

NUMÉRISATION DE LA FORMATION CONTINUE :

transformation et accompagnement du travail de formateur

Anca Boboc

Sociologue, chercheur à Orange Labs. Département SENSE
anca.boboc@orange.fr

Jean-Luc Metzger

Sociologue, chercheur à Orange Labs, associé au Centre Pierre Naville et au CNAM-LISE
jeanluc.metzger@orange.fr.

En partant de l'analyse des usages d'un dispositif de formation en ligne, de type COOC, cet article se propose de souligner les impacts de la digitalisation sur les métiers de la formation. À la lumière des résultats de cette analyse, il propose des pistes pour que les acteurs de la formation renforcent leur pouvoir d'agir face à ces évolutions. Celles-ci concernent, d'une part, la nécessité de repenser l'organisation du travail et les pratiques managériales pour adapter le métier à de nouvelles pratiques. Et d'autre part, elles concernent l'amélioration de la conception même de la pédagogie, en particulier, la nécessité de rééquilibrer le « tout-à-distance » par du présentiel, en vue de la reconstitution du lien social dans les apprentissages avec les dispositifs numériques en contexte professionnel.

Dans un ouvrage récent, Jean Lojkine (2016) pointe l'ambiguïté des perspectives ouvertes par l'emploi massif des technologies numériques : si d'aucuns, sans recul critique, y voient une « révolution informationnelle », il est sans doute plus prudent d'y déceler des potentialités que les décisions stratégiques orienteront ou non dans un sens émancipateur. C'est tout particulièrement ce que montre l'étude de la « numérisation de la formation » en entreprise.

En effet, pour s'adapter aux contraintes légales, contenir la croissance du budget formation et amener les salariés à acquérir rapidement les compétences pertinentes pour « innover », les décideurs, s'inspirant des discours sur l'individu acteur de sa formation et se saisissant de la communication autour des MOOC¹, expérimentent des dispositifs pédagogiques combinant dispense à distance et usages du numérique (Boboc, Metzger, 2016). La mise en œuvre de ces dispositifs technico-pédagogiques s'accompagne d'une reconfiguration substantielle du travail des formateurs : il leur est demandé de se convertir en « animateurs » à distance, au détriment des activités de transmission de connaissances et de conception de cours (activités centrales des métiers de la formation). Mais, peut-on vraiment passer de l'enseignement en présentiel à l'animation en ligne ? Comment les formateurs-animateurs font-ils évoluer leurs pratiques de la dispense en techniques d'animation ? Et quelles incidences peuvent avoir ces « reconversions » sur la capacité des apprenants à acquérir des savoirs et savoir-faire pérennes ?

MOTS-CLÉS

numérique,
formation professionnelle,
COOC,
pouvoir d'agir,
management,
lien social

Pour répondre, nous mobiliserons les résultats d'une recherche qualitative concernant une formation entièrement à distance, proposée aux experts en formation et communication d'une multinationale. Dans un premier temps, nous décrirons le dispositif d'enquête, ainsi que les caractéristiques de cette formation pionnière et facultative de type COOC². Puis, nous présenterons les transformations des pratiques des formateurs, auxquels il est essentiellement demandé d'animer à distance les échanges virtuels entre apprenants. Enfin, nous examinerons à quelles conditions socio-organisationnelles une partie des difficultés rencontrées par les formateurs pourraient être résolues en leur redonnant du pouvoir d'agir.

— 1. POURQUOI VOULOIR NUMÉRISER LA FORMATION ?

