

Le *community manager* ou animateur de communauté Web : quel nouvel acteur de la formation à distance ?

Community Manager: which new player in distance learning?

Béatrice Savarieau et Julie Guégan



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dms/1845>

DOI : 10.4000/dms.1845

ISSN : 2264-7228

Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à distance

Référence électronique

Béatrice Savarieau et Julie Guégan, « Le *community manager* ou animateur de communauté Web : quel nouvel acteur de la formation à distance ? », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 18 | 2017, mis en ligne le 22 juin 2017, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1845> ; DOI : 10.4000/dms.1845

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Le *community manager* ou animateur de communauté Web : quel nouvel acteur de la formation à distance ?

Béatrice Savarieau et Julie Guégan

- 1 Popularisée depuis l'essor du web collaboratif, au début des années 2000, la profession de *community managers* ou d'animateurs de communautés¹ constitue un métier en émergence² qui accompagne le développement des communautés de pratiques du web, au sein des entreprises ou des institutions. Ses deux principales missions consistent tout d'abord dans le développement et la gestion d'une organisation au sein des communautés du web (créer, optimiser les espaces d'échanges de l'organisation, rédiger une charte d'utilisation, identifier les influenceurs du web, fixer des objectifs à cette organisation qui puissent être mesurables, etc.); puis dans l'amélioration de la cohésion de ces communautés (faire des membres existants des relais d'information et des contributeurs, lancer des sujets et susciter les débats ou les partages d'expériences de pratiques, assurer la fidélisation des membres, veiller à la modération des contenus, etc.).
- 2 Nous voudrions, par cette recherche réalisée au sein de la Commission européenne, questionner ce métier au sein des communautés de pratique, et cette nouvelle vision de la formation au poste de travail. Soulignons que la Commission a conclu un contrat de licence avec Microsoft afin de disposer d'un réseau social interne d'entreprise, basé sur une plateforme de collaboration en ligne, et cherchant à favoriser une vision transversale de l'organisation par un rapprochement de ses membres. Cette plateforme rassemble aujourd'hui environ 16 000 personnes, soit la moitié du personnel de la Commission, dans près de 500 communautés de pratique. Dans ce contexte international, le *community manager*, appellation d'usage retenue pour l'exercice de ce métier, doit répondre à une attente particulière du service formation, en intervenant dans le prolongement des formations présentiels, afin d'en développer et poursuivre les effets. L'idée fait ici référence aux travaux élaborés par Michael M. Lombardo et Robert W. Eichinger (1996), connu sous le nom du modèle d'apprentissage « 70/20/10³ », d'accompagner le

développement des compétences en favorisant les apprentissages informels des personnels. C'est aussi, d'un point de vue stratégique, dans le but de réduire le temps passé en formation présentielle, afin d'en diminuer les coûts et en la rendant plus proche du terrain.

- 3 C'est dans ce contexte que nous interrogeons le rôle du *community manager* en lien avec les questions de l'apprentissage organisationnel, soit les conditions dans lesquelles, une organisation peut capitaliser, stocker, mémoriser et diffuser les savoirs produits et détenus par ses membres, dans toutes ses strates et à chacun. Pour cela, nous retenons la problématique suivante : Comment et en quoi le rôle du *community manager* s'inscrit dans la médiation des savoirs ? Afin de pouvoir répondre à cette question, nous présenterons tout d'abord la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005), qui situe les questions d'apprentissage en situation de travail (Durand et Filliettaz, 2009) en relation avec celles de l'engagement dans une pratique sociale. C'est cette conception de l'apprentissage sous l'angle d'une participation sociale, qui nous amène à effectuer un parallèle entre le rôle du *community manager* et celui du tuteur à distance. Nous présenterons ensuite notre protocole de recherche, conçu dans une approche qualitative et exploratoire de cette question, car la fonction de *community management* est apparue il y a moins de dix ans et poursuit son intégration au sein des organisations. C'est enfin après avoir présenté nos résultats, que nous mettrons en perspectives la question de l'évolution de la formation, dans lesquelles les pratiques de formation instrumentées sont en développement.

Les communautés de pratique, l'une des formes de l'apprentissage en situation de travail à l'heure du numérique

- 4 En opposition à ce qui a longtemps prévalu, soit l'apprentissage comme acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire transmis par un formateur, hors contexte de travail, la formation professionnelle vise de plus en plus l'adaptation aux postes et peut négliger des perspectives d'acquisition moins utilitaires, mais tout aussi enrichissantes, qui sont celles du développement du sujet (Fabre, 2015). Si les communautés de pratique ont fait l'objet de travaux théoriques substantiels (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger et Snyder, 2000 ; Wenger, Mc Dermott et Snyder, 2002 ; Wenger, 2005), en revanche, leur mise en évidence empirique contextualisée reste assez limitée (Bonnet et Galibert, 2016). Nous en retenons que dans les communautés dites « de pratique », c'est bien la pratique qui est centrale et questionne la formation. L'activité y est décrite en termes de participation, socialisation et développement identitaire. Nous notons que dans l'acte de participer, se joue le fait d'apprendre et de comprendre, plus particulièrement par la recherche d'un équilibre entre les processus de participation (échanges, discussions, *brainstormings*, débats, séminaires, etc.) et la réification, qui génère la formalisation des connaissances nouvelles construites par la communauté à partir d'artefacts de médiation (supports de présentations, contributions sur les réseaux sociaux, rapports de synthèse, etc.).
- 5 C'est en cela que le rapprochement avec le tutorat en formation à distance est envisageable, dans son rôle d'interface, de médiation, entre le dispositif de formation et les personnes qui participent à la formation (Denis, 2003). Ainsi, « le tutorat constitue une activité clairement distincte de l'enseignement proprement dit. Il fait généralement appel

à un personnel spécifique et recourt à des méthodologies qui lui sont propres » (Depover, De Lievre, Peraya, Quintin et Jaillet, 2011, p. 16). C'est ce personnel spécifique et ses méthodes que nous interrogeons. La relation qui s'établit entre l'acteur de l'apprentissage et le tuteur s'appuie généralement sur des supports qui médiatisent cette relation et permettent de « *penser le projet de la distance* » (Verquin Savarieau et Daguët 2016). Ce projet, du fait de l'intégration du web, accélère le processus de médiatisation de l'enseignement que l'on peut définir comme le renforcement de la présence humaine dans des dispositifs instrumentés. Pour Daniel Peraya, « la centration sur la présence et non plus sur la distance constitue certainement l'aspect le plus important de cette évolution » (Peraya, 2015). Elle s'accompagne de modifications du rapport au temps de la formation, qui s'inscrit maintenant dans l'immédiateté et la permanence possible des interactions (Rinaudo, 2015). Tout cela dans un contexte où le temps de la formation professionnelle est de plus en plus compté, régenté par des considérations économiques qui imposent des durées plus courtes. Mais le processus formatif nécessite une inscription dans la durée, car il s'agit avant tout de viser la « trans-formation » d'adultes, soit le développement de celui qui participe à une formation. Pour cela, le temps de l'après-formation, non comptabilisé, est pourtant celui durant lequel se joue l'enracinement des savoirs dispensés ; c'est ce renforcement de la désynchronisation entre l'enseignement et l'acte d'apprendre (qui a toujours existé) qui interroge les nouvelles formes de pressions temporelles (Rosa, 2012), qui, elles-mêmes, questionnent la nécessité de nouvelles formes de médiations des savoirs.

