
Devenir enseignant en ligne : entre surcharge et isolement

Jean-Luc Metzger

*France Télécom Recherche et développement
Laboratoire Usages, Créativité, Ergonomie
38-40 rue du Général Leclerc
92794 Issy Moulineaux Cedex 9
jeanluc.metzger@rd.francetelecom.com*

RÉSUMÉ. Le passage de l'enseignement en présence à l'enseignement en ligne rend plus apparente l'importance de la communication et de l'entraide dans l'apprentissage. Mais quelle place les tuteurs accordent-ils à ces dimensions, à la fois dans leurs pratiques pédagogiques et pour apprendre à être tuteur en ligne ? Pour répondre, il est d'abord rappelé que les collectifs autour des apprenants peuvent constituer des ressources dans le processus d'apprentissage. Puis une grille d'analyse est construite à partir de trois formes idéales de collectifs (anomie, réseau, communauté). Cette grille, appliquée à trois situations de formation en ligne, permet d'apprécier, d'une part, la manière dont les tuteurs, en cours de reconversion professionnelle, inscrivent (ou non) la dynamique des collectifs dans leur pratique pédagogique et, d'autre part, dans quelle mesure ils tirent un profit professionnel des échanges avec leurs pairs.

ABSTRACT. To become a on-line teacher underlines the importance of communication and solidarity into the process of learning. But how teachers consider these dimensions, in their pedagogical practices and with regard to their own need of learning to be a e-teacher ? To answer, this paper shows, first, that groups provide resources for e-learners. Then, three categories of analyse are constructed to characterize ideal-types of groups (anomy, network, and community). These categories are used to identify how teachers deal with social relationships between their students. The same categories are used to identify forms of social links existing between e-teachers. In conclusion, we underline that e-learning can be a resource for a part of teachers in their work of professional distinction.

MOTS-CLÉS : Tuteurs, collectifs, anomie, réseaux d'entraide, communauté de professionnels, e-learning, télé-enseignement

KEYWORDS: groups, anomy, solidarity network, community of professionals, e-learning

Introduction

Plusieurs auteurs ont souligné la difficulté à définir *a priori* la formation en ligne¹ et surtout à en appréhender les caractéristiques spécifiques². Ces difficultés proviennent-elles, comme le montrent Lagrange et Grugeon (2003), de ce que nous ne connaissons que très imparfaitement la réalité des pratiques de ce type de formation, tout particulièrement du point de vue des enseignants³ ? Ceci est encore plus vrai des phénomènes socio-cognitifs et socio-pédagogiques induits par le passage de l'enseignement en présence à la formation en ligne. Un aspect souvent occulté de cette transition réside dans la dimension collective du processus d'apprentissage. D'autant plus que la conversion à la formation en ligne comprend plusieurs axes d'évolution : elle est souvent associée au projet de modifier les pratiques pédagogiques des enseignants (vers des dispositifs de formation ouverte) ; les enseignants doivent maîtriser un contexte spacio-temporel différent de celui de la classe en présence (a-synchronie, distance). Or, la sociologie du travail a montré que les changements des pratiques professionnelles, dès lors qu'ils touchent aux identités et ravivent les jeux d'acteurs, modifient les relations entre pairs⁴.

De plus, ce type de formation mobilisant des dispositifs techniques, sa « diffusion » requiert une appropriation aussi bien par les enseignants que par les étudiants. Comme le montre N. Alter (2000), cette appropriation va elle-même dépendre de deux facteurs. D'une part, quelle est l'intention présidant à l'introduction de la formation en ligne : l'action promotrice et le travail de conception vont-ils être dogmatiques ou favoriser l'innovation sociale ? Et, d'autre part, les participants aux formations vont-ils parvenir à s'insérer dans un collectif d'entraide ?

Mais l'introduction des supports technologiques s'accompagne de l'intervention d'acteurs inhabituels dans les pratiques d'enseignement : les industriels, les opérateurs de télécommunication, les gestionnaires de réseaux, ce qui n'est pas sans

¹ Nous emploierons ici l'expression formation en ligne comme synonyme du terme e-learning. Nous parlerons également de tuteurs en ligne pour désigner les enseignants qui pratiquent le tutorat à distance via Internet. Enfin, les étudiants et salariés qui suivent les cours dispensés en ligne seront appelés apprenants en ligne.

² Derycke, 2002 ; Perriault, 2002.

³ Les auteurs ont procédé à l'analyse d'un corpus de 662 publications françaises et internationales portant sur l'enseignement des mathématiques, publiées entre 1994 et 1998.

⁴ Voir pour le travail en général : Friedmann et Naville, 1964 ; Friedmann G. et Reynaud, 1958 ; Maurice, 1998. Pour le travail des enseignants et des formateurs en particulier : Craipeau, 1998 ;

raviver la question, structurante, de la privatisation de l'enseignement⁵ et de l'accroissement de l'inégal accès à l'enseignement et la formation⁶. Cet inégal accès ne se réduit d'ailleurs pas à la seule dimension économique. D'autres coûts sont à prendre en compte : cognitifs, culturels, sociaux comme le montrent B. Juanals⁷ à propos de l'accès à l'information sur le net en général, et J. Perriault⁸ à propos de la formation en ligne en particulier. Une telle inégalité culturelle et cognitive peut ainsi diviser les enseignants, selon leurs disciplines et leurs trajectoires antérieures⁹.

Sur un plan complémentaire, l'introduction de la formation en ligne en entreprise s'inscrit dans un ensemble de réformes plus vastes visant, notamment, à mobiliser la subjectivité des salariés¹⁰. Elle peut être une occasion de réduire les activités de formation à un pur processus de production industriel, de rationaliser le temps consacré à cette activité, voire d'engager des économies de frais généraux (déplacements, bâtiments), intentions dont les effets peuvent ébranler des collectifs de formateurs existants, tout en renforçant l'individualisation des parcours et des apprentissages, ce qui limite « les possibilités d'appropriation et de négociation collective de la manière de réaliser le travail »¹¹.

Pour ces raisons, il nous semble intéressant d'analyser les pratiques d'échange entre tuteurs, considérés, dans le contexte éducatif étudié, à la fois comme des enseignants et des salariés requérant une nouvelle socialisation professionnelle : cherchent-ils à partager avec leurs pairs des connaissances construites dans l'action ? Cherchent-ils à mobiliser collectivement ces nouvelles compétences pour revendiquer une meilleure reconnaissance, de meilleures perspectives de carrières ?

Pour répondre, en nous appuyant sur trois études de cas¹², nous montrerons, dans un premier temps, l'importance des échanges dans la formation en ligne. Puis, seront présentés les points de vue que les tuteurs portent sur l'importance des relations entre leurs apprenants en ligne, ainsi que la connaissance qu'ils en possèdent. Sera ensuite analysée l'existence d'une *dynamique de construction/destruction de collectifs*,

⁵ Laval, 2003.

⁶ Duru-Bellat, 2002.

⁷ Juanals, 2003. L'auteur recense l'ensemble des compétences préalables que doit posséder l'utilisateur d'internet pour acquérir de nouvelles connaissances par ce média. Elle souligne qu'une partie de ces compétences ne s'enseignent pas vraiment, mais sont issues de la socialisation informelle, propre au milieu social et aux pratiques professionnelles.

⁸ Perriault, 2002.

⁹ Iribarne, 2002 ; Puimatto, 2002.

¹⁰ Linhard, 1999.

¹¹ Collet, 2000.

¹² Metzger, 2003 ; Foucault et *alii*, 2002.

s'organisant autour de trois moments forts : *l'anomie*, qui caractérise l'absence de relations ; *le réseau d'entraide*, correspondant à l'établissement d'échanges informels et utilitaires ; et *la communauté professionnelle*, caractéristique d'un stade plus formalisé d'échanges. Mais au préalable, précisons quelques caractéristiques des trois formations en ligne observées.

