé	Automatique	Présentiel	Informel/collectif	Intégration SI
Techno Vision	Décideur	GE	Technologie	Compétence	Intégrée	Partage contractualisé	Possible	Absent	Informel/interindividuel	Intégration SI

Tableau 40 Synthèse du traitement des données d'entretien

Annexe du chapitre 10

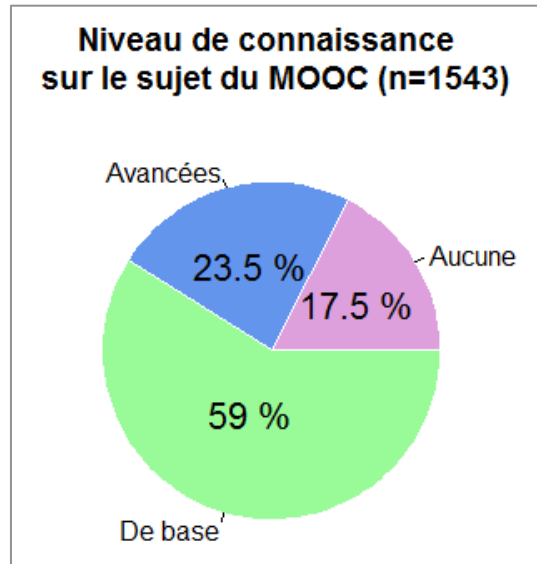


Figure 53 Distribution des répondants selon leur maîtrise déclarée des connaissances vues dans le MOOC, avant son démarrage.

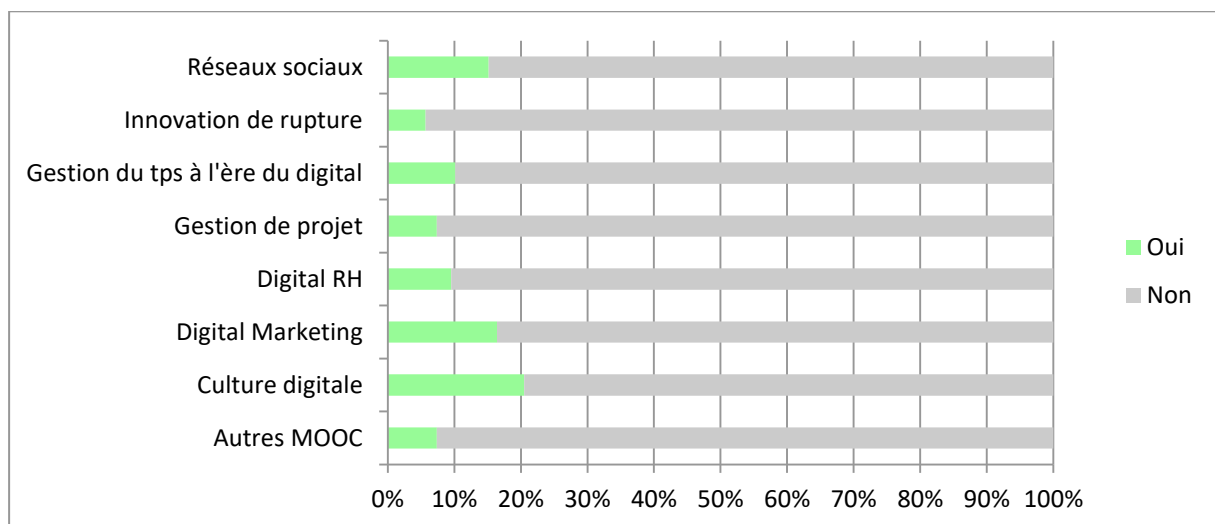


Figure 54 Répartition des types de dispositif en fonction du MOOC suivi.
(MOOC = Non, SPOC = Oui)

Type de dispositif	SPOC		MOOC		Total	
	Eff.	part	Eff.	Part	Eff.	Part
GE (+5000)	33	9 %	346	91 %	379	100 %
ETI (250-4999)	48	10 %	390	90 %	438	100 %
PME (20-259)	39	11 %	307	89 %	346	100 %
TPE (-20)	10	7 %	140	93 %	150	100 %
Total	130		1183		1313	
Part de l'ensemble	10 %		90 %			100 %