Rappelons, tout d'abord, que cette volonté de « numériser » la formation s'inscrit dans une stratégie plus globale visant à transformer le rôle de la formation : autrefois mode de diffusion des connaissances techniques et canal principal de promotion interne, la formation est dorénavant mise au service des changements stratégiques. Elle doit, notamment, soutenir un projet de « digitalisation de l'entreprise » et répondre à un « besoin » d'innovation croissant. Et dans ce cadre, il est attendu que les salariés se forment au fil de l'eau, au travers de modules de plus en plus courts et accessibles depuis différents dispositifs mobiles. Pour atteindre cet objectif ambitieux, la première étape consiste à convaincre les ingénieurs-formation d'adhérer aux objectifs stratégiques et surtout au rôle d'accompagnement que doit jouer la formation dans ces évolutions. Puis, selon ce modèle idéal, la numérisation de la formation devrait faciliter l'émergence de pratiques pédagogiques innovantes qui, largement médiatisées en interne, enseignées aux formateurs et mises en œuvre par ces derniers, dans leurs différentes spécialités, devraient, par vagues successives, communiquer à l'ensemble des salariés l'aisance nécessaire dans la maîtrise des dernières générations de nouvelles technologies, ainsi que le goût pour expérimenter à leur tour et, pourquoi pas, innover.

Ajoutons que la numérisation de la formation sert d'autres finalités, comme la réduction du budget de la formation, une meilleure maîtrise des aspects logistiques (réservation de salles, fourniture de supports, etc.), sans oublier la recherche d'améliorations en matière d'efficacité des méthodes d'apprentissage.

Ces évolutions, que l'on retrouve dans d'autres entreprises et organismes de formation, entrent en tension avec les identités professionnelles d'une partie des formateurs qui demeurent réservés, parfois hostiles, vis-à-vis des usages pédagogiques de la distance et du numérique (Renaud et Orly, 2013). Simultanément, des salariés nouvellement recrutés dans le domaine de la formation trouvent dans les dispositifs numériques des opportunités pour se professionnaliser (Papi, Dauphin, 2013).

— 2. LA FORMATION ÉTUDIÉE ET LE DISPOSITIF D'ENQUÊTE

La formation expérimentale que nous avons étudiée présente plusieurs caractéristiques qui en font un objet d'étude particulièrement intéressant.

2.1 Une formation emblématique de la « digitalisation »

En effet, il est possible de la considérer comme une réalisation expérimentale visant : d'une part, à symboliser l'engagement de l'entreprise dans la digitalisation de ses activités ; d'autre part, à tester la

pertinence de choix pédagogiques liés à l'introduction des MOOC en entreprise ; et, enfin, à évaluer la capacité des équipes de formateurs internes à concevoir et développer des dispositifs de ce type. Plus précisément, son objectif affiché est de contribuer à la diffusion d'une « culture digitale » au sein de l'entreprise, en fournissant des ressources, mais aussi des savoirs et savoir-faire, auprès des salariés employés dans le domaine de la formation, de la communication, du marketing. Elle incarne ainsi la vision stratégique exposée précédemment ; la formation doit servir à démultiplier l'esprit de la « digitalisation » auprès des autres catégories de salariés.

Plus concrètement, cette formation est construite sur le modèle des COOC. À ce titre, ses concepteurs ont, non seulement cherché à utiliser le « vocabulaire des MOOC », mais ils ont dû s'appuyer sur les fonctionnalités de la plate-forme d'enseignement promue par l'entreprise. Via cette plate-forme, des supports numériques variés (textes de référence, contenus vidéos, quizz, etc.) sont mis à disposition des apprenants, ainsi que des outils relativement récents comme les réseaux sociaux (supposés favoriser la collaboration) et des outils plus anciens comme les forums de discussion. Simultanément, l'incitation diffuse à expérimenter de nouvelles pratiques d'apprentissage a conduit les concepteurs à promouvoir des pédagogies basées sur le postulat que l'acquisition de connaissances est plus performante quand les apprenants étudient leurs cours avant le moment de la dispense et que les moments collectifs sont utilisés pour en parler avec le formateur et les autres apprenants, voire pour réaliser des exercices d'application.

Ainsi, au plan des principes, l'organisation générale du COOC, son découpage fin et son séquencement souple, les modalités de son suivi et celles de son évaluation (auto-évaluation et évaluation par les pairs) fournissent un guide pour l'apprenant, tout en l'incitant fortement à rechercher des informations, poser des questions, répondre aux questions posées par d'autres apprenants sur un forum, etc. On peut toutefois se demander dans quelle mesure les contraintes professionnelles en entreprise (temporelles, hiérarchiques, environnement compétitif, etc.) sont compatibles avec les exigences de ce postulat. De plus, cette formation étant facultative, la décision de la suivre a été prise par une population hétérogène, à la fois en termes de parcours, de compétences et d'attentes.