Les trois formations étudiées

Une Maîtrise de gestion : ce troisième cycle universitaire comprend un ensemble de modules, dans les disciplines d'économie et gestion, composés de ressources en ligne, disponibles à partir d'une plate-forme, accessible par un navigateur Web permettant l'édition, la diffusion, l'administration des cours et l'utilisation d'outils de communication (forum, messagerie, etc.). La pédagogie est soutenue par un tutorat en ligne, des travaux individuels ou collectifs et des regroupements à l'université.

Les modules du Centre de formation continue : cet établissement propose un catalogue de formations pluridisciplinaires disponibles via une plate-forme. Nous avons étudié particulièrement la formation en ligne en *management social* et économique ainsi que la formation en informatique. Son modèle pédagogique est basé sur une autoformation assistée par un tuteur, ponctuée de quelques regroupements présentiels. Les cours sont accessibles en ligne ou dispensés lors des séances de regroupement. En outre, les apprenants disposent de divers outils de communication sur la plate-forme.

La formation à la formation en ligne : mise en oeuvre dans une grande entreprise, elle s'inscrit dans une perspective managériale de transformation des fonctions de formateur et de réduction des coûts (ni déplacements ni location des salles). L'ingénierie pédagogique s'appuie sur des activités de nature variée (consultation de ressources multiples, réalisation d'exercices corrigés par le formateur en ligne ou auto-corrigés, de QCM...) et des outils de communication (forum, visioconférence...). Des temps de regroupement virtuel entre les tuteurs et l'ensemble des apprenants ponctuent la formation.

L'importance du collectif dans les situations de formation

Revisiter une question classique

Rappelons tout d'abord que l'intérêt pour la dimension sociale des apprentissages n'est pas spécifique de la situation de distance ou des pédagogies centrées sur l'apprenant. En effet, on peut considérer que l'apprentissage consiste en une modification du regard porté sur les choses. Et dans cet effort, a priori individuel, l'interaction avec « l'autre » est indispensable. L'importance de ces interactions peut s'apprécier sur le plan strictement cognitif : on parle alors de conflit socio-cognitif

pour désigner l'effet d'apprentissage qu'induit la confrontation avec d'autres conceptions défendues par une ou plusieurs personnes (formateur, pairs). On notera que l'effet apprentissage sera d'autant plus assuré que l'enseignant favorise « l'émergence et la gestion constructive des conflits socio-cognitifs », en identifiant des tâches pédagogiques appropriées et un climat affectif attentionné¹³.

Mais les interactions aident également l'apprenant à s'organiser (pour apprendre) et à négocier avec les autres pour qu'ils partagent leurs connaissances, y compris sur les finalités de la formation. L'échange répond ainsi au besoin de mise en contexte sociale de tout savoir et savoir-faire. Dit autrement, tout « contenu » doit être relié à un contexte social d'usage. Ce n'est qu'à ce prix qu'il peut être interprété, faire sens pour l'apprenant¹⁴.

La question de la mise en contexte du lien social prend un relief particulier dans le cas des formations en ligne, puisque les acteurs de la formation sont à distance les uns des autres, isolés par rapport aux enseignants et aux étudiants¹⁵. De plus, l'intérêt de s'inscrire dans un collectif résulte d'une autre spécificité de la situation vécue par l'apprenant en ligne.

Être apprenant en ligne ou l'importance de l'autonomie

En effet, pour réussir à remplir toutes les exigences des différents modules, les apprenants qui, pour la plupart, poursuivent des études tout en travaillant, doivent s'imposer une discipline rigoureuse, consistant, par exemple, à répartir leurs « tâches » d'apprentissage entre les différents lieux possibles (domicile, bureau, institution de formation pour les regroupements) et entre les différents temps (certains soirs précis pour certains modules, ou le week-end pour la lecture et la semaine pour les exercices et les questions, etc.).

Cette exigence d'auto-organisation est accrue du fait d'une certaine hétérogénéité des choix pédagogiques effectués dans les différents modules (simple transposition au format électronique des cours présentiels ou usage ouvert du multimédia ? quelle standardisation des QCM ?, etc.). Cela oblige les apprenants à tâtonner, tout au moins au début, pour trouver la bonne organisation du temps. Pour le dire simplement, le sentiment partagé par de nombreux apprenants est que la

¹³ Bourgeois, 1999. L'auteur parle d'aménité.

¹⁴ Alava, 2000 et Moisan, 2000. Nous retrouvons ici certains résultats communs aux écoles de pensée en psychologie genevoise (J. Piaget) et russe (L. S. Vygotski). Pour ce dernier, le développement des fonctions psychiques principales se ferait en deux temps : un temps d'interaction externe organisme/environnement (activité collective, interpsychique) et un temps d'appropriation psychique interne par interiorisation.

¹⁵ Les mêmes acteurs peuvent être par ailleurs intégrés dans d'autres collectifs.

formation en ligne est encore en construction, que les enseignants n'ont pas encore tous saisi l'importance de répondre rapidement à toutes les demandes de renseignement exprimées sur les forums ou par mels.

Il apparaît alors un cercle. La situation initiale d'isolement, ajoutée au niveau élevé d'exigence des cours, rend cruciale la réponse à des questions précises. L'absence de réponse à ces questions aggrave la pression temporelle pour deux raisons : d'une part, cela conduit à consulter plus souvent le forum, à rechercher plus fréquemment des réponses de tous les côtés ; et d'autre part, parce que les délais de remise des devoirs et de passage des examens restent inchangés. La possibilité de trouver des réponses auprès des pairs ou de proches devient alors une alternative déterminante pour continuer à étudier. Et ce, d'autant que la plupart des apprenants sont engagés dans une vie professionnelle et familiale, et qu'ils doivent apprendre à articuler au mieux les différentes temporalités correspondantes.

Si nous avons esquissé brièvement le « dilemme de l'apprenant en ligne », c'est pour mieux situer le rôle des relations sociales, de l'intersubjectivité et, notamment, de la communication comme « variable d'ajustement » pour rendre compatibles toutes les contraintes (temporelles, cognitives, organisationnelles, identitaires, professionnelles, etc.). En effet, c'est en échangeant sur des difficultés, c'est en obtenant (ou donnant) rapidement une réponse qui fait avancer, c'est en suggérant une manière de s'organiser, c'est en se rencontrant pour poser plus directement des questions, que les étudiants peuvent gagner du temps pour comprendre, se situer par rapport aux autres et ainsi retrouver courage.

Mais dans quelle mesure les tuteurs en ligne sont-ils conscients de cette dimension et parviennent-ils à l'intégrer dans leur pratique pédagogique en ligne ? Pour apporter une réponse, examinons la spécificité de leur activité.

Devenir enseignant en ligne : entre surcharge et isolement

L'importance des apprentissages à acquérir

Rappelons tout d'abord que les enseignants de notre échantillon sont, pour la plupart d'entre eux, en cours de *reconversion professionnelle vers la formation en ligne*. Ce point est important, car il souligne que nous avons observé une phase de changement technico-organisationnel, caractérisée, notamment, par le fait que les formateurs sont eux-mêmes dans un processus d'apprentissage.