Tableau 41 Type de dispositif (MOOC ou SPOC) en fonction de la taille d'entreprise

	-250	+250
Finance et assurance	-4.51	3.56
Autres	3.07	2.43
Autres activités de services	3.61	-2.86
Bâtiment & Energies	0.12	0.10
Commerce, transport, hébergement, restauration	-2.92	2.31
Enseignement, recherche, santé, action sociale	3.93	-3.10
Industrie diverses	-1.75	1.38
Informatique & communication	-0,25	0,19

Tableau 42 Résidus du test de Chi-deux effectué pour tester l'indépendance des variables « taille des entreprises » et « secteur d'activité » (p-value <0.001)

Situation socio-professionnelle	Homme		Femme		Âge	Bac+2 ou moins		Bac + 3-4		Bac + 5 ou plus		Ensemble	
	Effectif	Part	Effectif	Part	moyenne	Effectif	Part	Effectif	Part	Effectif	Part	Effectif	Part
Cadres	519	51 %	621	59 %	43	135	34 %	236	44 %	769	67 %	1140	55 %
Dirigeants	65	6 %	41	4 %	43	28	7 %	31	6 %	47	4 %	106	5 %
Employés	200	20 %	165	16 %	42	122	30 %	129	24 %	114	10 %	365	18 %
Etudiants	122	12 %	71	7 %	42	63	16 %	63	12 %	67	6 %	193	9 %
Demandeur d'emploi	116	11 %	157	15 %	41	54	13 %	75	14 %	144	13 %	273	13 %
Ensemble	1022	100 %	1055	100 %	42	402	100 %	534	100 %	1141	100 %	2077	100 %
Part sur l'ensemble		49 %		51 %			19 %		26 %		55 %		

Tableau 43 Présentation des principales caractéristiques sociodémographiques en fonction de la situation socio-professionnelle (n=2077)

Situation socio-professionnelle	CDD		CDI		Temps-partiel		Temps-complet		Ancienneté		Ensemble	
	Effectif	Part	Effectif	Part	Effectif	Part	effectif	part	médian	moyen	Effectif	Part
Cadres & Dirigeants	85	57 %	901	78 %	915	76 %	89	71 %	6	10	1024	75 %
Employés	65	43 %	258	22 %	292	24 %	37	29 %	5	10	339	25 %
Ensemble	150	100 %	1159	100 %	1207	100 %	126	100 %			1363	100 %
Part sur l'ensemble ²¹⁷		11 %		89 %		91 %		9 %				

Tableau 44 Répartition des actifs en fonction des caractéristiques de leur contrat de travail et de leur ancienneté

²¹⁷Les ratios de cette ligne sont calculés sur les ensembles correspondants à la totalité des réponses aux questions concernées : nature du contrat (CDD ou CDI) (n=1309), temps de travail (n= 1333), ancienneté (n=1332). Les différences s'expliquent par les non-réponses.

Situation socio-professionnelle	Secteur public		Secteur privé		Grande entreprise (+5000)		Entreprise de taille intermédiaire (250-4999)		Petite et moyenne entreprise (20-250)		Très petites entreprises (-20)		Ensemble	
	Effectif	Part	Effectif	Part	Effectif	Effectif	Effectif	Part	Effectif	Part			effectif	Part
Cadres & dirigeants	189	76 %	796	75 %	325	84 %	353	77 %	257	71 %	89	58 %	1024	75 %
Employés	60	24 %	268	25 %	64	6 %	107	23 %	104	29 %	64	42 %	339	25 %
Ensemble	249	100 %	1064	100 %	389	100 %	460	100 %	361	100 %	153	100 %	1363	100 %
Part sur l'ensemble ²¹⁸		19 %		81 %		29 %		34 %		26 %		11 %		

Tableau 45 Répartition des actifs par secteur d'activité (public ou privé) et par taille d'entreprise (n=1611)

²¹⁸ Les ratios de cette ligne sont calculés sur les ensembles correspondants à la totalité des réponses aux questions concernées : secteurs d'activité (n=1313), taille de l'entreprise ou de l'institution (n= 1363). Les différences s'expliquent par les non-réponses.