Elle est dispensée entièrement à distance et s'étend sur sept semaines : plus précisément, à chacune de ces sept semaines, correspond un module que l'apprenant suit à son rythme, aux heures qu'il souhaite, pour une durée hebdomadaire estimée de deux heures (l'expérience a montré que ce temps a été sous-estimé par les concepteurs). L'apprenant doit avant tout compter sur ses propres capacités d'initiatives et d'apprentissage, car il n'y a pas de formateurs, seulement des « animateurs » (différents pour chaque module-semaine). Ces derniers doivent inciter les apprenants à poser des questions et à répondre à celles de leurs pairs. Il est demandé aux animateurs de ne répondre eux-mêmes aux questions que dans un deuxième temps, tout en évitant d'adopter la posture du sachant.

Les modalités de l'évaluation consistent : a) à valider les six premières semaines au moyen de quizz (chaque quizz peut être recommencé trois fois), chaque semaine validée donne lieu à l'attribution d'un « badge de connaissances » ; b) puis, lors de la septième semaine, à rédiger un mémoire sur un sujet choisi par l'apprenant. Pour faciliter la tâche des apprenants, la structure de ce mémoire est déjà préparée par les concepteurs ; c) et, enfin, à évaluer le mémoire de trois apprenants anonymisés. La réussite à l'ensemble du cursus donne alors droit à l'attribution d'un « badge de compétences ».

Sur plus de six cents inscrits, seuls quatre-vingt-quinze ont validé les six premiers modules et trente-cinq ont rendu un mémoire. Pour comprendre les raisons de cet échec apparent, nous allons examiner le rôle des formateurs-animateurs et les difficultés qu'ils ont rencontrées dans leurs pratiques.

2.2 Le dispositif de recueil des matériaux

À cette fin, nous avons suivi les différents modules, à l'exception de la rédaction d'un rapport et de l'évaluation. Nous avons consulté les forums et interviewé vingt apprenants, ainsi que quatre animateurs. Nous avons sélectionné ces apprenants en fonction de ce que l'on peut appeler leur degré de réussite dans le suivi du COOC : six ont obtenu leur badge de compétences ; cinq se sont arrêtés après avoir validé les cinq premiers modules ; trois au troisième module ; enfin, six n'ont suivi qu'un ou deux modules. Ces vingt apprenants occupent une grande variété de fonctions : formateur, soutien métier, ingénieur de formation, animateur formateur, expert formateur, conseiller accompagnement et développement, chef de projet formation métier, etc. Une telle diversité, notamment entre experts d'un domaine (vente, techniques réseau, etc.) et experts pédagogiques (eux-mêmes partagés entre ceux qui conçoivent et ceux qui dispensent), recouvre une grande hétérogénéité de parcours et d'expériences, ainsi que de rapports à la pédagogie et aux usages du numérique.

Quant aux animateurs, deux femmes et deux hommes, ils ont entre 40 et 50 ans et ont des parcours assez variés, certains n'étant entrés que très récemment dans le domaine de la formation, d'autres possédant une expérience de plus de dix ans (conception de formation, dispense, gestion des métiers de la formation). Ils sont favorablement disposés vis-à-vis des dispositifs de formation à distance et volontaires pour exercer, à titre expérimental, ce rôle. En cela, ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble des formateurs. Par ailleurs, ils ne se connaissaient pas avant cette mission d'animation du COOC et ils n'auront pas forcément l'occasion de travailler ensemble après.