Ils doivent en effet apprendre à maîtriser le fait d'enseigner à distance, ce qui implique, d'une part qu'ils apprennent à apprécier de façon différente la construction/acquisition de savoirs chez leurs apprenants, ainsi que le degré d'implication dans la formation. Il leur faut également s'adapter au caractère asynchrone des échanges (questions-réponses sur le cours, les exercices, les modalités

d'évaluation). Il leur faut, bien entendu, s'être familiarisé avec le dispositif technique proprement dit et, surtout, avoir mis au point une ingénierie pédagogique tirant un meilleur profit des TICE. A vrai dire, l'acquisition d'un tel ensemble de savoirs et savoir-faire, interdépendants, n'est pas gagnée d'avance. Ainsi, en ce qui concerne le passage de la présence à la distance, qui au demeurant s'inscrit dans le cas plus général de la transition vers les téléactivités¹⁶, R. Guir (1996) recense cinq types de savoirs et savoir-faire nouveaux (procéduraux) que les formateurs doivent acquérir et trois qu'ils doivent apprendre à modifier. De plus, ces « nouvelles compétences » étant non formalisables et non standardisables, leur acquisition est facilitée par des échanges entre praticiens.

C'est aussi le constat de B. Chapelin (2000) qui, en observant trois formations en ligne, montre que le succès de ce genre de dispositif repose sur la capacité à compenser la difficulté (liée à la séparation et l'isolement) de construire des savoirs en commun. Plus généralement, P. Guillemet (1999), analysant les expériences de télé-université au Québec depuis plus de vingt ans, souligne qu'une des conditions de réussite de la formation en ligne réside dans la *réingénierie* des cours. Mais celle-ci n'est pas toujours présente, d'autant que la maîtrise des TICE implique de « nouvelles habilités cognitives (sens de l'organisation hiérarchique des données, mémoire du cheminement cognitif, etc.) ».

Ceci précisé, qu'ils soient auteurs (c'est-à-dire qu'ils ont conçu et rédigé le contenu du cours, sa pédagogie, ses modes d'évaluation), tuteurs (c'est-à-dire centrés sur la mise en œuvre des modalités d'enseignement, sur la vérification du bon déroulement de la formation et l'évaluation) ou les deux à la fois (comme c'est le plus souvent le cas dans les trois situations étudiées), la préoccupation pédagogique pour le caractère collectif des apprentissages peut s'apprécier à deux niveaux.

A un premier niveau, en examinant leurs choix d'ingénierie pédagogique, on peut faire la part entre les tâches individuelles et les activités en groupe (réalisation de travaux à plusieurs – travaux notés ou non - ; animation - obligatoire ou non - de forum ; organisation de rencontres en présence ou à distance). Mais ces principes ne comptent que s'ils sont mis en œuvre, c'est-à-dire s'ils donnent lieu à un véritable suivi de la part des tuteurs : c'est le second niveau.

On peut alors se demander si les enseignants en ont véritablement le souci et surtout le temps. Car, la question du temps prend un relief accru dans le cadre de l'enseignement en ligne. En effet, non seulement le temps de travail total est, le plus souvent, accru par rapport à l'enseignement présentiel, mais l'articulation des différentes activités (et du temps à leur consacrer) s'en trouve modifiée. Plus précisément, quatre dimensions de la pratique des enseignants sont révélatrices de ces transformations de leur activité :

¹⁶ Craipeau, 1998.

- concevoir et adapter régulièrement de nouveaux supports de cours et d'évaluation, ce qui exige d'organiser différemment leur enseignement ;
- mettre au point des moyens indirects pour identifier la manière dont les apprenants parviennent aux résultats ;
- répondre à l'ensemble des sollicitations des apprenants ;
- enfin, dans le cas de la formation en entreprise, compte tenu du choix pédagogique de ne prévoir aucun regroupement, dé-programmer/re-programmer régulièrement les séquences d'enseignement.

C'est donc dans cette configuration de contraintes particulières que les tuteurs en ligne apprennent à élaborer leur pratique et inscrivent ou non le souci pour la dimension sociale dans leur pédagogie. Examinons les trois formations observées.

Le cas des formations universitaire et continue

Concevoir et re-concevoir le cours

Concevoir un cours en ligne constitue une occasion de repenser l'enseignement, de profiter des opportunités que présentent les outils informatiques. Mais cela nécessite d'entrer plus dans le détail de l'organisation (y compris temporelle) du travail, tout en imaginant un étudiant virtuel, supposé apprendre dans une situation idéale¹⁷. On peut alors se demander si cette pédagogie repensée ne se confond pas avec un effort de rationalisation du travail de l'enseignant et une simplification des situations d'apprentissage. C'est ce que suggère, parmi d'autres, le témoignage suivant qui insiste sur la double contrainte d'une décomposition-recomposition des tâches du cours et d'un meilleur usage des potentialités du multimédia :

« Vraiment, le gros boulot, c'est de reprendre le cours et dire : voilà, je vais avoir affaire à des étudiants qui sont à distance, comment est-ce que j'organise mon cours pour qu'il soit plus compréhensible pour des étudiants qui ne sont pas sur place ? Comment est-ce que je peux apporter facilement toutes les petites choses qui se font en présentiel et qu'ils n'auront pas ? C'est vraiment un gros travail. Ça passe par un découpage plus fin qu'on ne le fait pour un cours en présentiel, revenir sur les objectifs, les moyens. Il faudrait presque mesurer le temps de chaque séquence. On sait très bien que personne ne le fait parce qu'on fait ça d'instinct, à l'expérience, mais là pour les cours à distance il faut vraiment se reposer la question », Jean-Pierre B., enseignant outils bureautiques, maîtrise de gestion.

¹⁷ Nous retrouvons ici des préoccupations déjà anciennes, communes à l'enseignement à distance (Hotte et Leroux, 2003).

A vrai dire, le passage de la présence à la distance par le moyen de l'Internet oblige moins à se poser de nouvelles questions, qu'à leur apporter des questions singulières, liées à l'usage d'un dispositif technique particulier dans des conditions temporelles et organisationnelles a priori mal connues. Car l'enseignant ne sait pas à quelle heure, ni dans quel contexte l'apprenant va se connecter pour étudier. Ce qui devrait l'obliger à trouver des solutions pédagogiques répondant à une large palette de possibilités. Pour répondre à cette complexité, certains auteurs-tuteurs de notre échantillon mettent l'accent sur des travaux pratiques non notés permettant d'apprécier finement l'acquisition progressive des savoirs. Un tel suivi personnalisé en ligne pouvant s'avérer très coûteux en temps, il donne lieu à des ajustements : par exemple, transformer la correction personnalisée en forum de discussion (la question posée à titre individuel par un étudiant est jugée représentative et la réponse placée sur le forum). Toutefois, cette diminution de la charge de travail introduit simultanément de nouvelles sollicitations. D'un côté, des étudiants prennent des initiatives et répondent sur le forum à la place de l'enseignant, ce qui oblige celui-ci à vérifier la pertinence des réponses et établit une certaine concurrence. D'un autre côté, la dynamique même de la communication publique fait venir les questions en plus grand nombre. Et si gain il y a, il se situe plus sûrement du point de vue de la dynamique de l'enseignement, le rapprochant d'une situation de classe en mode présentiel.

Il faut également tenir compte du temps passé à maîtriser les usages des fonctionnalités du multimédia pour rendre le cours plus adapté à l'isolement et à la distance. Et l'un des risques de l'utilisation des outils multimédias est de passer d'un extrême à l'autre : pour bien montrer que l'ex-cours, en présence, a été repensé, l'enseignant (surtout pendant la période d'apprentissage de ses nouvelles fonctions) peut être tenté d'abuser des fonctionnalités offertes par les outils de la plate-forme, en agrémentant le module de séquences animées, sans grand intérêt didactique.