MOOC suivi	Activités de services	Bâtiment & énergie	Commerce, transport, hébergement, restauration	Enseignement, recherche, santé, action sociale	Finance et assurance	Industrie diverses	Informatique et communication	Autres	Ensemble	Part de l'ensemble
Culture Digitale	5	5	3	2	18	3	27	4	67	6 %
Digital Marketing	6	1	7	2	10	13	8	8	55	5 %
Digital RH	35	5	20	6	27	30	21	18	162	16 %
Gestion de Projet	39	26	19	34	26	42	75	42	303	30 %
Gestion du tps à l'ère du digital	11	9	20	10	13	14	20	9	106	10 %
Innovation de rupture	7	2	6	0	11	10	4	7	47	5 %
Réseau sociaux	11	2	5	10	20	11	16	8	83	8 %
Autres MOOC	34	12	8	12	43	23	54	19	205	20 %
Ensemble	148	62	88	76	168	146	225	115	1028	
Part de l'ensemble	14 %	6 %	9 %	7 %	16 %	14 %	22 %	11 %		100 %

Tableau 46 Distribution des MOOC suivis par secteur d'activité (n=1028)

Conditions de suivi		Taille de l'entreprise								Présence d'un poste RH				Ensemble		
		GE (+5000)		ETI (250-4999)		PME (20-249)		TPE (-20)		Oui		Non				
		Eff.	Part	Eff.	Part	Eff.	Part	Eff.	Part	Eff.	Part	Eff.	Part	Eff.	Part	Eff. Total
		389	29 %	460	34 %	361	24 %	153	11 %	971	76 %	304	24 %			Part totale
MOOC obligatoire	Oui	6	13 %	2	4 %	2	10 %	0	0 %	7 %	8 %	0	0 %	10	7 %	n= 115
	Non	39	77 %	49	96 %	18	90 %	9	100 %	93 %	83 %	12	100 %	115	93 %	100 %
Décharge des tâches pros.	Oui	8	4 %	3	2 %	2	1 %	2	2 %	15	3 %	0	0 %	15	2 %	n=751
	Non	217	96 %	262	98 %	178	99 %	79	98 %	546	97 %	153	100 %	736	98 %	100 %
Encadrement du temps de suivi	Aucun	107	47 %	141	53 %	108	60 %	46	57 %	288	51 %	93	60 %	402	53 %	n=753 100 %
	Partiel	53	23 %	60	23 %	47	26 %	20	25 %	130	24 %	39	25 %	180	24 %	
	Intégral	66	29 %	64	24 %	26	14 %	15	19 %	143	25 %	22	15 %	171	23 %	
Formalisation des règles	Formel	23	15 %	28	19 %	9	9 %	6	11 %	52	15 %	12	14 %	66	18 %	n=463
	Tacite	132	85 %	122	81 %	96	91 %	47	89 %	306	85 %	75	86 %	397	82 %	100 %
MOOC au plan de formation	Oui	74	23 %	131	36 %	123	41 %	31	22 %	193	25 %	38	15 %	239	21,5 %	n=1112 100 %
	Non	112	35 %	82	23 %	52	18 %	58	42 %	282	36 %	124	48 %	424	38 %	
	NSP	131	42 %	147	41 %	122	41 %	49	36 %	302	39 %	97	37 %	449	40,5 %	
Aide reçue	Oui	15	4 %	20	5 %	17	5 %	18	12 %	44	5 %	18	6 %	86	6 %	n= 1523
	Non	355	96 %	402	95 %	318	95 %	130	88 %	863	95 %	271	94 %	1437	94 %	100 %
Suivi collectif	Avec des collègues	53	14 %	63	15 %	40	12 %	17	11 %	141	6 %	26	22 %	173	13,5 %	n=1275
	Avec des proches	14	4 %	23	5 %	15	4 %	6	4 %	45	2 %	11	8 %	58	4,5 %	100 %
	Seul	303	82 %	336	80 %	280	84 %	125	85 %	721	92 %	252	70 %	1044	82 %	

Tableau 47 Conditions de suivi du MOOC selon la taille de l'entreprise et la présence d'un poste de RH dans l'entreprise