— 3. DE LA DISPENSE À L'ANIMATION : LES MÉTIERS DE LA FORMATION AU DÉFI DU NUMÉRIQUE

Nous disposons de deux sources d'informations pour étudier la *conversion du formateur en animateur*. D'une part, les salariés ayant suivi ce COOC, eux-mêmes formateurs, sont confrontés, en tant qu'apprenants, aux effets de cette conversion : leur témoignage est d'autant plus précieux qu'ils sont appelés à animer de futures formations numérisées. D'autre part, les salariés ayant animé ce COOC, les pionniers, en quelque sorte, de cette transformation — ceux qui ont essuyé les plâtres —, peuvent témoigner de la réalité de cette pratique et de ses difficultés. Nous présentons prioritairement leur point de vue, sachant qu'il a été corroboré par les apprenants interviewés.

3.1 Les contraintes inhérentes à la formation expérimentale

Soulignons préalablement que la conception et l'introduction de ce COOC obéit à un objectif stratégique spécifique à la direction de la formation. Il s'agit de favoriser la collaboration entre des professionnels. En particulier, il est vivement souhaité que se renforcent les pratiques de coopération entre les acteurs des Écoles Métiers - qui forment les salariés des différentes divisions internes (techniques de réseaux, commercial-vente, informatique, RH, etc.) et les acteurs de la formation Groupe, plus orientés sur le développement des compétences des formateurs.

Cet objectif a un impact sur la grande diversité des profils, des parcours et des attentes des apprenants ce qui, on l'imagine, n'est pas sans conséquence sur les contraintes d'animation :

« Sur le COOC, la cible est très, très large, donc on ne peut pas raisonner comme on raisonnait habituellement. Il faut alors s'interroger, ce que l'on ne fait pas souvent, sur l'objectif stratégique,

opérationnel et pédagogique qui suit derrière. Comment on s'adapte à ça ? Quelles activités on met en place ? » (Concepteur 1).

Un second objectif doit être signalé. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la formation expérimentale est concrètement implémentée sur une plate-forme numérique promue par l'entreprise. Il est alors impératif que l'ensemble des divisions de l'organisation s'approprient ce nouveau support technique et développent, par des usages pertinents, des pratiques performantes. Le COOC joue ici ce rôle de support à l'appropriation du dispositif technique pour les professionnels de la formation.

« Concevoir le COOC, ça nous a permis de créer un premier réseau et de nous familiariser avec la plateforme et aussi avec les MOOC... puisque, que ce soit un MOOC ou un COOC, la modalité reste à peu près la même, simplement, la cible est plus ou moins importante » (Concepteur 2).

On le voit, en arrière-fond à la volonté de rendre l'entreprise digitale, cette formation expérimentale est supposée servir des objectifs disparates dont l'intrication va peser sur la mise en œuvre.

3.2 Pour quelles raisons vouloir participer à la conception et l'animation de cette formation

À ces considérations organisationnelles, s'ajoutent celles propres aux salariés qui se sont portés volontaires pour exercer les fonctions d'animateur du COOC. Pour certains, il s'agit d'expérimenter de nouvelles façons d'accompagner les apprentissages, intention à la fois vague mais en phase avec les objectifs stratégiques. Pour d'autres, l'engagement a été d'autant plus facile qu'ils avaient déjà animé, au moins en partie, ce type de dispositifs technico-pédagogique.

D'autres raisons expliquent le choix d'être animateur : cette manière d'exercer le métier de formateur permet de réduire le nombre de déplacements pour ceux qui dispensent leurs cours en présentiel, dans les différents établissements d'une même région et qui sont ainsi parfois absents de chez eux toute la semaine. En effet, l'animation se faisant à distance via la plate-forme numérique, le salarié peut la pratiquer de chez lui ou depuis un bureau proche de son domicile. Pour d'autres, ayant participé à la conception du COOC, l'animation apparaît alors comme une suite logique : mettre en pratique ce qu'ils ont élaboré, en vérifier la pertinence, en améliorer éventuellement les caractéristiques, grâce au point de vue privilégié qu'offre le rôle d'animateur.

Enfin, certains animateurs soulignent qu'ils ont pratiqué l'animation pour acquérir de nouvelles connaissances relatives aux exigences de la formation numérique.

« Pour arriver à répondre intelligemment aux questions sur le forum, je suis obligé d'effectuer des recherches... ce que j'adore faire » (Animateur 1).