La communauté de pratique, une structure sociale de connaissances au service de l'activité de travail

- 6 Ce constat nous conduit à poursuivre notre questionnement sur l'activité du *community manager*, en partant de l'approche « par expansion » d'Yrgö Engeström (1995 ; 2001) qui constitue une nouvelle conception des dynamiques cognitives et interroge rigoureusement les oppositions établies jusqu'alors entre la théorie de l'acquisition des connaissances et celle de la participation des personnes. Pour Engeström: « Boundary crossing entails stepping into unfamiliar domains. It is essentially a creative endeavor which requires new conceptual resources. In this sense, boundary crossing involves collective concept formation⁴ » (1995, p. 333).
- 7 Nous comprenons alors que c'est par la négociation et au sein de collectifs de travail que se construisent les aménagements de l'apprentissage organisationnel. « Ces frontières déterminent la profondeur d'une communauté de pratique et le fait que leurs histoires partagées créent des différences importantes entre l'extérieur et l'intérieur » (Wenger, 2005, p. 275). En ce sens, les frontières concentrent les discontinuités qu'elles symbolisent, elles créent ainsi de nouvelles interactions entre expérience et compétences et constituent par conséquent des ressources pour l'apprentissage. « Elles sont un lieu où les idées anciennes se renouvellent et où les idées nouvelles se propagent » (Wenger, 2005, p. 276). Le terme de communauté de pratique, initialement proposé par Lave et Wenger (1991, p. 98)⁵, désigne en fait un système d'activité basé sur trois composants essentiels : 1) un engagement mutuel de ses membres ; 2) la négociation d'une entreprise commune ; et 3) la création de répertoires partagés (mots, routines, outils, procédures, histoires, gestes, etc.). Ainsi pour Wenger (2005, p. 97) : « les communautés de pratique peuvent être considérées comme des histoires partagées d'apprentissage ».

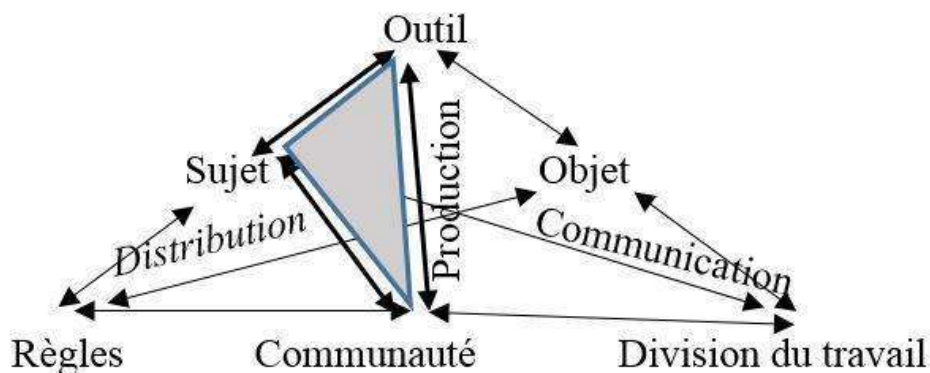
- 8 De là, une évolution progressive de la conception de l'apprentissage dans les communautés de pratique qui conduit à la question des dispositifs de formation devant être créés, animés, produits. « Le basculement entre la théorie de l'apprentissage [...] vers la prescription d'un type de dispositif spécifique [...] s'est effectué silencieusement » (Charlier, 2012, p. 101). La communauté de pratique vue sous l'angle des dispositifs s'est transformée en « théorie de la communauté », soit comme un lieu de consensus où règne une vision idéale du partage soutenue par les technologies. C'est ici qu'intervient une vision managériale basée sur un modèle individualisant, centré sur la notion de compétences, dans laquelle, la communauté de pratique devient l'un des outils du management (Aubert, Gilbert et Pigeyre, 2005). Nous comprenons ainsi qu'il n'existe pas un seul modèle de communauté de pratique, et que ces deux conceptions ne sont pas antinomiques. À la Commission européenne, c'est la conception des communautés de pratique en tant qu'élément des dispositifs de formation qui a été retenue. Les communautés de pratique auxquelles nous nous sommes intéressées ont notamment pour ambition de sortir les personnels des logiques individuelles et hiérarchiques. Leurs activités consistent effectivement à apprendre, notamment par la négociation d'un compromis basé sur des échanges mutuels, réalisés dans le cadre d'interactions soutenues. Les communautés de pratique constituent par conséquent des espaces de confrontation, de dialogue et d'écoute qui sont autant d'espaces informels d'apprentissage (Cristol et Muller, 2013) et qui viennent en complément de formations dispensées en présentiel. L'idée est d'apporter un soutien, professionnel et immédiat aux acteurs de l'organisation, en mettant à leur disposition des informations, des présentations d'experts, des vidéos, des synthèses de lectures, etc., au sein de communautés qui sont dispersées géographiquement. Ce travail questionne le rôle de la structure sociale dans l'élaboration des connaissances. Il interroge la place du vécu de l'activité donc l'expérience vécue, d'autant plus qu'elle s'inscrit dans une vision de l'organisation, horizontale, voire uniforme, en termes de pratiques langagières ou de niveaux d'expertise.

La communauté de pratique et les principes de l'activité humaine

- 9 Nous avons précédemment abordé ce sujet (Verquin Savarieau, 2014), soulignant que l'activité en situation de travail questionne également bien souvent l'identité professionnelle présente et à venir, impactant de ce fait, le choix d'une posture, que le praticien affirme ou qu'il donne à voir. Nous pensons en particulier à la posture du sujet, dans son rapport à lui-même, aux autres et au réel, notamment en tant que praticien en voie de transformation, dans le vécu de l'apprentissage, que nous pourrions résumer comme étant « l'anticipation d'un individu perfectible » (Boutinet, 1990, p. 9). Cette posture du sujet sera à analyser, au sens décrit par Ardoino (1990, p. 28) comme étant une « position », soit un système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets, manifestant en cela des représentations, des intentionnalités ou des stratégies. Les conditions de mise en œuvre de l'activité relèvent de deux paramètres, l'intention ou le plan et les caractéristiques de l'environnement, dans un rapport dynamique de codétermination qui font qu'ils contribuent à leur mutuelle transformation. Un acteur social (personne ou groupe) peut être impliqué et transformé, dans ses rapports avec cet environnement (physique, social et/ou mental).