Conditions de suivi		Statut socioprofessionnel				Diplomation						Sexe				Ensemble		
		Cadre et dirigeants		Employés		Bac+2 et moins		Bac 3-4		Bac+5 ou plus		Femme		Homme		Eff.	Part	Part total
		Eff. 1246	Part 77 %	Eff. 365	Part 23 %	Eff. 285	Part 18 %	Eff. 396	Part 25 %	Eff. 930	Part 58 %	Eff. 827	Part 51 %	Eff. 784	Part 49 %			
MOOC obligatoire	Oui	8	8 %	2	8 %	1	3 %	4	14 %	5	9 %	6	9 %	4	7 %	10	8 %	n= 115
	Non	93	92 %	22	92 %	39	97 %	25	86 %	51	91 %	58	91 %	57	93 %	115	92 %	100 %
Décharge des tâches pros.	Oui	11	2 %	4	2 %	6	4 %	3	2 %	6	1 %	6	2 %	9	3 %	15	2 %	n=751
	Non	576	98 %	160	98 %	141	96 %	181	98 %	414	99 %	389	98 %	347	97 %	736	98 %	100 %
Encadrement du temps de suivi	Aucun	300	51 %	102	62 %	79	54 %	105	57 %	218	52 %	213	54 %	189	53 %	402	53 %	n=753 100 %
	Partiel	143	24 %	28	17 %	24	16 %	50	27 %	106	25 %	84	21 %	96	27 %	180	24 %	
	Intégral	145	25 %	35	21 %	44	30 %	30	16 %	97	23 %	98	24 %	73	20 %	171	23 %	
Formalisation des règles	Formel	49	13 %	17	21 %	26	29 %	12	13 %	28	10 %	33	13 %	33	15 %	66	14 %	n=463
	Tacite	334	87 %	63	79 %	64	71 %	82	83 %	251	90 %	214	87 %	183	85 %	397	86 %	100 %
MOOC au plan de formation	Oui	194	23 %	45	16 %	62	30 %	55	21 %	122	19 %	131	22 %	108	21 %	239	21 %	n=1112
	Non	315	38 %	109	39 %	70	33 %	102	40 %	252	39 %	232	39 %	192	37 %	424	38 %	100 %
	NSP	324	39 %	125	45 %	78	37 %	99	39 %	272	42 %	232	39 %	217	42 %	449	40 %	
Aide reçue	Oui	59	5 %	27	8 %	17	6 %	29	8 %	40	5 %	34	4 %	52	7 %	86	6 %	n= 1523
	Non	1122	95 %	315	92 %	253	94 %	344	92 %	840	95 %	752	96 %	685	93 %	1437	94 %	100 %
Suivi collectif	Avec des collègues	136	14 %	37	12 %	38	17 %	45	14 %	90	12 %	91	13 %	82	14 %	173	14 %	n=1275
	Avec des proches	44	5 %	14	4 %	7	3 %	12	4 %	39	5 %	30	4 %	28	5 %	58	5 %	100 %
	Seul	779	81 %	265	84 %	182	80 %	258	82 %	604	82 %	557	82 %	487	81 %	1044	86 %	

Tableau 48 Conditions de suivi du MOOC selon le statut socioprofessionnel, le diplôme et le sexe des répondants²¹⁹

²¹⁹ Nous n'avons retenu que les actifs dans ce tableau, soit 1611 individus (71% de l'échantillon).