Apprécier le cheminement cognitif

Les enseignants en ligne de notre échantillon sont confrontés à une difficulté particulière, spécialement si leur cours porte sur des savoir-faire (outils bureautiques, par exemple). Ils ne savent pas trop par quelles étapes passent leurs étudiants pour parvenir au résultat, ils ne peuvent pas apprécier, comme en présence, s'ils n'acquièrent pas de mauvaises habitudes. Ils ne peuvent, en fait, les aider à « apprendre de leurs erreurs ». Certes, c'est déjà souvent le cas lors de la remise d'un devoir ou d'un examen. Mais, pour ce qui concerne les phases d'enseignement proprement dites, le professeur ne pouvant passer derrière chaque étudiant pour apprécier son degré de compréhension, il doit trouver des moyens indirects pour y parvenir ou renoncer à cet aspect de son métier.

Apprécier la présence, la participation

Autant, en mode présentiel, l'enseignant peut apprécier le degré de participation à son cours (présence/absence, attention/distraction, intérêt/indifférence, etc.), autant

la distance introduit la nécessité de construire d'autres modalités. Les enseignants disposent bien d'indicateurs : visualiser, pour chaque étudiant, le nombre de connexions, la durée des connexions ; repérer les plus actifs sur les forums ou dans l'usage du courrier électronique. Mais comment interpréter la faible participation ? Certes, les enseignants peuvent chercher à percevoir l'ambiance générale en se rendant aux regroupements, mais ceux-ci sont peu fréquents et, de toute manière, tous les étudiants ne s'y présentent pas.

Dans une perspective proche, les enseignants sont un peu démunis d'ignorer « l'épaisseur sociologique » de leurs étudiants. Ils souhaiteraient bien en avoir une connaissance minimale, quitte à l'enrichir a posteriori grâce aux échanges personnalisés. Cette connaissance n'est pas sans lien avec les choix pédagogiques mis en œuvre dans le développement même de l'enseignement. On peut toutefois se demander dans quelle mesure cette connaissance des étudiants existe en présence.

Le temps lié à l'utilisation des dispositifs techniques eux-mêmes

Une autre difficulté liée à l'utilisation des TIC, provient de l'incertitude quant à la réception des expéditions (messages, devoirs). Le manque de confiance quant à la fiabilité des transmissions induit ainsi l'émission de messages supplémentaires, source de sollicitation et donc, consommatrice de temps. De plus, tous les enseignants n'ont pas la même pratique dans l'utilisation des outils de communication de la plate-forme. En effet, certains se connectent tous les jours sur le forum spécifique à leur cours, d'autres une fois par semaine, d'autres moins encore. Certains consultent tous les forums (le général et celui des autres cours), d'autres se limitent à celui de leur cours.

Finalement, bien que plusieurs enseignants intègrent dans leurs choix pédagogiques la volonté de favoriser les échanges entre apprenants, la mise à distance et l'utilisation de l'Internet leur rend délicate l'évaluation de cet objectif : à la fois parce qu'ils n'en ont pas le temps et parce qu'ils n'ont pas forcément acquis les compétences nécessaires à une telle appréciation.

Le cas des formations intra-entreprises

Les formateurs en entreprise rencontrent des difficultés proches. Les solutions qu'ils utilisent ne correspondent cependant pas nécessairement, la fréquence des échanges entre tuteurs et apprenants étant plus élevée.

Apprécier le cheminement cognitif : à la recherche du mode présentiel

Pour apprécier l'état de construction des connaissances chez les apprenants en ligne, sont disponibles des indicateurs de durée de connexion, de degré d'avancement par l'intermédiaire du nombre d'exercices réalisés, des notes obtenues à ces exercices. Si les tuteurs surveillent tous les jours ces indicateurs, le mode de tutorat privilégié consiste à appeler les apprenants, plutôt que d'attendre qu'ils

posent des questions, ou bien encore les formateurs prennent l'initiative de rappeler des échéances en envoyant un message sur le forum. Il arrive également qu'ils répondent par téléphone à une demande de renseignements formulée par mel. D'autres « outils » de suivi sont mobilisés, comme ces moments de regroupement virtuels (synchrones) et de présentation des travaux réalisés par les apprenants.

Toutefois, les regroupements synchrones virtuels présentent des limites. Les formateurs chevronnés savent qu'une partie des apprentissages passent par des échanges informels lors de rencontres dans un même lieu. Ils savent, notamment, que lors de ces discussions à bâtons rompus, avec au moins une partie des apprenants, les points restés en suspens sont exprimés, les opinions sur le cours plus facilement formulées.

Pour mieux apprécier l'intérêt des échanges en présence, il faut réaliser en quoi consiste concrètement une classe virtuelle, ce que la médiation technique présente d'artificialité et éloigne de l'interaction naturelle :

« Dans une salle de classe, on arrivait la veille du cours... on affichait au mur les objectifs de la formation, on préparait les chaises, éventuellement les micros... tout un tas de choses... Là, avec le logiciel, on demande à réserver nos ressources pédagogiques et puis on reçoit un mel, disant "vous êtes formateur leader sur la formation tant... vous utiliserez le numéro de téléconférence tant, voici le code pour l'ouvrir, voilà la liste des stagiaires" et puis tout un tas de renseignements techniques. Voilà, la salle de cours virtuelle est prête ! Après, pour que ça fonctionne, mettons de 9 h 30 à 16 h 30, tout le monde se connecte, met son casque sur les oreilles et ça démarre. Je présente aux gens comment s'exprimer avec la plate-forme : ils ont cinq icônes, une pour dire "oui", une pour dire "non", une pour applaudir et une pour rire, et la dernière pour "lever la main". Si quelqu'un clique sur "lever la main", moi, je vois sur mon écran un petit un qui s'affiche... donc je me dis "ah tiens, il y en a un qui lève la main", donc j'arrête mon propos et je dis "ah oui, François...", parce que j'ai les noms des gens d'affichés, "tiens, François, tu désires poser une question ?". C'est ça la classe virtuelle ! » (Eric P., formateur en ligne en entreprise).

Le caractère vécu comme artificiel de la relation médiatisée est renforcé par l'obligation faite à chaque apprenant d'animer un forum. En effet, le forum est semble-t-il très peu utilisé, et cela parce que les sujets de discussion sont un peu forcés (animer pour animer). Il manque tout un apprentissage préalable, proprement pédagogique, de l'usage pertinent de ce dispositif.

La difficulté d'articuler temps de formation et temps de travail

Rappelons que les apprenants de notre échantillon sont formateurs, qu'ils apprennent, certes, une nouvelle manière d'enseigner, mais qu'ils doivent, simultanément, remplir leurs obligations professionnelles (répondre à des demandes

de formation, dispenser des cours en présence, participer à des réunions, etc.). Or, la spécificité des formations en ligne est double : elle se déroule sur leur poste de travail ; et elle fait appel à leur sens de l'auto-organisation. La nécessité de modifier, à plusieurs reprises, les plannings, repose sur les apprenants et les tuteurs (ce qui, au demeurant, accroît leur charge de travail). Et même lorsque l'apprenant-tuteur bénéficie d'une grande latitude pour organiser son temps et ainsi articuler temps pour se former et temps pour réaliser ses autres missions, l'exercice n'est pas facile, à cause de la nature même de l'apprentissage, qui requiert concentration, disponibilité intellectuelle et fraîcheur d'esprit (ne pas être fatigué après une journée de dispense de cours ou de réunions, par exemple). Il en résulte, chez de nombreux apprenants-tuteurs, une tendance à être surchargé, tendance qui, tôt ou tard, peut engendrer de l'abandon.

En somme, l'objectif - avant tout gestionnaire -, de développer la formation en ligne, entre en contradiction avec un autre objectif gestionnaire « réaliser des gains de productivité ». Or, de tels gains de productivité sont envisagés à contenu de travail constant, alors que le passage au tutorat en ligne modifie le travail, ce qui réclame de nouvelles compétences. Et l'acquisition de telles compétences passe par la mobilisation de collectifs et l'établissement d'une confiance mutuelle, ce qui requiert de la stabilité organisationnelle, du temps et... la possibilité d'échanger en présentiel entre pairs. Or, comme nous allons le voir, les choix pédagogiques envisagés (zéro présentiel, 100 % à distance) empêchent, plus qu'ils ne facilitent, la constitution de ces collectifs, tout en requérant beaucoup de temps, de la part des apprenants et des tuteurs, pour maîtriser toutes les facettes du dispositif.