- 10 Les principes de l'apprentissage chez l'adulte (Albarelo, Barbier, Bourgeois et Durand, 2013 ; Bourgeois et Nizet, 1997) viennent alors à être décrits comme un mode de création de savoirs à partir de la transformation de son expérience. Cette dernière, afin de pouvoir conduire aux savoirs, s'appuie sur des mécanismes de prise de conscience et nécessite la distanciation dans son activité, par une observation réfléchie et attentive de la situation, qui fait l'objet de l'apprentissage (Kolb, 1984). L'expérience dans les communautés de pratique consiste par conséquent à « faire l'expérience de », soit celle que l'on désigne couramment sous le terme « d'expérience vécue ». C'est cette distanciation qui impose de s'inscrire dans un collectif de travail, afin de permettre au sujet d'être confronté à d'autres points de vue et de pouvoir partager d'autres expériences vécues. Le rôle du *community manager* consisterait alors à permettre cette distanciation, en favorisant au maximum les interactions au sein des acteurs sociaux, afin de pouvoir parvenir à l'émergence de nouvelles représentations, pratiques, collaborations, idées, savoirs, etc.
- 11 L'apprentissage émergerait également de l'interaction entre les différents espaces constitutifs de la situation de travail ; il serait le résultat des événements qui se produisent dans le processus d'organisation de ses différents composants, dans leurs relations ou articulations. De là une conception de la formation des adultes qui s'inscrit dans une approche holistique, fondée sur la différenciation et l'interaction entre les éléments d'une situation, qui posent avant tout la question de la capacité à créer du lien, soit de la « reliance ». Nous appuyant sur les travaux de Bolle de Bal (1996, p. 68) à qui est attribuée la paternité de ce concept, nous retiendrons que la problématique du lien social peut alors être abordée de deux manières. La première, « l'acte de relier ou de se relier » à un système ou à un sous-système, soit la reliance réalisée en actes. La seconde, « le résultat de cet acte de reliance », soit la reliance vécue qui s'accompagne d'un sentiment d'appartenance à une communauté ou à un groupe professionnel. Si toute communauté questionne l'activité humaine mise en œuvre, alors le schéma proposé par Yrgö Engertröm (1987) (figure 1), demeure une référence centrale dans notre réflexion, en tant que présentation d'un système médiateur tel que le définit Bolle de Bal. Les usages des communautés de pratique, interrogent la définition du « social », entre des perspectives situées très focalisées sur des pratiques professionnelles et des perspectives davantage culturelles ou décentrées de ces situations. Le rôle du *community manager* est à interroger en lien avec les processus de « production, distribution et communication » dont la mise en œuvre dépend aujourd'hui de médiatisations techniques (plateformes de collaboration, e-mails, réseaux sociaux, etc.).

Figure 1 : Le triangle « sujet, outil et communauté ».



- 12 Le triangle « sujet-outil-communauté », nous amène à questionner les notions suivantes : « *interaction, communication, coopération, collaboration, participation* », autant de mots qui questionnent les processus en cours et les transformations du sujet au cours de sa pratique, plus particulièrement en lien avec l'organisation effective des communautés, tant d'un point de vue individuel que collectif. Nous distinguons la notion de groupe de celle de communauté : dans cette dernière sont questionnés le sentiment d'appartenance et l'identification du sujet en cours d'apprentissage aux centres d'intérêt et/ou aux valeurs du groupe, ce qui pose la question de l'existence d'une organisation du travail. Nous pouvons donc associer à ce triangle, le processus de division du travail, que l'on peut définir selon ses caractéristiques en termes de « *coordination, négociation, réalisation* », ce qui inscrit les communautés de pratique au cœur du processus de prise de décisions qui sont à négocier au sein de collectifs de travail.

Entre apprentissage et environnement, le travail du *community manager* à considérer ?

- 13 C'est dans ce contexte qu'intervient la dimension du management par l'intermédiaire du *community manager*, garant que la pratique mise en œuvre aboutisse à des productions qui restent elles aussi à questionner. Pour cela, la connaissance des méthodes et techniques d'animation caractéristiques de la formation des adultes se révèle indispensable. Ses interventions, dans un environnement dans lequel on constate une dissolution de la séparation entre l'espace-temps du travail et celui de l'apprentissage, ne sont pas sans interroger le travail pédagogique réalisé. Le *community manager* entre en relation avec les apprenants de manière ad hoc et opportuniste. Il ne les a pas rencontrés lors de la formation en présentiel, et adopte une posture de « *facilitateur d'échanges informels* », tout en cherchant à prouver que ces savoirs sont tout aussi importants que les savoirs formels. Il entretiendrait idéalement, de nombreux échanges « *en coulisses* » avec les apprenants pour développer une relation de confiance avec eux, les aider à tirer le plein potentiel des plateformes ou les inviter à partager leurs histoires dans les forums « *publics* ». L'interrogation portant sur les porosités et les décloisonnements qui peuvent exister entre les espaces-temps de la formation et de la production (Orly, 2002), manifeste ainsi que la formation des adultes se déploie à l'articulation de trois sphères : l'éducation, le travail et la société (Ardouin, 2014). Cette observation de la situation de travail dans les communautés de pratique, questionne également la rencontre de cet environnement et des dispositifs instrumentés (réseaux sociaux, intranet, plateformes ou outils de collaboration, etc.), soit la focalisation d'une attention sur la singularité des situations étudiées, où les constantes sont à interroger.
- 14 Cette situation de travail qui vise également les apprentissages peut contribuer à ce que l'on a appelé « *l'organisation qualifiante* », notion que nous devons à Antoine Riboud (qui fût PDG de Danone) et qui a été conceptualisée par Philippe Zarifian (1992). Ce concept met au cœur des besoins d'apprentissage, deux enjeux principaux, l'adaptabilité professionnelle et la performance économique. Pour cela, il souligne la nécessité de « *trancher avec la vision taylorienne du travail en permettant aux salariés, aux opérateurs, de se réappropriier le travail* ». Cette conception des apprentissages, que Schwartz (1995, p. 47) qualifie de « *pédagogie des dysfonctionnements*⁶ », s'apparente aux pratiques reconnues des *community managers*, cherchant à concrétiser les quatre voies du développement des organisations identifiées par Zarifian : 1) l'intelligence pratique des

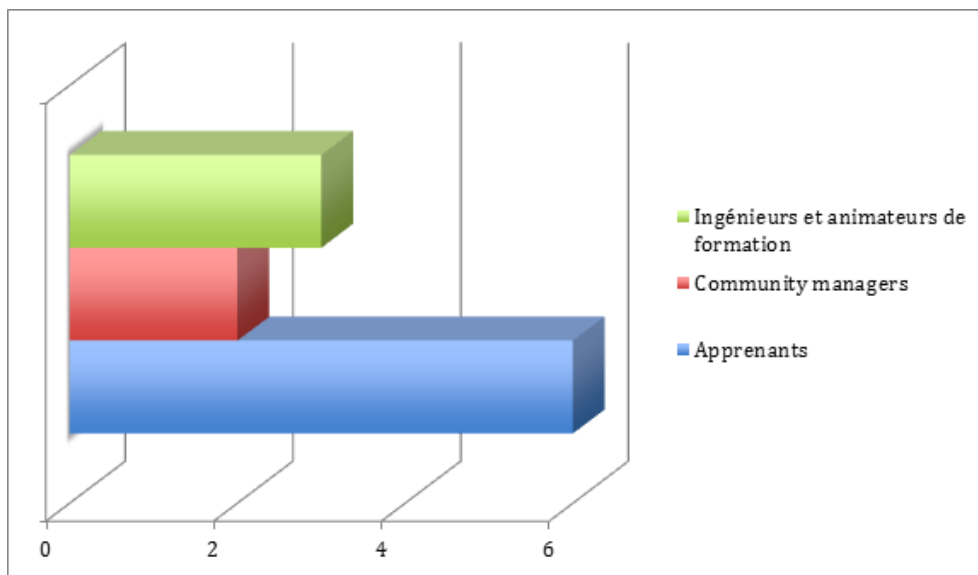
situations événementielles ; 2) une communication active ; 3) une mise en projet des membres composant l'organisation ; 4) une réélaboration des objectifs de l'entreprise par ses acteurs eux-mêmes.

Protocole de recherche et méthodologie qualitative retenue

2.1. Constitution de l'échantillon

- 15 Nous avons retenu pour l'élaboration de cette recherche, une répartition équilibrée entre différents profils présents à la Commission. Nous avons délibérément sélectionné trois catégories de publics, les professionnels de la formation, les participants à la formation (apprenants) et les *community managers*, afin d'avoir une vision d'ensemble de cette question (graphique 1).