Si telles étaient les raisons ayant conduit certains salariés à se porter volontaires pour animer le COOC, la pratique de cette activité s'avère d'autant plus délicate que les difficultés n'avaient pas été anticipées.

3.3 Sens et compétences de l'animation en ligne

La pratique de l'animation, telle que les concepteurs l'ont envisagée, consiste presque exclusivement à observer les échanges entre apprenants sur les différents forums de la plate-forme, à initier ces

échanges s'ils ne s'engagent pas spontanément, à encourager les apprenants à poser et à répondre aux questions, et surtout à rédiger des synthèses permettant de faire le lien entre les objectifs du module et les apports des différents contributeurs. Or, ce qui semble une activité somme toute accessible à tous – rédiger une synthèse – s'avère bien plus complexe que prévu.

« C'est compliqué l'animation, par rapport à mon métier... parce que, d'abord, je ne suis pas une bloggeuse et la plate-forme pour moi, était compliquée (...) Je trouve que l'aspect du blog où on fait des remontées... où on passe son temps à descendre sur des trucs qui ont déjà été dits, franchement, j'ai un peu de mal. Du coup, ce n'est peut-être pas mon fort, de synthétiser tout ce qui peut être dit. Et au niveau de l'animation, je trouve que la façon, l'ergonomie du site est super compliquée. Je trouve que c'est fastidieux de devoir lire et de descendre, on a plusieurs pages ensuite qui arrivent, il faut retourner : ce n'est pas très ergonomique ! » (Animatrice 1).

Plus précisément, cette difficulté à synthétiser à distance des propos inscrits sur différents forums a plusieurs causes. D'une part, l'expérience montre que la capacité à rédiger – et pas seulement à lister des propositions sur un transparent – et l'aptitude à synthétiser à des fins didactiques ne sont pas nécessairement maîtrisées par les volontaires. Sans aller jusqu'à soutenir que la disposition rédactionnelle se perd, force est de constater que, parmi les professionnels interviewés, la pratique de l'écriture n'est guère valorisée. D'autre part, la difficulté à synthétiser est d'autant plus marquée que les fonctionnalités de la plate-forme ne permettent guère de se repérer parmi les différents « fils de discussions ». De plus, les messages « postés » sur les forums ne contiennent pas nécessairement toutes les clés pour savoir en interpréter correctement le sens.

« En exerçant mon rôle d'animateur la troisième semaine, je me suis aperçu que, des fois, quand je relançais, les gens ne répondaient pas. Ils étaient passés à la séquence d'après, donc ils ne revenaient pas voir ce qui s'était passé sur le forum de la précédente séquence. Je trouve que ce n'est pas simple avec cet outil. Ce n'est pas comme une application où par exemple quelqu'un poste quelque chose, et vous pouvez répondre en dessous... où une application qui envoie une notification lorsqu'il y a une réponse sur votre sujet. Là, personne ne recevait de notifications. Ce qui fait qu'ils ne revenaient pas forcément répondre à la question que je leur avais posée » (Animateur 1).

Mais si ces difficultés peuvent être communes à toute pratique de synthèse en ligne, il faut tenir compte d'une spécificité du COOC. En effet, une de ses caractéristiques réside dans le fait que les apprenants peuvent avancer à leur rythme, au sein de chaque semaine-module, mais aussi d'une semaine à l'autre, en sorte que, chaque jour, tous les apprenants ne sont pas au même niveau d'avancement. De leur côté, les animateurs sont programmés chacun pour intervenir une semaine précise, correspondant à un contenu spécifique de cours.

« Il y a des gens qui commençaient plus tard : par exemple, avec une semaine de décalage... ou qui prenaient un peu plus de temps pour le premier module, la première semaine. Et du coup, lorsque le deuxième module a été ouvert, en semaine deux, donc, ils n'étaient pas encore arrivés à la fin du premier module. Donc, on ne les retrouvait pour le deuxième module que la semaine d'après, lorsque s'ouvrait le troisième module, etc. Et, du coup, avec un tel mélange, ça ne fait pas la même dynamique ! ... c'étaient un peu des forums qui mouraient dans le temps » (Animateur 2).