Ainsi, qu'ils apprennent à travailler pour des formations initiales à l'université, pour la formation continue ou en entreprise, le tutorat en ligne s'avère à chaque fois particulièrement chronophage. De plus, les tuteurs ne maîtrisent pas toujours les aspects « communicationnels » du dispositif, notamment les techniques permettant de favoriser une dynamique d'échange chez leurs apprenants (distants, insaisissables). On pourrait alors penser que les tuteurs en ligne auraient tout à gagner de l'appartenance à un collectif d'entraide : à la fois parce qu'ils y puiseraient des informations et des recommandations issues de l'expérience de leurs pairs, et parce qu'ils gagneraient ainsi un temps précieux (celui de la recherche isolée d'informations, des tâtonnements, des erreurs). Or, que montre la pratique de l'enseignement en ligne dans les trois situations observées ?

Les types de liens sociaux rencontrés dans la formation en ligne

Présentation

C'est ce que nous allons examiner en mobilisant une grille d'analyse construite autour de trois idéaux-types de collectifs : l'anomie (absence de régulation), le

réseau d'entraide (collectif informel et éphémère) et la communauté de professionnels (collectif structuré et stable). Rappelons que l'idéal-type n'est pas une description de la réalité ou un jugement de valeur portée sur elle, mais un instrument pour la comprendre (Schnapper, 2003). Nous allons ainsi classer les résultats empiriques en les comparant à trois descriptions simplifiées et schématisées de lien social. Nous avons limité cette grille à ces trois types, parce qu'ils nous paraissent, à la fois suffisants et pertinents pour rendre compte des étapes du processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1998) et, plus fondamentalement, de l'étude contemporaine des processus de regroupement humain (Busino, 1993).

L'anomie

Comment désigner une situation dominée par l'absence de relations ? Nous proposons d'utiliser le concept d'anomie, introduit par E. Durkheim (1960, 1978) pour qualifier certaines situations de la société de la fin du XIX^e, caractérisées par l'absence de contrainte sociale (absence de discipline) pesant sur les individus, absence qui résultait de l'extension de la division du travail social, et dans ses manifestations publiques aux conflits sociaux. Pour l'auteur, cette absence de « pression sociale », de normes de comportement claires qui s'imposent avec suffisamment de force, résulte, au niveau micro-social, de la solitude (l'individu vivant seul échappe aux contraintes familiales) et, au niveau macro-social, de la faiblesse de corps intermédiaires (les associations professionnelles, notamment) permettant « d'encadrer » les individus.

R. K. Merton a prolongé l'usage de la notion d'anomie à la société américaine et l'a, en particulier, mobilisé pour désigner des situations où des individus ne savent plus quelles sont les valeurs légitimes, ni les buts encouragés et licites. De telles situations se retrouvent quand les buts proposés sont incompatibles entre eux (comme dans l'injonction « soyez autonomes »). Il en résulte « l'apparition de comportements de "retrait", "d'innovation" ou de ritualismes »¹⁸.

Plus récemment, certains auteurs¹⁹ ont montré la fécondité de la notion d'anomie pour expliquer les effets de ce qui s'oppose à l'intégration et, plus généralement, les conséquences d'une insuffisance d'interactions. En somme, l'anomie provient de l'absence de pression informelle entre proches.

L'anomie du tuteur en ligne, source de non-apprentissage ?

Grâce à une telle définition, quels cas d'anomie avons-nous identifié ? Rares sont les enseignants à aborder spontanément l'isolement de leur propre pratique.

¹⁸ Boudon et Bourricaud, 1990, article « anomie », p. 31.

¹⁹ Cusson, 1992.

Toutefois, on peut penser que le témoignage qui suit est représentatif des sentiments de nombre de ces professionnels :

« Je l'ai ressenti en tant qu'enseignant. Il y a quand même un manque cruel de communication entre enseignants et ça, ça m'a paru très curieux. J'ai l'impression qu'au bout d'un moment, ayant été étudiant par ailleurs en EAD, il y a une plus grande solitude de l'enseignant par rapport à ses collègues que de l'étudiant par rapport à ses compères... C'est très curieux. Il y a peu d'échanges d'infos entre enseignants, même pour avoir une info, à la limite une info qui aurait dû déjà être une info collective, que tout le monde aurait dû avoir. Par exemple, j'aimerais savoir ce que pensent les autres enseignants des mêmes étudiants que j'ai eus, par rapport à leurs domaines de compétences », André E., enseignant en comptabilité, maîtrise de gestion.

Cette absence d'échanges informels, source d'une faible régulation entre pairs, que traduit ce sentiment d'isolement, correspond bien à notre définition de l'anomie. Elle peut également exister à l'égard des apprenants, que les enseignants peuvent n'avoir jamais vu, ce qui constitue un manque dans l'acte de formation. Comme nous l'avons vu plus haut, ce besoin n'est pas purement relationnel. Il tient également à la technicité même de l'activité, car, pour un enseignant habitué à enseigner en présence, ne pas voir les apprenants, c'est ne pas savoir s'ils suivent, s'ils comprennent, si le propos est en phase avec le degré d'attention de la classe.

Les réseaux d'entraide

Définition du réseau d'entraide

Pour sortir de l'anomie, tout dépend de « la qualité et de la fréquence des relations qui se nouent au sein du groupe ainsi que du degré d'engagement de ses membres dans les activités communes » et, notamment, des formes d'entraide²⁰. Autour de cette idée, on peut examiner la forme de collectif que désigne la notion de réseau et, plus précisément, celle de réseau d'entraide.

Mais notons, tout d'abord, avec E. Lazéga (1999), que cette notion est souvent utilisée de façon inappropriée dans l'étude du social. En effet, elle est fréquemment confondue avec son homonyme dans les sciences de l'ingénieur (réseau de télécommunication, de transports) ou en biologie (réseau sanguin, réseau nerveux). Ainsi, P. Musso (2001), reconstituant la genèse des usages et significations ce concept, en particulier depuis Saint-Simon, souligne combien, sous l'effet de l'utilisation extensive des TIC, le discours contemporain retrouve la croyance en la force politique de la technique : les effets bénéfiques des réseaux de communication, assimilés à une révolution sociale, permettraient de faire l'économie du politique.

²⁰ Cusson, 1992, p. 408.

De plus, ce terme désignant des relations interindividuelles a-hiérarchiques (autonomie généralisée, innovation décentralisée), beaucoup d'observateurs ont cru voir s'instaurer des formes sociales nouvelles, débarrassées des inconvénients de la bureaucratie et dans lesquelles il n'y aurait plus à tenir compte des questions de pouvoir et de domination²¹.

Ces précautions prises, la notion de réseau peut permettre de décrire un instant dans le processus de structuration ou de déstructuration de collectifs. Ainsi, nous partons d'une situation où des individus ne se connaissant pas entrent en interaction pour échanger des ressources (matérielles, humaines, informationnelles, statutaires, réglementaires, etc.). On pourra parler de réseau dès lors que ces interactions se répètent, possèdent une certaine durée, tout en conservant une souplesse de constitution (on entre et on sort aisément du réseau), une absence (ou une faiblesse) de hiérarchie (pas de contrôle des échanges) et, du fait que l'engagement des membres est limité aux objets de l'échange, sans grand investissement affectif.