Graphique 1 : Répartition des trois catégories de population interrogée pour cette recherche

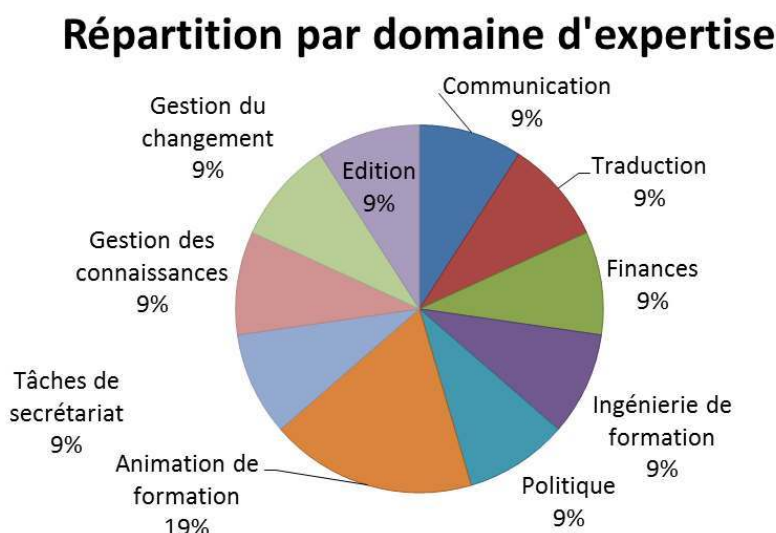


- 16 Les apprenants interrogés, ont suivi l'une des formations suivantes : 1) formation aux questions de télétravail ou de la politique de travail flexible, à destination des managers « en charge de personnels qu'ils ne peuvent pas voir », principalement axé sur le télétravail et la politique de travail flexible (durée ½ journée) ; 2) formation « gestion du changement et le rôle des ressources humaines », plutôt destinée aux professionnels des ressources humaines (durée ½ journée) ; 3) formation aux « réseaux sociaux », niveau intermédiaire, destinée à tous, mais plutôt recommandée aux professionnels de la communication (durée : 2 jours) ; 4) formation « tirer le potentiel de la communication digitale » ouverte à tous, mais là encore plutôt conseillée aux professionnels de la communication (durée : 2 jours). Chaque formation dispose de sa propre plateforme et de sa propre communauté de pratique dont la durée d'existence prévue est de neuf mois. 70 membres ont participé à la première formation, 54 à la suivante, 71 à la troisième et enfin, 74 à la dernière.

La méthodologie qualitative retenue

- 17 Nous avons conduit onze entretiens semi-directifs, en cherchant à mixer les âges, les services, les genres, les statuts, les domaines d'expertise (graphique 2), ainsi que les nationalités.

Graphique 2 : Répartition par domaines d'expertise déclarés des répondants



- 18 Dans un souci de respect de l'anonymat des personnes interrogées, la nationalité n'est pas précisée (tableau 1). Par ailleurs, ces entretiens ont été menés en anglais ou en français, suivant les préférences de nos interlocuteurs. Parmi ceux-ci, les personnes identifiées comme « apprenantes » représentent la moitié de l'échantillon. On note également 4 ingénieurs formation et/ou formateurs et 6 apprenants et un community manager. Pour que l'échantillon soit représentatif du personnel de la Commission, nous avons sélectionné des membres du personnel « support » (ressources humaines, communication, etc.) et « core business » (développement des politiques). Ces entretiens ont été enregistrés puis retranscrits, ce qui nous permettra d'illustrer nos propos lors de la présentation de nos résultats.

Tableau 1 : Profil détaillé de l'échantillon interrogé

N° de l'entretien	Genre	Tranche d'âge	Statut	Domaine d'expertise	Catégorie de public	Langue parlée lors de l'entretien	Durée (min)
E1	F	40-45 ans	Fonctionnaire	Formation	Ingénieur en formation	EN	90
E2	H	45-50 ans	Fonctionnaire. Manager	Traduction	Apprenant	EN	60

E3	H	> 60 ans	Externe	Formation au management	Ingénieur en formation	FR	40
E4	H	50-55 ans	Fonctionnaire. Manager	Finances	Apprenant	FR	30
E5	H	30-34 ans	Externe	Formation en communication	Formateur	EN	35
E6	H	35-40 ans	Fonctionnaire	Communication	Community manager	EN	30
E7	F	35-40 ans	Agent contractuel	Policy Officer	Apprenant	FR	60
E8	F	>29 ans	Agent temporaire	Assistance administrative	Apprenant	FR	35
E9	H	35-40 ans	Agent temporaire	Edition	Apprenant	FR	30
E10	H	55-59 ans	Fonctionnaire	Gestion du changement	Apprenant	EN	35
E11	F	35-40 ans	Fonctionnaire	Gestion des connaissances	Ingénieur en formation	FR	90

Hypothèse de recherche et grille d'analyse des entretiens

- 19 Nous avons conçu trois guides d'entretiens, en fonction des trois catégories de populations interrogées. Nous avons retenu les quatre thématiques suivantes : 1) la formation et son évolution au sein de la Commission européenne ; 2) les usages des technologies et la communauté de pratique ; 3) les communautés d'apprentissage ; 4) la collaboration au sein de la Commission.
- 20 Élaborés dans une posture très proche de la non-directivité au sens rogérien du terme (Blanchet *et al.*, 2013 ; Ghiglione et Matalon, 1978), ces guides ont pour but de faire émerger les traits de la fonction perçue du *community manager*. Nous avons ensuite retenu trois hypothèses et constitué une grille d'analyse basée sur les éléments communs à nos trois guides (tableau 2).

Tableau 2 : Grille d'analyse des entretiens.

Thèmes abordés dans les guides d'entretien	Vous et la formation et son évolution	Vous et les usages des technologies	Vous et les communautés de pratique
--	---------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

			La culture capacitante	La collaboration
	Hypothèse une	Hypothèse deux	Hypothèse trois	
Indicateurs	Motivation Combinaison de facteurs de motivation Sentiment d'efficacité personnelle/collective But & intention Autodétermination Communautés de pratique Intérêts partagés Community management Échanges informels Médiation des savoirs	L'instrumentation de la médiation	Communautés de pratique Collaboration L'individu face au groupe L'organisation qualifiante Community management Combinaison de facteurs de motivation Choix & liberté Encouragement	

Cette grille est représentative des informations recherchées et permet de répondre à nos trois hypothèses qui sont :

- **Hypothèse une** : Le rôle du *community manager* est de motiver la collaboration dans les communautés de pratique.
- **Hypothèse deux** : Le *community manager* recherche l'acquisition des compétences numériques afin de réduire la distance vécue comme un inconfort au travail.
- **Hypothèse trois** : Le *community manager* favorise la collaboration au sein de la communauté, même en dehors des temps formels d'apprentissage.

Les résultats de la recherche

- 21 Afin de faciliter la compréhension de la présentation de nos résultats, nous avons adossé aux propos retranscrits, un numéro d'entretien et un autre précisant de quel type de population il s'agit. Exemple : (E7 a3) pour entretien 7 apprenant 3 ; (E11 if1) pour entretien 11, ingénieur formation 1) ; (E6 cm1) pour entretien 6, community manger 1.