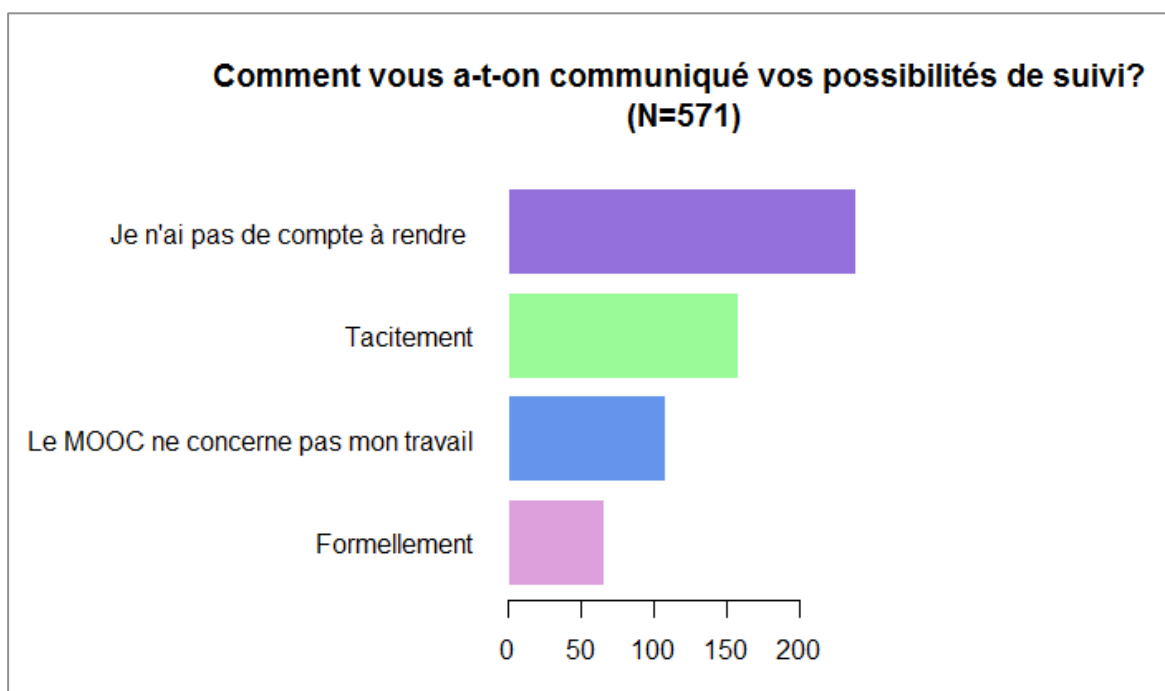
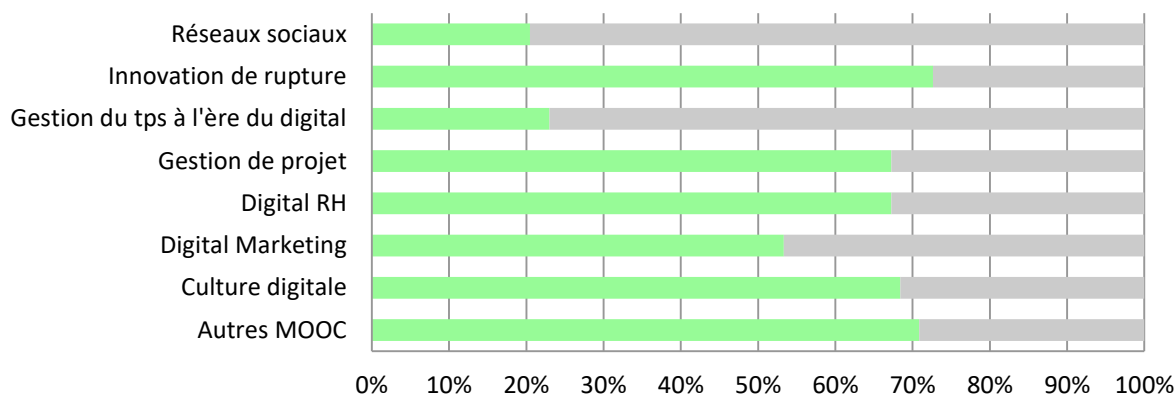


Figure 55 Répartition de la population de salariés bénéficiant d'un temps de travail (partiel ou intégral) pour suivre le MOOC, selon les modalités de communication de leurs possibilités de suivi.