Il en résulte un décalage déroutant entre les capacités des animateurs à répondre aux attentes des apprenants et les demandes d'une partie de ces derniers, demandes d'autant plus hétérogènes que l'on avance dans le déroulement de la formation.

« Chaque semaine, il y a au minimum, trois ou quatre fils de discussions en parallèle liés à la semaine. Quand on arrive à la sixième semaine, il y a 24 fils de discussion qui sont ouverts. Comment synthétiser, répondre, monter en généralité ? » (Animatrice 1).

Enfin, ce hiatus se double de la posture qu'adoptent certains animateurs, ceux n'ayant pas participé à la conception du COOC et qui ont choisi de suivre la formation pour mieux l'animer. Ils doivent alors jongler entre une identité d'apprenant et une autre d'animateur, ce qui les place parfois en situation paradoxale.

« En plus, je voulais le suivre, moi, ce COOC, mais ça a été super-complicé parce que j'avais deux profils. Alors, si je me connectais avec le profil apprenant, profil 1 mettons, mais que j'écrivais en tant qu'animatrice, sans penser à déconnecter du profil 1 et à me reconnecter avec mon profil animateur, profil 2, je ne savais plus qui écrivait. En fait, il fallait à chaque fois que je me déconnecte. Je ne pouvais pas avoir deux pages en parallèle sur le même écran : à partir du moment où j'étais sur l'une, j'étais déconnectée de l'autre et donc c'était compliqué pour moi de faire les deux, alors que j'aurais bien aimé le suivre » (Animatrice 2).

Au final, si les animateurs ont été volontaires pour participer à cette expérimentation, à ce projet pionnier en matière de numérisation de la formation, les choix effectués par les concepteurs du dispositif technico-pédagogique, et plus encore le fait que la conception ait été séparée de la pratique d'animation, ont largement contribué à en limiter les potentialités créatives. Les raisons de ces choix sont dues à la difficulté de réunir une seule équipe qui s'occupe de l'ensemble de la conception et de l'animation sur une période aussi longue, ces animateurs ayant d'autres missions de formation à assurer dans les écoles auxquelles ils appartiennent.

En particulier, les animateurs ont vu leurs dynamiques d'apprentissage entravées, tant la division du travail entre conception et mise en pratique fait perdre son sens à leur nouveau rôle et réduit d'autant l'effectivité de leur reconversion. Comme le résume cette animatrice, particulièrement lucide :

« Alors forcément j'ai appris des choses en lisant leur production, leur vision, leur expérience... mais il me manque la finalité : je vais jusqu'où ? Je leur apprends quoi ? J'échange quoi ? » (Animatrice 1).

Dit autrement, il en résulte une perte de visibilité globale, aussi bien sur le contenu dispensé que sur le degré d'avancement des apprenants et leurs besoins en matière de soutien.

3.4 Vers une disponibilité totale ?

Il apparaît alors qu'en misant sur les capacités « spontanées » des formateurs et en ignorant la réalité du travail d'animation en ligne, les concepteurs ont minimisé les différences entre former en face-à-face et accompagner des apprenants sur un forum. Comme nous l'avons vu, cela suppose de maîtriser des compétences rédactionnelles et de posséder certaines pratiques techniques. Mais pour devenir « animateur en ligne », il faut également acquérir de nouvelles postures, notamment, savoir apporter des réponses pertinentes aux différentes formes d'intervention sur les forums, sans avoir une vision globale sur l'avancement des apprenants et sans se positionner en « animateur sachant », ce qui n'est pas sans entrer en tension avec l'identité professionnelle des formateurs ayant fondé leur professionnalité sur la maîtrise de savoirs techniques et sur leurs liens avec les apprenants.