Le *community manager* pour la formalisation des communautés de pratique dans une approche très utilitariste

- 22 Les propos de nos interviewés expriment une vision adéquationniste de la formation, c'est à dire une approche métier en lien direct avec les questions partagées dans les communautés. La volonté d'y trouver un moyen de renforcer une expertise interroge la formalisation et le sens à donner à l'existence de la participation de ses membres.
- (E2 a1) : « Trop de touristes dans la formation. Ils n'ont pas besoin de poser des questions, ils n'ont pas besoin d'experts. Ils sont venus "par hasard". Tant que la formation ne sera pas

liée aux profils, ça ne pourra pas marcher. À la Commission, la formation est comme un “supermarché” La communauté de pratique doit avoir un sens. »

- (E6 cm1) : « Les communautés de pratique dans la formation ? Je ne me sens pas expert, je ne pose pas de questions spécifiques, par contre si il y avait une formation communication interne (ndlr mon domaine d’expertise), et une communauté de pratique, communication interne, alors oui je participerai, là je serai plus à l’aise. La CdP doit avoir des vrais problèmes, offrir des questions et des solutions... »
- (E7 a3) : « Développer l’approche “métier” (communauté de pratique pour graphistes, policy officer, etc.) afin que chacun se sente “expert”. »
- (E11 if4) : « Je pense que la formation devrait fonctionner par profil métier avec différents niveaux de formation du plus général au plus spécifique, donnant à la clé des certifications. On peut permettre d’accentuer cette idée de travail “main dans la main”. Donner quelque chose pour la trousse à outils du professionnel (sous la forme de trucs et astuces simples). »

23 *La perception des communautés de pratiques s’inscrit bien en effet dans la recherche de l’intelligence pratique des situations événementielles.*

Le *community manager* pour une identification du sujet en cours d’apprentissage aux centres d’intérêt et/ou aux valeurs de la communauté de pratique

24 *Le rôle du *community manager* s’inscrit dans une structure sociale des connaissances, dont l’essentiel de l’activité semble de devoir répondre à des problématiques de terrain. Ses interventions questionnent la nécessaire mise en évidence des centres d’intérêt partagés au sein des communautés. En cela, son rôle de médiateur des savoirs s’appuie sur la problématique du lien social et nécessite l’engagement assidu des participants.*

- (E3 if2) : « La composante communautaire est déjà importante dans toutes les formations, mais comment l’accentuer et lui laisser plus de place dans un objectif de résolution de problèmes ? »
- (E6 cm1) : « Il y a une disparité entre les pratiques, la difficulté est lorsqu’on n’a pas d’intérêts communs. »
- (E7 a3) : « Il y a également la nécessité de favoriser les échanges informels et le transfert de connaissances plus pratiques, issues du terrain. L’erreur c’est de croire qu’une communauté va se créer comme ça. Cela suppose un tel changement de culture que le *community manager* doit être présent. Certains ne savent pas utiliser les communautés de pratique, et peuvent être maladroits ».

25 *C’est donc la communauté de pratique qui devient elle-même un outil au service des membres qui la composent. Entre participation et réification, elle s’autoalimente au travers des interactions nécessaires à son existence, dont le fondement semble être le « transfert de connaissances plus pratiques ». C’est ce « plus » qui distingue la communauté de pratique des modalités de formations traditionnelles, mais qui interroge aussi l’engagement de ses membres dans le partage et le dialogue. Cette institutionnalisation des partages d’expériences ou de pratiques qui pouvaient exister précédemment, mais de manière informelle (sous la forme de coup de main, de partage de « trucs et astuces » ou de conseils), n’est pas sans questionner un changement de culture et la durabilité de ces communautés qui représentent un investissement personnel à engager, afin d’assurer une continuité dans le temps et l’espace.*

Le *community manager* entre instrumentation et instrumentalisation au sein de la communauté de pratique

- 26 L'accès à un tuteur humain comme c'est le cas du *community manager*, interroge ses modalités et méthodes d'intervention. Nous appuyant sur les travaux de De Lièvre et Temperman (2011, p. 87), nous rappelons que le soutien apporté repose sur l'adaptation de la relation aux situations distancielles, qui elles-mêmes nécessitent d'avoir recours à des outils d'aide qui peuvent être interrogés de diverses manières : la première, « celui du contrôle que possède l'utilisateur sur leur usage » ; la seconde, celle « des fonctions que remplissent ces différents outils » ; et enfin, celle « du destinataire des outils d'aide (est-ce que c'est le tuteur qui exploite les outils pour mieux soutenir les apprenants ou est-ce les apprenants qui contrôlent leur usage » ?
- 27 Dans les faits, l'hypothèse retenue est que, bien souvent, les apprenants ne perçoivent pas bien quelle aide peuvent leur apporter ces outils. Dans cette même logique, nos interviewés soulignent la confusion qui est la leur, face à la profusion de l'offre mise à leur disposition.
- (E1 if1) : « Il y a trop d'outils. On expérimente avec trop de choses. C'est un obstacle à l'adoption. On donne l'impression que c'est un jeu. Il faut une décision claire sur l'outil que l'on doit utiliser pour collaborer. »
 - (E7 a3) : « Trop d'outils tue leur utilité. Disons que les gens aiment bien créer des choses. »
 - (E9 a5) : « À la Commission, c'est un joyeux bordel, trop d'outils, trop de chaînes... Si on fait un *working group*, une communauté de pratique, ou si on veut collaborer avec les *stakeholders* ... Tu ne sais pas quel outil utiliser, il y en a trop. »
- 28 Par conséquent, trop de technologie tue la technologie. (E6 cm1) : « Trop d'outils crée de la confusion et un blocage. » (E5 if3) : « Les gens se plaignent qu'il y a trop de façons de parler, trop de canaux, nous devons trouver un équilibre entre le besoin d'échanges informels et le travail à effectuer. »
- 29 Le choix des systèmes d'information sur lesquels reposent les possibilités d'aide est donc posé. L'activité du *community manager* interroge l'existence du « *learning management system* », soit les plateformes « LMS » dédiées à la formation et plus particulièrement au suivi des personnes bénéficiant de la formation. Le « LMS » met à disposition des apprenants des contenus d'apprentissage, enregistre le suivi des formations (score, temps passé, etc.) et facilite le tutorat dans les formations, dans le sens où il constitue un tableau de pilotage de la fonction formation. Mais le surcroît d'outils mentionné ici semble correspondre à une logique de normalisation instrumentale, déjà écrite par Olivier Galibert (2014). Il s'agit de « l'intégration de la reliance électronique comme processus de socialisation banal ».
- (E11 if4) : « Le choix de l'outil est essentiel, il faut une implémentation "mature" de l'outil (facilité d'accès, facilement trouvable depuis l'intranet par exemple, pas de mots de passe, accessible de partout, intégration avec d'autres outils, bonne ergonomie, simple et adapté à une population de collègues qui n'est pas très à l'aise avec les outils numériques – et encore moins avec les réseaux sociaux. »
- 30 Les personnes que nous avons interrogées expriment le besoin de la mise à disposition d'outils simples, afin que ces derniers puissent s'effacer au profit des usages. Cette appropriation des outils interroge la signification d'usage et la socialisation des technologies qui en résulte, notamment par une utilisation directe. Elle pose la question

centrale de l'accompagnement et de l'instrumentalisation du lien communautaire au service de l'organisation, dans des collectifs en ligne qui semblent acquis, mais qui en réalité restent à construire. Ce sont ces perceptions de l'instrumentation et de l'instrumentalisation qui se rejoignent et questionnent les stratégies de communication mise en œuvre.