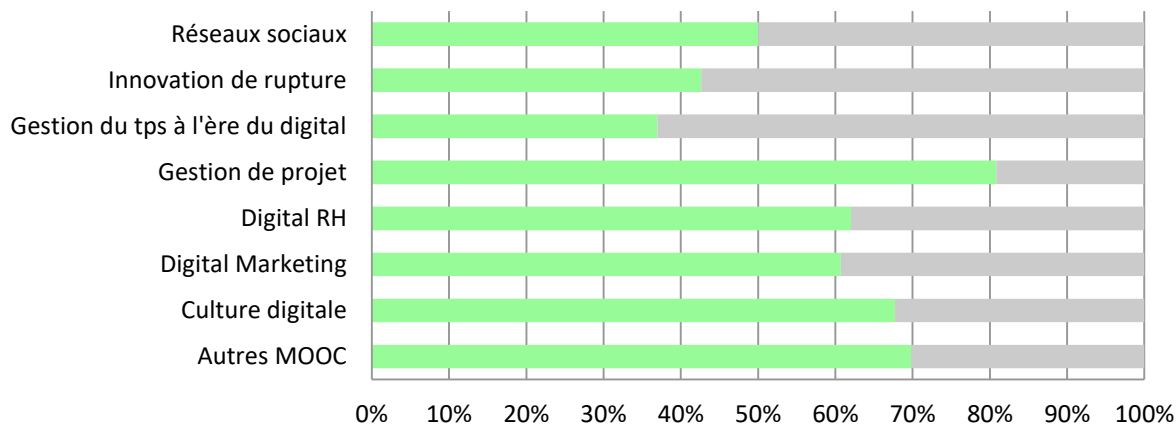
Complétion selon le MOOC suivi



	Autres MOOC	Culture digitale	Digital Marketing	Digital RH	Gestion de projet	Gestion du tps à l'ère du digital	Innovation de rupture	Réseaux sociaux
■ Complété	265	65	56	158	423	46	61	44
■ Non complété	109	30	49	77	206	154	23	171

Figure 56 Part de répondants ayant complété le MOOC, en fonction du MOOC suivi

Certification selon le MOOC suivi



	Autres MOOC	Culture digitale	Digital Marketing	Digital RH	Gestion de projet	Gestion du tps à l'ère du digital	Innovation de rupture	Réseaux sociaux
■ Certifié	185	44	34	98	342	17	26	22
■ Non certifié	80	21	22	60	81	29	35	22

Figure 57 Part de répondants ayant déclaré avoir obtenu une certification,

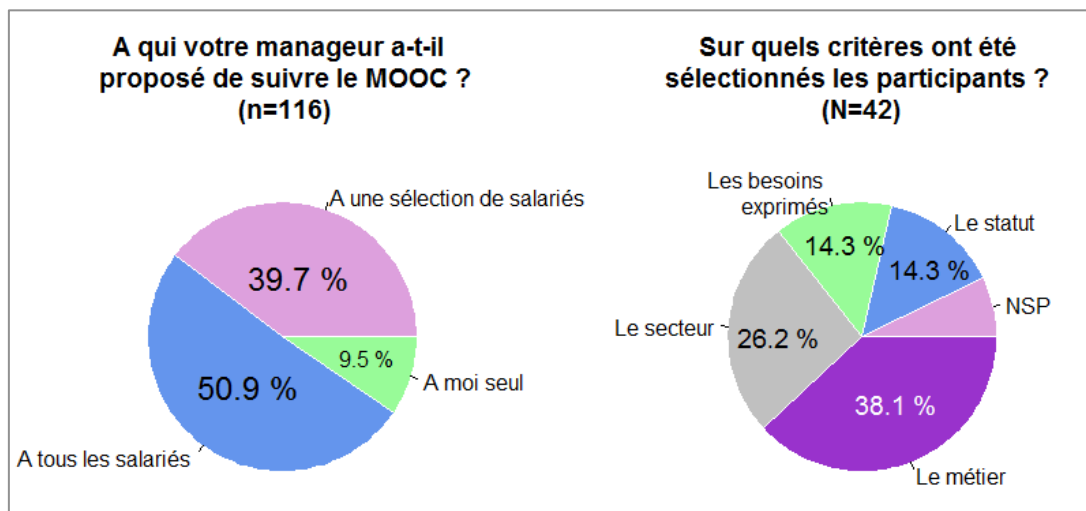


Figure 58 Destination de l'incitation à suivre le MOOC (figure de gauche) et critère de sélection des salariés incités à suivre un MOOC par l'administration ou la direction de l'entreprise.