Il est également important de déterminer l'organisation du temps de travail la plus appropriée : quelle réactivité pour encadrer des échanges qui peuvent avoir lieu sur le forum, y compris en dehors des horaires de travail ? A quels moments et comment relancer les échanges, sachant que l'animateur

doit trouver un subtil équilibre pour laisser les autres apprenants répondre – et leur permettre ainsi de pratiquer une forme élémentaire de collaboration –, sans pour autant laisser trop longtemps des questions sans réponses ? Il est ainsi attendu des formateurs-animateurs qu'ils « gèrent » leur degré de disponibilité, sans que soient fixées *a priori* des limites : les apprenants pouvant intervenir à n'importe quel moment de la semaine, ne devraient-ils pas surveiller en permanence les forums ?

Nous retrouvons ici l'hypothèse formulée par Sophie Pène, selon laquelle les usages contemporains de nombreux dispositifs de travail nous font entrer dans « une société de disponibilité », où il nous faut « être là, répondre dans l'instant, mener tous les fils ensemble avec tous les êtres du co-travail, (...) rester disposé et disponible » (Pène, 2005). Cet impératif de disponibilité apparaît lui-même comme une variante de la servitude imposée par le flux tendu généralisé (Durand, 2004).

CONCLUSION

Ces résultats permettent de suggérer à quelles conditions socio-organisationnelles une partie des difficultés rencontrées par les animateurs pourraient être résolues, ce qui, en leur redonnant du pouvoir d'agir, leur permettrait de maîtriser l'évolution de leurs métiers et donnerait, a minima, une orientation plus émancipatrice à l'emploi massif du numérique.

Il est possible, en particulier, de pointer la nécessité de repenser l'organisation du travail et les pratiques managériales, de manière à : 1) assurer la participation des formateurs-animateurs à la conception des dispositifs pédagogiques ; 2) avoir une même équipe qui conçoit et anime le dispositif ; 3) reconnaître formellement la nécessité « d'apprendre à animer à distance » ; 4) valoriser le temps de préparation des animations ; 5) délimiter leur temps d'intervention, sans nuire à la dynamique des échanges et inscrire les dispositifs de type COOC dans des parcours de formation clairement identifiés.

Par ailleurs, d'autres pistes d'amélioration concernent la conception même de la pédagogie : nous pensons à la nécessité de rééquilibrer le « tout-à-distance » par du présentiel, ce qui permettrait aux formateurs-animateurs d'avoir prise sur les contenus qu'ils cherchent à dispenser et un meilleur suivi des apprenants (notamment de ceux qui semblent décrocher). Ils pourraient ainsi également inciter les apprenants à nouer, en présentiel, des liens qui leur seront fort utiles pendant le suivi du dispositif (s'entraider pour comprendre, pour rattraper le retard, etc.). Enfin, le contenu de ces formations numériques pourrait être mis au service de la consolidation des métiers de la formation et discuté collectivement, au sein de réseaux d'animation dédiés, par exemple.

Tout compte fait, ces suggestions dessinent des pistes par lesquelles, comme l'analyse Jean Lojkine (2016), la « révolution informationnelle » pourrait remettre en cause la division du travail élitiste entre conception (source des connaissances) et exécution (réception passive et univoque d'informations).

¹ Massive Online Open Courses.

² COOC pour *Corporate online open course*, des cours en ligne dispensés par une société auprès des salariés.

Bibliographie

Boboc, Anca, Metzger, Jean-Luc (2016), « La formation professionnelle à distance à la lumière des organisations capacitanes », *Distances et médiations des savoirs*, 14, en ligne. <https://dms.revues.org/1447>

Durand, Jean-Pierre (2004), *La chaîne invisible. Travailler aujourd'hui : flux tendu et servitude volontaire*, Paris, Seuil.

Lojkine, Jean (2016), *La révolution informationnelle et les nouveaux mouvements sociaux*, Lormont, Le Bord de l'eau.

Papi, Cathia, Dauphin, Florian (2013), « La formation à distance : une voie vers plusieurs formes de professionnalisation ? », in *Education permanente*, hors série AFPA, p. 71-90.

Pène, Sophie (2005), « La « Vie des hommes infâmes » dans la société de disponibilité », in *Études de communication*, n° 28, p. 107-123.

Renaud, Gilbert, Olry, Paul (2013), « Le formateur et le numérique : conditions d'une rencontre », *Education permanente*, hors série AFPA, p. 71-90.