Le *community manager*, de l'accompagnement au changement aux logiques d'innovation et de collaboration

- 31 Certains de nos interviewés vont jusqu'à questionner le *community management* comme un phénomène de mode. (E3 if2) : « Finalement je crains que ce soit du “*as if*” la commission n'échappe aux modes de la formation (il y a eu la qualité, ISO, action learning, *art of hosting...*), on s'alimente par des choses à la mode, mais tout cela reste à la périphérie, on ne veut pas déranger ».
- 32 Pourtant, les interventions du *community manager* accompagnent des changements organisationnels qui génèrent des tensions et nécessitent des compromis.
- (E7 a3) : « Si on est plusieurs unités à travailler sur un document, cela doit être validé par plusieurs chefs d'unité différents, de différents acteurs, parfois de services particuliers, c'est loin d'être efficace et optimal. Quand il s'agit de travailler directement avec des collègues, il n'y a aucun problème. Quand il s'agit de travailler avec d'autres collègues alors qu'on est soumis à différentes procédures de validation, c'est compliqué. »
 - (E11 if4) : « L'interactivité ne marche pas, à cause de la mentalité en silo et la culture organisationnelle pourtant. Je ressens une demande forte de discussions plus informelles, de plus de collaboration entre les services, de se sentir plus “intégré” dans la Commission. »
 - (E9 a5) : « Lorsque tu acquiers de nouvelles connaissances, tu cherches ensuite la mise en pratique. Pour cela, il faut que l'environnement de travail s'y prête. »
- 33 Le *community manager* joue un rôle d'interface dans les négociations tant individuelles que collectives, autour des logiques d'innovation et de collaboration. Il apporte une aide méthodologique et sociale, en permettant aux membres de la communauté d'identifier les connaissances qui sont les leurs et dont ils pourraient faire bénéficier l'ensemble des membres. (E3 if2) : « Comment l'entreprise peut-elle convaincre de transférer les connaissances ? Il faut apprendre aux gens à transférer leurs connaissances, ils ne les identifient pas forcément. Il existe une condition indispensable pour favoriser le transfert de connaissances dans l'organisation, c'est la relation excellente entre entreprise et employés. Comment je peux transférer ce que je sais ? Il existe un réel besoin de formation dans ce domaine ».
- 34 L'accompagnement du changement reste donc source de questions, que ce soit dans son organisation ou sa durabilité. Il interroge l'aménagement du temps, y compris en formation, afin de permettre aux pratiques innovantes d'émerger.
- (E4 a2) : « Si on avait des après-midi, des midis pour se rencontrer *de visu...* après un certain temps, les gens se lassent d'être toujours en ligne, utile que le groupe se voit de temps en temps pour avoir un contact. Ces forums ont une durée de vie limitée, il faut accepter que la plateforme doive s'arrêter. »
 - (E11 if4) : « Pour que la formation change, il faudrait déjà que le management se rende compte de l'apport de la formation. On travaille trop à court terme. Si la formation n'est pas utile avant trois mois, c'est jugé par le manager comme de la formation à titre personnel. »

35 L'engagement collectif en faveur de l'innovation interroge les activités à réaliser dans le cadre de cette conduite du changement. Le *community manager* est perçu dans son rôle de passeur, celui qui facilite le transfert des connaissances de l'individu à son organisation de travail, dans une vision d'une organisation non plus verticale, mais horizontale. Ce changement de perspective, semble également ouvrir le contexte de travail, non plus uniquement sur un point de vue interne, mais permettre la prise en considération d'un point de vue externe. L'ouverture sur l'extérieur à d'autres participants pouvant apporter leur point de vue est perçue comme une richesse.

- (E1 if1) : « Il y a un besoin fort d'engager la périphérie pour stimuler l'usage : élargir la communauté de pratique en dehors des seuls participants à la formation, inviter des experts, des membres d'équipes, des managers, des experts externes, etc. »

- (E10 a6) : « On a besoin de personnes périphériques dans la collaboration. »

36 Le *community manager* peut apporter une aide organisationnelle, en permettant aux managers de comprendre et soutenir les nouvelles pratiques de formation. Il ne s'agit plus uniquement de penser l'adaptation au poste, mais la transférabilité et la transversalité des compétences. La transférabilité ouvre le champ des possibles en termes de mobilité interne, les domaines d'expertises partagés ne faisant pas forcément l'expertise. Le fait de favoriser la collaboration et les pratiques informationnelles qui découlent de l'interactivité transforme possiblement les méthodes de gestion du personnel. La transversalité questionne l'innovation en actes et ses conséquences en matière d'agir professionnel, notons notamment la nécessité de la réflexivité qui peut naître des interactions et des partages de points de vue au sein des communautés. Outre la collaboration, des questions d'implication, de responsabilisation et de prise d'initiatives sont également soulignées.

(E3 if2) : « La formation a un rôle à jouer pour réduire l'inconfort et le mal-être au travail. On sort d'une décennie où on a optimisé les processus. Le résultat est : "Je ne fais que travailler ici", ou la déresponsabilisation : "je n'ai pas grand-chose à dire et à apprendre". Le futur va demander aux collaborateurs d'être plus impliqués, de prendre des initiatives à condition qu'ils puissent les prendre. »

Vérification des hypothèses

37 Nous ne pouvons pas vérifier l'hypothèse une, selon laquelle, le rôle du *community manager* serait de motiver la collaboration dans les communautés de pratique. Ces communautés sont en cours d'institutionnalisation et par conséquent, l'apprentissage se concevrait à présent sous l'angle de la participation sociale, peut-être moins sous celle de la motivation. Dans le cas présent, il n'est pas fait mention de motivation.

38 Pour notre deuxième hypothèse : le rôle du *community manager* consisterait à rechercher l'acquisition des compétences numériques, afin de réduire la distance vécue comme un inconfort au travail. S'il semble qu'en effet, son rôle soit de favoriser l'acquisition des compétences numériques, le lien avec une tentative de réduction de la distance vécue n'est pas établi dans les résultats obtenus. Nous ne pouvons donc pas valider cette hypothèse.

39 Par contre, nous validons la troisième hypothèse, en effet l'intégration des *community managers* vise bien à soutenir la collaboration au sein des communautés de pratique, y compris en dehors des temps formels d'apprentissage.

- 40 Notons également que nous ne pouvons souligner de différences significatives dans les réponses apportées par nos trois catégories de population qui constituent notre échantillon. Ceci tendrait à démontrer que les communautés de pratique ne sont pas encore ancrées dans les pratiques de l'institution, mais qu'il s'agit bien d'une conduite de changement imposée, qui visent notamment des pratiques du domaine de la formation.