Variables	Modalités	Complétion				Total/ (part)	Certification				Total (part)
		Oui		Non			Oui		Non		
		Eff.	Part	Eff.	Part		Eff.	Part	Eff.	Part	
Statut Pro.	Cadres & dirigeants	684	60,7 %	467	56,7 %	1151 59,1 %	468	60,5 %	216	61,2 %	684 60,7 %
	Employés	181	16,1 %	154	18,7 %	335 17,2 %	130	16,8 %	51	16,1 %	181 16,1 %
	Inactifs	261	23,2 %	202	24,5 %	463 23,8 %	175	22,6 %	86	24,4 %	261 23,2 %
	Ensemble	1126	100 %	823	100 %	1949	773	100 %	353	100 %	1126
Sexe	Femme	564	50,1 %	430	52,2 %	994 51 %	374	48,4 %	190	53,8 %	564 50,1 %
	Homme	562	49,9 %	393	47,8 %	955 49 %	399	51,6 %	163	46,2 %	562 49,9 %
	Ensemble	1126	100 %	823	100 %	1949	773	100 %	353	100 %	1126
Diplôme	Bac+ 2 ou -	205	18,2 %	174	21,1 %	379 19,4 %	139	18 %	66	18,7 %	205 18,2 %
	Bac+ 3 ou 4	260	23,1 %	245	29,8 %	505 25,9 %	183	23,7 %	77	21,8 %	260 23,1 %
	Bac+ 5 ou +	661	58,7 %	404	49,1 %	1065 54,6 %	451	58,3 %	210	59,5 %	661 58,7 %
	Ensemble	1126	100 %	823	100 %	1949	773	100 %	353	100 %	1126
Ancienneté	(0-1]	511	70,2 %	369	75,2 %	880 72,2 %	364	71,2 %	147	67,7 %	511 70,2 %
	+ 1 an	217	28,8 %	122	24,8 %	339 27,8 %	147	28,8 %	70	32,3 %	217 29,8 %
	Ensemble	728	100 %	491	100 %	1219	511	100 %	217	100 %	728
Age	(15-30]	165	14,7 %	158	19,2 %	323 17,6 %	104	13,5 %	61	17,3 %	165 14,7 %
	(30-40]	273	24,2 %	247	30 %	520 26,7 %	196	25,4 %	77	21,8 %	273 24,2 %
	(40-50]	371	32,9 %	227	27,6 %	598 30,7 %	262	33,9 %	109	30,9 %	371 32,9 %
	(50-80]	317	28,2 %	191	23,2 %	508 26 %	211	27,3 %	106	30 %	317 28,2 %
	Ensemble	1126	100 %	823	100 %	1949	773	100 %	353	100 %	1126
Total	1126	57,8 %	823	42,2 %		773	68,7 %	353	31,3 %		

Tableau 49 Complétion et de certification de l'échantillon, en fonction du statut professionnel, du sexe, de l'âge, et de l'ancienneté

Variables	Modalités	Utilisation du MOOC				Total (part)
		Au moins autant sur mon temps personnel		Plutôt sur mon temps de travail		
		Eff.	Part	Eff.	Part	
Statut professionnel	Cadres & dirigeants	946	76,2 %	235	83,6 %	1181 77,5 %
	Employés	296	23,8 %	46	16,4 %	342 22,5 %
	Ensemble	1242	100 %	281	100 %	
Sexe	Femme	694	48,9 %	163	55,1 %	857 49,9 %
	Homme	726	51,1 %	133	44,9 %	296 50,1 %
	Ensemble	1420	100 %	296	100 %	
Ancienneté	(0-1]	750	74,3 %	154	63,9 %	904 72,3 %
	+ 1 an	259	25,7 %	87	36,1 %	346 27,7 %
	Ensemble	1009	100 %	241	100 %	
Age	(15-30]	255	18 %	41	13,9 %	296 17,2 %
	(30-40]	392	27,6 %	68	23 %	460 26,8 %
	(40-50]	435	30,6 %	97	32,8 %	532 31 %
	(50-80]	338	23,8 %	90	30,4 %	428 24,9 %
	Ensemble	1420	100 %	296	100 %	
Taille d'entreprise	GE (+5000)	297	28,8 %	73	30 %	370 29 %
	ETI (250-4999)	326	31,6 %	96	39,5 %	422 33,1 %
	PME (20-259)	286	27,7 %	49	20,2 %	335 26,3 %
	TPE (-20)	123	11,9 %	25	10,3 %	148 11,6 %
	Total	1420	82,8 %	296	17,2 %	