V. Lemieux (1999) distingue alors une forme particulière de réseau : *le réseau de soutien*. Les membres de ces réseaux centrent leurs échanges sur l'aide émotionnelle, matérielle, informationnelle et d'accompagnement. Il faut, par ailleurs, noter que le réseau de soutien se distingue du travail collaboratif. En effet, autant ce dernier s'applique à des groupes centrés sur la tâche et mobilisant des dispositifs techniques dits collaboratifs, autant le réseau d'entraide cherche à caractériser les relations au sein d'un collectif dirigé vers un but (l'atteinte à moyen ou long terme d'objectifs professionnels, sociaux, politiques).

Quels cas de réseaux d'entraide avons-nous identifié ?

Plusieurs éléments laissent penser qu'existent des relations d'entraide centrées sur ceux qui ont participé – en tant que pionniers – à l'élaboration de ces dispositifs²². C'est sans doute l'expérience des premières difficultés à vaincre, l'avantage d'avoir créé de toutes pièces une nouvelle formation et, plus généralement, la volonté de s'approprier un nouveau type d'enseignement, qui peut constituer, pour certains enseignants, un ensemble de ressources qui leur permettent d'être au centre d'échanges informels vis-à-vis de leurs collègues peu initiés, à qui ils conseillent des manières de faire.

Le réseau de collègues ainsi constitué est ensuite, parfois, mobilisé pour discuter de l'hétérogénéité des étudiants et de leur différence de participation à distance (tout au moins telle qu'on peut l'apprécier au travers des forums et des mails). De la sorte, les tuteurs enclenchent un processus de réflexion collective sur les pratiques du tutorat en ligne, et plus généralement sur la formation en ligne, processus qui, le plus

²¹ Alors que, loin d'avoir résorbé la question du pouvoir, les usages de l'Internet l'ont au contraire décuplée comme le montrent Castells, 2001 et Mounier, 2002.

²² On retrouve ici un des résultats soulignés depuis longtemps par Norbert Alter (2000).

souvent, ne dépasse pas ce stade. Cette entraide est généralement ponctuelle et ne remet pas en cause la réalité de l'isolement, liée en partie à l'éloignement géographique (puisqu'ils enseignent dans différentes villes) et n'ayant guère le temps de se consacrer à l'entretien d'un collectif. Ce manque de disponibilité résulte, notamment, du fait que leurs enseignements s'ajoutent à des activités professionnelles principales.

Dans l'établissement de formation continue, certaines initiatives sont prises, pour encourager les enseignants à travailler ensemble, ne serait-ce que pour des raisons d'économie (mutualisation de moyens pour la production de supports multimédias, par exemple). Plus généralement, les enseignants peuvent bénéficier de certains choix stratégiques de leur établissement pour se connaître et ainsi s'inscrire dans des réseaux d'entraide.

Ainsi, tant par l'initiative de certains enseignants que par des décisions institutionnelles, des réseaux d'entraide entre tuteurs se créent qui visent, aussi bien à co-concevoir des formations qu'à partager des expériences pouvant servir dans le cadre du tutorat en ligne.

Les communautés de professionnels

Définition

« Si la relation se maintient, les attentes mutuelles ont de fortes chances de se cristalliser en normes, de revêtir un caractère obligatoire » et le collectif prend progressivement une nouvelle forme. A quelles conditions peut-on le qualifier de communauté ? Tout d'abord, il convient de prendre du recul par rapport à ce terme dont l'emploi contemporain (Internet serait le support d'une multitude de communautés d'utilisateurs) est influencé par le développement de mouvements communautaristes aux Etats-Unis et au Canada. Indiquons brièvement que le communautarisme se propose de mettre à jour une mécanique de domination des groupes culturels minoritaires, d'en découvrir la structure et d'éliminer les effets présents des discriminations raciales ou sexistes passées²³. S'il replace l'individu dans l'ensemble des liens qui lui sont propres, tout en soulignant l'existence d'espaces collectifs moins vastes et « anonymes » que celui de « société », le communautarisme présente simultanément le risque de remettre en cause les mécanismes intégrateurs les plus fondamentaux (laïcité, nation, république).

Pour échapper à ce risque, on peut mobiliser les travaux de Boudon et Bourricaud (1990) pour qui cette notion doit plutôt aider à « comprendre comment

²³ Pour une présentation approfondie de cette doctrine, on pourra se reporter aux travaux du philosophe canadien C. Taylor (1992). Pour une discussion critique voir Schnapper (1998). J.-C. Forquin (2003) examine certaines implications du communautarisme dans l'éducation.

se constituent et se maintiennent certaines « solidarités diffuses » ». Aussi suggèrent-ils de s'intéresser à la *communalisation*, c'est-à-dire aux processus de transformation des collectifs dont M. Weber avait distingué deux variantes : la *sociétisation*, axée sur la recherche du seul intérêt et la *communautarisation*, caractéristique d'une intégration fondée sur l'affection et la tradition. Weber considérait différents moments de cette dynamique : « pour que naisse une communauté ethnique, il faut que les individus prennent conscience de ce qu'ils ont objectivement en commun, il faut ensuite qu'ils orientent leur action en fonction de cette prise de conscience »²⁴.

Autrement dit, c'est la vie en commun qui suscite *le sentiment de communauté* et qui renforce ou fait émerger tout un ensemble de croyances sur l'origine commune des membres (et sur ce qui les distingue des autres communautés). Pour rendre opérationnel ce concept, Palmonari et Zani (2003) répertorient plusieurs caractéristiques, telles les savoirs partagés, les mythes et les rites, les règles d'inclusion et d'exclusion de la communauté (qui traduisent son organisation interne et la rendent plus stable que le réseau), les formes de la communication, de la coopération et le mode de résolution des conflits, ainsi que le degré d'implication des membres (ils doivent accepter de consacrer du temps et des ressources pour le fonctionnement même du collectif).

Ces réflexions peuvent être transposés au cas particulier des communautés professionnelles : si la division du travail explique, au départ, l'existence de groupes professionnels distincts, c'est un travail de systématisation et de naturalisation de ces différences qu'opèrent les membres des professions pour accroître la distinction originelle (vis-à-vis des autres professions, par exemple, ou des profanes). Les identités professionnelles que l'on peut repérer résultent alors de cette double réalité : division du travail et effort de distinction par la rhétorique professionnelle, laquelle requiert la constitution d'un groupe communautaire²⁵.

En d'autres termes, la profession se rencontre à l'intersection d'une communauté et d'un savoir (formalisé, acquis à la suite d'une formation professionnelle longue, reconnue par l'Etat), mais, comme le souligne la sociologie des professions américaines (dans le prolongement de T. Parsons), elle doit également se présenter comme au service de l'intérêt général. Pour atteindre ces objectifs, elle doit s'institutionnaliser : cela lui permet de définir – elle-même – le corps des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'exercice de son art ; cela lui permet également de garder le monopole sur l'enseignement et le contrôle de ces savoirs et savoir-faire (développer l'insubstituabilité de leur métier).

Soulignons enfin l'articulation entre capacité d'auto-organisation au sein de communautés et maîtrise des transformations technico-organisationnelles. Les

²⁴ Weber, 1995, p. 400 et suivantes, cité dans Schnapper, 1998, p. 87.

²⁵ Dubar, 1998.

professionnels, pour éviter la dévalorisation consécutive à ces transformations, doivent en permanence démontrer qu'ils maîtrisent un savoir théorique qui leur est spécifique et qui est reconnu comme indispensable pour l'exercice du métier (ou pour la satisfaction d'un besoin social).