Les perspectives de la recherche

- 41 Nos résultats mettent en exergue les transformations conjointes des individus, des organisations et des environnements. Il semblerait que le *community manager* soit bien en passe de devenir, dans certaines organisations, un nouvel acteur de la formation à distance. Toutefois, notons que si la perception du rôle du tuteur à distance n'est pas toujours très précise, celle du *community manager* l'est encore moins. Par ailleurs, concernant ce terrain de recherche, plutôt que de parler de formations à distance, il s'agit davantage d'interroger des formations hybrides (associant des modalités présentielles et d'autres à distance). Dans le cas de la Commission, nous sommes frappés par le fait que les communautés de pratique, loin d'être éphémères, visent un processus d'action sur le long terme, qui s'inscrit dans une dynamique de continuité, voire de permanence. Ce qui est visé ici, c'est de faire du *community manager*, un interlocuteur privilégié des personnels, comme c'est le cas du tuteur à distance dans les formations en ligne.
- 42 Il se dégage par conséquent, plusieurs points de convergence entre le rôle du *community manager* et celui du tuteur à distance. Nous retiendrons notamment que : 1) le soutien apporté repose sur l'adaptation de la relation aux situations distancielles, dans le sens de la communication instrumentée. C'est cette séparation physique qui impose d'organiser des formes de remédiations cognitives, qui elles-mêmes questionnent les formes d'accompagnement en ligne. 2) Si cette relation d'aide semble aller de soi, nous savons que son acceptation n'est pas forcément automatique (Rodet, 2011). Elle peut faire l'objet de résistances et de négociations au sein des collectifs en construction. Le *community manager* a pour fonction, tout comme le tuteur, d'accompagner l'intégration de l'innovation et de la collaboration. Il a en charge les participants à la formation, en dehors des salles de classe, dans une logique d'approfondissement et de développement des effets de ce qui a été réalisé, lors des interventions présentielles. C'est par la recherche d'une plus grande proximité relationnelle associée à celle d'une certaine continuité temporelle des échanges qui nécessitent de penser une adaptation des méthodes d'animation en fonction des besoins identifiés des participants.
- 43 À l'inverse, nous retenons également quelques points de divergence : 1) alors que le tuteur en formation à distance a pour mission de favoriser la collaboration et la participation au sein d'échanges qu'il anime et régule, le *community manager*, lui, semble en plus, les institutionnaliser, même dans leurs formes informelles. La question de l'adhésion à la communauté de pratique fait que le *community manager* crée des scénarios d'usage pour inspirer ses membres afin qu'ils deviennent des participants actifs. Il tente de stimuler l'envie d'explorer en expérimentant la communauté. Pour cela, il structure l'information, l'organise, crée même parfois des événements. Plus une communauté de pratique est dynamique en termes de dialogue, plus elle s'enrichit, plus elle suscite l'envie. 2) La relation pédagogique qui est dans le tutorat à distance temporellement située (le temps de la durée de la formation) se poursuit dans le cadre des communautés de pratique, sous d'autres formes et dans des temps « en expansion ». Pour cela, le

recours à des techniques d'animation des réseaux et des outils collaboratifs semble se diversifier et se renforcer. 3) De même, le *community manager* intervient dans des logiques plus ou moins informelles, mais dont l'animation assure la cohésion. Cela confère au *community manager* une fonction stratégique dans l'approfondissement, le suivi et la propagation des savoirs, au travers du lien communautaire. Dans le cas du tuteur, sa liberté d'intervention semble plus réduite, il doit souvent se contenter d'intervenir dans un cadre pédagogique assez restreint et surtout très formalisé.

- 44 Les propos de nos interviewés illustrent une conduite du changement en cours au sein de la Commission européenne, qui peut s'apparenter à une tentative d'institutionnalisation ou de réinstitutionnalisation des pratiques du web et questionne les formes de rationalisation non seulement du lien communautaire, mais de l'organisation de la Commission dans son ensemble. Ce projet de l'institution nécessite que les membres des communautés s'impliquent et contribuent à la construction de nouveaux espaces publics, mais *quid* de leurs espaces d'intimité sociale au travail ? Dans le cadre de la formation, c'est la répartition entre les différentes activités pédagogiques qui pose question, entre la présence physique, la présence à distance et la formation en situation de travail. Par conséquent, alors que l'on observe un décloisonnement des catégories établies jadis dans leurs fonctions sociales, quelle place pour le *community manager* au sein de ces dispositifs de formation aux contours flous ? Quelles continuité et durabilité des pratiques issues des communautés qu'il anime ?
- 45 Le *community manager* est ainsi appelé à animer la communauté ; à y favoriser la collaboration par la construction d'un réseau de pratique, tout en mettant en jeu des partenaires et experts externes à l'organisation. Il ne s'agit donc plus par conséquent de former, mais de mettre en situation d'apprendre, pour rendre l'apprenant toujours plus autonome et potentiellement, acteur dans l'élaboration des apprentissages qu'il peut choisir. La personnalisation de la formation interroge son organisation, sa signification et la socialisation des usages qui en résultent. La question de la légitimation du métier de *community manager* s'inscrit donc dans ce rôle de médiateur des savoirs, c'est-à-dire celui qui soutient l'apprenant dans ses tentatives de distanciation, afin qu'il puisse parvenir à réaliser l'expérience vécue espérée. Mais contrairement à la conception du rôle classique du tuteur à distance, il serait à la fois tuteur d'entreprise, puisque sa fonction interne joue un rôle de premier plan dans la traduction des besoins en actions de formation formelles. Cela a des répercussions immédiates dans sa pratique, soit par l'achat d'une prestation, soit par le montage d'une action spécifique, soit par des formes mixtes. Son métier s'apparente alors à celui de conseiller en formation, il s'interroge au regard du management de la formation, car la formation professionnelle est souvent perçue comme l'un des atouts stratégiques dans la compétition économique.
- 46 Le temps de la formation se trouve profondément modifié par l'intégration des communautés de pratique, avec un temps de formation présentielle qui décroît et un temps d'accompagnement en ligne qui augmente. Comment cette tendance indique-t-elle une évolution profonde de la conception de la formation appelée à se généraliser ? Comment les formations « *blended* » ou « hybride » en français ; pourraient être pensées pour davantage accompagner, alternant des approches personnalisées, collectives, synchrones ou asynchrones, dans la mesure où l'on voit bien les limites que pose leur massification ?
- 47 Face à cette réalité, l'espace de l'action de formation se transforme également, car le *community manager* a pour objectif de réduire le décalage entre le temps de

l'apprentissage et la mise en application des savoirs. En conséquence, avec le formateur, il cherche à offrir aux apprenants les moyens de trouver des solutions à leurs problèmes, le plus rapidement possible et pour ce faire, il est nécessaire de réduire la distance entre les apprentissages formels et informels. Cette pression du temps interroge les effets de la communication instantanée par les médias utilisés et pose la question de l'effectivité de l'adhésion et de la participation des apprenants à ces communautés de pratique. Puisqu'on apprend ainsi « au travail et par le travail » (Bouteiller et Morin, 2009), l'accent est mis également sur l'apprentissage informel, qui présente l'avantage de placer directement les apprenants en contact avec les situations concrètes, mais qui questionnent les acquis qui peuvent en résulter effectivement. Pour cela, la réflexivité est indispensable et toute réflexivité nécessite le dialogue avec au minimum un tiers. Ce tiers ou ce médiateur peut être le *community manager*. Nous questionnons par conséquent, les conditions d'évaluation de l'action du travail du *community manager* au sein des communautés pratiques. Comment mesurer les effets de leur intégration au sein des organisations, dans des pratiques encore peu formalisées ?

BIBLIOGRAPHIE

- Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, E. et Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.
- Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Repéré à <http://www.ariane.com>.
- Arduin, T. (2014) L'éducation non formelle : des mondes sociaux à l'ingénierie du développement. *Éducation permanente*, 199(2).
- Aubert, J., Gilbert, P. et Pigeyre, F., (2005). *Management des Compétences. Réalisations, concepts, analyses*. Paris : Dunod.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 65-85). Paris : PUF.
- Billet, S. (2009). « Modalités de participation au travail. La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail ». Dans M. Durand et L. Fillietaz (dir.), *Travail et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonat, J. et Trognon, A. (2013). *Les Techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Bolle De Bal, M. (1996). *Voyages au cœur des sciences humaines. De la reliance*. Paris : L'Harmattan.
- Bonnet J. et Galibert, O., (2016). Organisations et savoirs : quelles médiations ? *Communication et Organisation*, 49(1), 5-17. Repéré à <https://communicationorganisation.revues.org/5164>
- Bourgeois, E. et Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.

- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Bouteiller, D. et Morin, L. (2009). *Développer les compétences au travail*. Montréal : Gestion et Savoirs, HEC Montréal.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie de projet*. Paris : PUF.
- Charlier, B. (2012). Apprentissage et communauté de pratique. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail*. Paris: PUF.
- Cox, A. (2005) What are Communities of Practice? A Comparative Review of Seminal Works. *Journal of Information Science*, 31(6), 527-540.
- Cristol, D., Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes ». *Savoirs*, 32, p. 11-59. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-11.htm>.
- Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 721-730). Paris : PUF.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et Savoirs*, 1(1), 19-46.
- Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin J.-J. et Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Depover, C., et Marchand, L. (2002). *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- De Lievre, B. et Taperman, G. (2011). L'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.). *Le Tutorat en formation à distance* (p. 87-107). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Durand, M., Fillietaz, L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Engestrom, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747>.
- Engestrom, Y., Engestrom, R. et Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Work Activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Fabre, M. (2015). *Penser la formation*. Paris: Fabert.
- Engestrom, Y (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.
- Galibert, O. (2014) Approche communicationnelle et organisationnelle des enjeux du Community Management. *Communication et Organisation*, 46. Repéré à <http://communicationorganisation.revues.org/4814>.
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Glickman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.). *Le Tutorat en formation à distance* (p. 137-158). Bruxelles : De Boeck.
- Henri, F. (2014). Les environnements personnels d'apprentissage, étude d'une thématique de recherché en émergence. *Sticef*, 21, 121-147. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/16-henri-epa/sticef_2014_NS_henri_16.htm.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lombardo, M., Eichinger, R. (1996). *The Career Architect Development Planner*. Minneapolis : Lominger.
- Orly, P. (2002). Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail. *Revue française de pédagogie*, 138, 19-28.
- Peraya, D. (2015). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*. Repéré à <http://dms.revues.org/865>.
- Rinaudo, J.-L., (2015). Médiation numérique en éducation. *Distances et médiations des savoirs*. Repéré à <http://dms.revues.org/1190>.
- Ropert, G. et Haspel, R. (1995). *Construire des organisations qualifiantes ou comment concilier compétitivité et solidarité*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Rodet, J. (2011). Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.). *Le Tutorat en formation à distance* (p. 137-158). Bruxelles : De Boeck.
- Roland, N., Talbot, L. (2014). L'environnement personnel d'apprentissage : un système hybride d'instruments. *STICEF*, 21, 287-316.
- Rosa, H. (2012) *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.
- Verquin Savarieau, B. et Daguet, H. (2016). La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ? », *Revue STICEF*, 23. Repéré à <http://sticf.org>
- Verquin Savarieau, B. (2014). Formation à distance et activité du stagiaire de la formation professionnelle continue. *Éducation et Socialisation*, 35. Repéré à <http://edso.revues.org/702>
- Wenger, E. (2005). *La Théorie des communautés de pratique. Pratique : apprentissage, sens et identité*. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'université de Laval.
- Wenger, E., McDermott, R. A., Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., Snyder W.M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.
- Zarifian, P. (1992). « Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante ». *Éducation Permanente*, 112, 15-22.

NOTES

1. Portail des métiers de l'internet, fiche-métier d'animateur de communauté (*community manager*) : <http://www.metiers.internet.gouv.fr/metier/animateur-de-communaute-community-manager> [consulté le 25 février 2017].
2. Apec (2015). Les métiers en émergence au travers des offres d'emploi APEC. Les études de l'emploi cadres, n° 2, janvier : https://cadres.apec.fr/files/live/mounts/media/medias_delia/

documents_a_telecharger/etudes_apec/
les_metiers_en_emergence_au_travers_des_offres_apec/05cab6c3cb4bc97130f6e1d49c58bb87.pdf
[consulté le 25 février 2017].

3. À l'issue de l'observation des apprentissages chez des managers américains, il a été constaté que l'essentiel des connaissances acquises l'était en dehors du cadre formel d'apprentissage (70 % de l'expérience, 20 % des interactions sociales et 10 % de l'apprentissage formel).

4. Traduit par nos soins : « *Boundary crossing* implique d'entrer dans des domaines inconnus. C'est essentiellement un effort créatif qui nécessite de nouvelles ressources conceptuelles. Dans ce sens, *boundary crossing* ou « franchissement de frontières » implique la formation d'un concept issu d'un collectif de travail ».

5. « *a set of relations among persons, activity and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice* »

6. Cité dans Ropert et Haspel (1995, p. 47).

RÉSUMÉS

La recherche présentée s'est déroulée au sein de la Commission européenne (organe exécutif de l'Union européenne employant 33 000 agents) au cours de l'année 2016. Elle questionne le rôle du *community manager*, ou animateur de communautés, dans la médiation des savoirs. L'objectif est de définir les contours de ses interventions et de ses apports dans la formation (dispositifs pédagogiques qui visent notamment à renforcer l'efficacité de l'apprentissage et son lien avec le poste de travail), plus particulièrement au sein des communautés de pratique. En relation avec la question de l'engagement dans ces communautés, c'est la conception de l'apprentissage sous l'angle d'une participation sociale qui nous interroge et qui nous amène à faire le parallèle entre le rôle du *community manager* et le tuteur en formation à distance. Dans cet article, nous commençons par aborder l'évolution de la théorie des communautés de pratique, avant d'exposer notre protocole de recherche, conçu dans une approche qualitative et exploratoire de cette question. Ainsi, tandis que le tuteur en formation à distance a pour mission de favoriser la collaboration et la participation au sein d'échanges qu'il anime et régule, le *community manager* lui, semble, en plus, les institutionnaliser, même dans des formes d'apprentissage plus informelles.

The research presented took place in the European Commission (the executive body of the European Union employing 33,000 agents) during the year 2016. It examines the role of the *community manager* in the mediation of knowledge. The aim is to define the contours of his/her interventions and his/her inputs in training and development within the communities of practice (pedagogical activities designed to enhance the effectiveness of learning and its link with the workplace).

In relation to the question of engagement in these practices, the concept of learning from the point of view of social participation is questioned in this article and leads us to draw a parallel between the role of the *community manager* and distance tutoring. Therefore, after discussing the evolution of communities of practice theory, we present our research protocol, conceived in a qualitative and exploratory approach to this question. We note that while the distance tutor has the mission of fostering collaboration and participation in exchanges that he/she animates and

facilitates; the community manager seems, in addition, to institutionalise them, even in more informal forms of learning.

INDEX

Keywords : community manager, community of practice, distance tutoring, learning in the workplace, expansive learning, tutoring, motivation, collaboration, digital literacy.

Mots-clés : community manager, communauté de pratique, tuteur en formation à distance, apprentissage en situation de travail, apprentissage en expansion, tutorat, collaboration, motivation et compétence numérique.

AUTEURS

BÉATRICE SAVARIEAU

Laboratoire CIVIIC EA 2647
Département Sciences de l'éducation
Rue Lavoisier, 76 821 Mont-Saint-Aignan cedex
beatrice.savarieau@univ-rouen.fr

JULIE GUÉGAN

Community manager interne et formatrice
Commission européenne
jguegan@gmail.com