Tableau 50 Répartition du temps de suivi du MOOC déclaré, selon le statut professionnel, le sexe, l'ancienneté, l'âge, et la taille de l'entreprise

	Distribution du temps de suivi du MOOC
Facteurs structurels	
Taille de l'entreprise	**
Poste RH	**
Entretien professionnel	*
Incitation à se former en dehors du temps de travail	ns
Utilisation du DIF	ns
Facteurs liés au dispositif	
MOOC suivi	***
SPOC	*
Facteurs socioéconomiques	
Diplomation	ns
Statut professionnel (cadres & dirigeants ou employés)	***
Age	**
Ancienneté dans l'entreprise	***
Genre	*
Facteurs environnementaux	
Encadrement du temps de suivi	**
Formalisation des règles	ns
Financement	ns
Plan de formation	ns
Aide reçue	ns
Suivi collectif	ns

Tableau 15 Étude des corrélations entre les principaux obstacles ressentis et les principales variables d'intérêt traitées

Note de lecture : *** p<0.01 ; ** p<0.05 ; * p<0.1 ; ns = non significatif

Mots clés : MOOC, formation professionnelle, formation tout au long de la vie, capacités, inégalités

Résumé : Encouragés voire financés par la commission européenne et par les pouvoirs publics français, les MOOC, en tant que formations flexibles, accessibles à tous et potentiellement certifiantes, font figure de réponse idéale aux injonctions à la formation permanente, portées par les politiques de « flexisécurité » en Europe. En court-circuitant les instances historiques de la formation professionnelle en France, les plateformes de MOOC facilitent l'accès à la formation et apparaissent comme un moyen pour l'individu d'exprimer sa « liberté » dans « le choix de son avenir professionnel », objectifs affichés des dernières réformes de la formation professionnelle. Mais faute de de régulation collective, d'encadrement pédagogique et juridique, le risque est grand de voir l'exercice de ces libertés réservé aux individus les plus autonomes, qui sont également les mieux dotés d'un point de vue sociologique, et ce notamment dans

l'entreprise. À partir de l'approche par les capacités d'A.Sen, cette thèse identifie les facteurs favorisant ou entravant l'accès, le suivi et la conversion des MOOC en pouvoir d'agir réel pour les salariés. Pour y parvenir, a été mise en œuvre une méthodologie mixte fondée sur des enquêtes incluant observations de terrain et entretiens semi-directifs, auprès de participants et de décideurs de la formation dans l'entreprise. Elle met, d'une part, en évidence le fait que les utilisations de MOOC dans les entreprises font l'objet d'importantes inégalités socioindividuelles et, d'autre part, que leur caractère informel tend à renforcer la position de l'employeur dans les négociations conduisant à la répartition des responsabilités relatives à la formation des salariés. Nous proposons, enfin, une typologie des configurations d'utilisation des MOOC. Cette recherche montre que malgré le caractère récent et non institué du phénomène, il est d'ores et déjà possible de distinguer plusieurs logiques typiques, plus ou moins capacitantes, d'utilisation des MOOC dans les entreprises.

Keywords : MOOCs, Life long learning, Capabilities, inequalities

Abstract : MOOCs are globally available courses, which often provide certificates of completion, and they are financed to some extent by the European Commission and the French State. As such, MOOCs appear to represent an ideal response to the calls for a stronger engagement in lifelong learning, which align with the politics aimed at developing « flexicurity » in Europe. In France, MOOC platforms circumvent traditional professional training institutions, and by doing so, may act as a way for individuals to acquire more freedom to choose their professional future. Nevertheless, due to poor collective self-regulation, and due to the lack of pedagogical guidance and legal framework, there is a high risk that only the most self-regulated individuals benefit from such opportunities

Through the « capabilities » theoretical framework developed by A.Sen, this research aims at identifying which factors foster, and which impede, the empowerment of employees through MOOCs. Following that perspective we used a mixed method approach based on field observations in several organizations and online surveys delivered in MOOCs. Here we show that the uses of MOOCs in companies uncover important inequalities among individuals ; moreover, the fact that they are followed in an informal way tends to benefit employers. We propose a typology of uses of MOOCs, based on their ability to empower employees.