On s'étonnera peut-être que nous n'ayons pas fait référence à la notion de communauté de pratiques, développée, notamment, par E. Wenger (1998). Cette absence s'explique pour deux raisons. D'une part, ce qui est présenté comme l'une des découvertes importantes de ce courant, c'est-à-dire que les savoirs et savoir-faire pertinents sont implicites, tacites, qu'ils sont transmis de façon informelle au sein de collectifs professionnels, a été constaté depuis longtemps par la sociologie du travail (qui a, par ailleurs, indiqué combien ces savoirs devaient demeurer clandestins). Et d'autre part, cette approche tend à privilégier une posture instrumentalisante, se plaçant résolument dans une perspective de gestion des compétences et des connaissances et non de connaissance de la gestion, ce qui a, notamment, pour conséquence, de gommer l'importance des relations de pouvoir²⁶.

Quels cas de communautés de professionnels avons-nous identifiés ?

Mais, si c'est dans la confrontation à l'Autre que se constituent et se confirment les communautés, encore faut-il que leurs membres puissent se rencontrer. Dans un univers purement virtuel, les occasions de s'affronter étant elles aussi virtuelles, des communautés professionnelles de tuteurs en ligne ne devraient pouvoir émerger qu'à certaines conditions. Nous pensons, par exemple, au fait que leurs membres appartiennent préalablement à des communautés d'enseignants (formateurs en entreprise, professeurs d'université d'une même discipline) et que l'engagement dans la formation en ligne constitue pour eux une opportunité de se distinguer de leurs pairs. Plus précisément, on peut faire l'hypothèse : d'une part, qu'ils vont s'appuyer sur la maîtrise d'un savoir et d'un savoir-faire spécifique (enseigner en ligne avec une pédagogie « innovante ») ; et d'autre part, qu'ils vont mettre en avant le service qu'ils rendent aux étudiants exclus de l'enseignement en présence (à cause de la distance, du fait qu'ils travaillent), voire exclus de l'accès aux TIC.

* C'est ce que nous avons identifié dans le cas de la *formation en entreprise*, et ce, à deux niveaux.

Entre formateurs de formateurs. En effet, ils ont tous été volontaires pour être formés les premiers et de ce fait, se connaissent tous. De plus, ils ont essuyé les plâtres des premières formations de tuteurs en ligne, et ont échangé entre eux pour

²⁶ Comme le résume A. d'Iribarne (2002), dans l'approche par les compétences, les seuls savoirs pertinents sont essentiellement ceux mobilisables dans les processus productifs immédiats, opératoires, le plus souvent précaires. Quant à la gestion des connaissances ou *knowledge management*, on en trouvera une analyse critique dans Metzger, 2002.

passer le cap de l'expérimentation. Confrontés à des contraintes semblables (sélectionnés sur des mêmes critères de potentialité, ayant le même type de population à former et les mêmes objectifs à atteindre), ils ont ainsi mis au point un ensemble de savoirs et savoir-faire adaptés aux situations de cette entreprise. Leur état de pionniers leur confère, non seulement le sentiment de former une élite, mais surtout de porter mieux que d'autres les valeurs de l'entreprise. Enfin, la pratique consistant à travailler en binôme pour chaque session maintient la cohésion de la communauté initiale de tuteurs en ligne.

Entre apprenants tuteurs en ligne. Nous avons également identifié un fonctionnement communautaire entre apprenants tuteurs en ligne, ces derniers s'agrégeant progressivement au collectif formé par les pionniers. Rappelons que ces relations s'établissent d'abord parce que l'un des modes d'évaluation consiste à concevoir, en groupe, un cours en ligne. Cette incitation à travailler à plusieurs est un facteur essentiel. Ce travail de collaboration est parfois complété, du fait que les formateurs se connaissent au moins par spécialité, par des échanges en présence avec des collègues du même site qui ont déjà suivi la formation ou qui ont une certaine expérience de la formation en ligne.

Nous sommes donc bien dans des collectifs de professionnels, partageant les mêmes arrière-fonds culturels, identitaires, les mêmes rôles et fonctions dans l'entreprise, points communs qui facilitent indéniablement l'établissement de contacts informels fréquents et ritualisés. Cette proximité est particulièrement forte entre ceux qui, d'emblée, se placent dans une *posture d'adhésion aux exigences managériales*, qui voient dans l'évolution vers la formation en ligne une opportunité mobilisatrice ou une évolution incontournable. C'est cette dimension là, proprement rhétorique, qui marque la coupure symbolique avec les autres formateurs, plus sceptiques vis-à-vis des TICE, de la formation et du tutorat en ligne.

* Au niveau des *formations universitaire et continue*, nous retrouvons partiellement ce constat. Une partie des tuteurs en ligne ont, en effet, participé (parfois depuis près de dix ans) à des cellules ou des départements chargés de promouvoir l'utilisation de ces dispositifs techniques dans le cadre de la formation (formation aux nouvelles technologies des autres enseignants, aide à la conception de cours sur Internet, etc.).

Certains sont pionniers à deux titres, en tant qu'innovateur dans la pédagogie (souvent pour promouvoir la formation ouverte, l'auto-formation, la pédagogie centrée sur l'apprenant) et en tant que promoteur de la formation en ligne. La plupart de nos interlocuteurs ont pris en charge eux-mêmes la conception, une partie du développement et le tutorat du cours en ligne. Certains ont connu les différentes versions des logiciels mobilisés dans la formation en ligne, voire, ont conçu des plates-formes. Certains enseignants, également porteurs d'une riche expérience dans le domaine de l'enseignement en ligne, soulignent qu'ils conçoivent et re-conçoivent leurs cours à plusieurs. Ce travail collectif présente l'avantage de partager des compétences et d'affiner progressivement un contenu.

Ils mettent également en avant le fait que ce type d'enseignement correspond vraiment à une demande sociale (celle des étudiants en formation continue). D'autres promoteurs de la formation en ligne insistent sur le fait qu'en parvenant à acquérir les savoirs et savoir-faire spécifiques à ce genre de pédagogie, les universités publiques françaises pourront ainsi résister à la concurrence des universités privées anglo-saxonnes.

Parmi le noyau des promoteurs de ces dispositifs, on retrouve donc bien plusieurs des caractéristiques d'une communauté de professionnels : maîtrise d'un savoir et d'un savoir-faire spécifique (pédagogique, technique, organisationnel), distinction par rapport aux anciens pairs (les enseignants en présentiel), discours de justification au nom de l'intérêt général. La commune expérience de l'époque pionnière est renforcée par le travail collectif requis pour traiter les difficultés réglementaires (droits d'auteurs sur des cours en ligne, heures supplémentaires correspondant au tutorat, etc.).

Tuteur en ligne : un groupe professionnel fragile ?

En conclusion, nous voudrions revenir sur trois points : la représentativité des situations observées ; le constat que nous en tirons ; et l'usage de la grille d'analyse.

Si les trois formations en ligne étudiées ne peuvent prétendre à une représentativité exhaustive (elles n'ont rien à voir, par exemple, avec des formations dispensées par des institutions créées spécialement en vue de l'enseignement à distance), elles n'en représentent pas moins *un type de situations* caractérisé par : la tentative d'introduction d'un changement multidimensionnel (technique, pédagogique et organisationnel) ; et l'ignorance ou l'extrême difficulté à tenir compte des acquis tirés de l'expérience par les experts de l'enseignement à distance ou en ligne²⁷.

Sur cet arrière-fond, il convient de souligner le caractère ambigu des TICE et de la distance dans la construction d'une identité professionnelle spécifique. Si nous avons pu mettre en avant l'existence d'une dynamique favorisant l'émergence de communautés autour du passage à la formation en ligne, les collectifs ainsi constitués peuvent l'être au détriment d'une solidarité préexistante, comme c'est partiellement le cas parmi les formateurs de l'entreprise étudiée. Et loin de confirmer que les dispositifs (techniques et pédagogiques) soient intrinsèquement structurants pour les pratiques de tutorat en ligne²⁸, ces analyses montrent plutôt « l'existence d'un double mouvement, de formation de nouvelles identités et d'affaiblissement des

²⁷ Acquis que l'on peut trouver résumés dans Hotte et Leroux (1998).

²⁸ Comme le soutient Peraya, 1999.

liens antérieurs »²⁹, résultant des stratégies d'acteurs dans des contextes organisationnels en transformation.

On peut également identifier plusieurs sources de tension entre professionnels, à la suite de la mise en œuvre de la formation en ligne. D'une part, l'un des savoir-faire déterminants dans le tutorat en ligne consiste à éviter aux apprenants de rester isolés. Or, l'acquisition de ce savoir-faire est facilitée par l'appartenance à des collectifs d'enseignants, ce qui, en retour, fragilise ceux qui en sont exclus. Comme le pointe A. D'Iribarne (2002), la capacité à coopérer devient un enjeu dans la compétition entre pairs. D'autre part, une familiarité préalable avec les TIC peut constituer un avantage pour développer des usages pédagogiques mobilisant ces technologies.

Plus généralement, le modèle dynamique par typologie présente l'avantage de décrire aussi bien des processus d'émergence de collectifs que des processus de fragmentation. C'est finalement souligner que, si l'analyse de la formation en ligne relève bien des sciences de l'éducation ainsi que des sciences de l'information et de la communication³⁰, elle rejoint également les questions fondatrices de la sociologie du travail, s'intéressant aux effets du changement technique sur les qualifications³¹, et celles de la sociologie des professions, s'intéressant au travail d'argumentation collective en vue de faire reconnaître la spécificité de professionnels³².

Bibliographie

- Alava S., (dir.), *Autoformation et lien social*, Éditions universitaires du Sud, 2000.
- Alter N., *L'innovation ordinaire*, Paris, P.U.F, 2000.
- Ansar P., « Les utopies de la communication », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CXII, 2002.
- Boudon R. et Bourricaud F., *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, 1990.
- Bourgeois E., « Interactions sociales et performance cognitive », in P. Carré et P. Caspar (éds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Dunod, 1999.
- Busino G., *Critiques du savoir sociologique*, PUF, 1993.
- Castells M., *La galaxie Internet*, Paris, Fayard, 2001.
- Chapelain B., « Enseignement à distance et enseignement en présence. Une recherche européenne », *Education permanente*, n° 144, 2000.

²⁹ Ansar, 2002.

³⁰ Comme le défend Jacquinet-Delaunay, 2001.

³¹ Friedmann, 1963 ; Naville, 1964.

³² Dubar, 1998.

- Collet L., « Vers le mammoth virtuel ? L'École et les NTIC », *Terminal*, 2000.
- Craipeau S., « Téléenseignement, Téléformation. Pratiques de changement et changement de pratiques », in *Nouvelles technologies de communication : impact sur les métiers*, L'Harmattan, 1998.
- Cusson M., « Déviance », in Boudon R. (direction), *Traité de sociologie*, Paris, PUF, 1992.
- Derycke A., « Sept questions sur le e-learning : vers une problématique nouvelle pour la recherche ? », in Baron G.-L. et Bruillard E. (dir.), *Les technologies en éducation. Perspectives de recherche et questions vives*, Fondation de la M. S. H., 2002.
- Dubar (Claude), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1998 [1991].
- Durkheim E., *Le suicide*, Paris, PUF, 1960.
- Durkheim E., *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1978.
- Duru-Bellat M., *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythe*, Paris, PUF, 2002.
- Forquin J.-C., « La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 143, avril-mai-juin 2003.
- Foucault B., Metzger J.-L., Pignorel É., Vaylet A., « Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ? », *Éducation permanente*, n° 152, 2002.
- Friedmann G., *Où va le travail humain ?*, Paris, Gallimard, 1963 [1950].
- Friedmann G. et Naville P., *Traité de sociologie du travail*, 2 tomes, A. Colin, Paris, 1964.
- Friedmann G. et Reynaud J.-D., « Sociologie des techniques de production et du travail », in Gurvitch G., *Traité de sociologie*, PUF, 1958.
- Guillemet P., « La téléuniversité (1972-1997) : la distance introuvable », in B. Fusulier et P. Lannoy, *Les techniques de la distance. Regards sociologiques sur le télétravail et la téléformation*, L'Harmattan, 1999.
- Guir R., « Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies », *Éducation permanente*, n° 127, 1996.
- Hotte R. et Leroux P., « Technologies et formation à distance », *Revue STICEF*, vol. 10, 2003.
- Iribarne A. (d'), « Quelles stratégies pour les formateurs dans une économie de la compétition et de la performance ? » *Éducation permanente*, n° 151, 2002.
- Jacquinet-Delaunay G., « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue: à propos des médias et des technologies éducatives », *L'année sociologique*, vol. 51, 2001.
- Juanals B., *La culture de l'information. Du livre au numérique*, Paris, Hermes-Lavoisier, 2003.
- Lagrange J.-B. et Grugeon B., « Vers une prise en compte de la complexité de l'usage des TIC dans l'enseignement », *Revue française de pédagogie*, n° 143, 2003, p. 101-111.
- Laval C., *L'École n'est pas une entreprise*, Paris, La Découverte, 2003.
- Lazéga E., *Réseaux sociaux et structures relationnelles*. Paris, PUF, 1999.
- Lemieux V., *Les réseaux d'acteurs sociaux*, Paris, PUF, 1999.

- Linhart D., « Des entreprises modernisées, des salariés désarmés », *Éducation permanente*, n°141, 1999.
- Maurice M., 1998, « La question du changement technique et la sociologie du travail », in *Traité de sociologie du travail*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Metzger J.-L., « Apports et limites des théories de l'apprentissage organisationnel : le cas de la réforme permanente », *Formation emploi*, n°77, janvier-mars 2002.
- Metzger J.-L., *La formation à distance : entre dynamique des collectifs et articulation des temps sociaux*, France Télécom Recherche et Développement, n° RP/FTR&D/8326, novembre 2003.
- Moisan A., « Autoformation et lien social : sociogenèse réciproque par l'échange », in Alava S. (dir.), *Autoformation et lien social*, Editions universitaires du Sud, 2000.
- Mounier P., *Les maîtres du réseau. Enjeux politiques d'Internet*, Paris, La découverte, 2002.
- Musso P., « Genèse et critique de la notion de réseau », in Parrochia D. (dir.), *Penser les réseaux*, Paris, Champ Vallon, 2001.
- Naville P., « Division du travail et répartition des tâches », in Friedmann G., Naville P., *Traité de sociologie du travail*, tome 1, Paris, A. Colin, 1964.
- Palmonari A. et Zani B., « Les études de communautés » in Moscovici S. et Buschini F., *Les méthodes des sciences humaines*, PUF, 2003.
- Peraya D., « Médiation et médiatisation : le campus virtuel », *Hermès*, n° 25, 1999.
- Perrault J., *L'accès au savoir en ligne*, Paris, Odile Jacob, 2002.
- Puimatto G., « Le risque de fracture pédagogique », in Baron G.-L. et Bruillard E. (dir.), *Les technologies en éducation. Perspectives de recherche et questions vives*, Fondation Maison des sciences de l'homme, 2002.
- Schnapper D., *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*, Gallimard, 1998.
- Schnapper D., « L'analyse typologique », in Moscovici S. et Buschini F., *Les méthodes des sciences humaines*, PUF, 2003.
- Taylor C., *Multiculturalism and the " Politics of Recognition "*, Princeton University Press, 1992.
- Weber M., *Économie et Société*, Paris, Plon, 1995.
- Wenger (E.), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, New York, Cambridge University Press, 1998.