HAL
open science

L'idée d'un " méta-dispositif " spécifique : vers une approche systématique de la formation à distance ?

Hugues Choplin, Jean-Marc Everard

To cite this version:

Hugues Choplin, Jean-Marc Everard. L'idée d'un " méta-dispositif " spécifique : vers une approche systématique de la formation à distance ?. Carré, P., Moisan, A. La formation autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques, L'Harmattan, 2002, http://www.editions-harmattan.fr/index.asp. edutice-00000623

HAL Id: edutice-00000623

https://edutice.hal.science/edutice-00000623v1

Submitted on 15 Sep 2004

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

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

L'IDEE D'UN « META-DISPOSITIF » SPECIFIQUE : VERS UNE APPROCHE SYSTEMIQUE DE LA FORMATION A DISTANCE ?

Hugues Choplin, Jean-Marc Everard*

* Département Innovation Pédagogique
Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications de Paris
46, rue Barrault
75013 Paris
choplin@enst.fr

1. INTRODUCTION

Nos premiers travaux sur les dispositifs de formation à distance (DFAD) nous ont permis de mettre au jour deux questions vives relatives à la conception et la mise en œuvre de DFAD s'appuyant sur les TIC :

- la question *de l'éclatement et du « mélange » des espaces-temps sociaux* – personnels, professionnels, pédagogiques, etc. – de l'apprenant (cf. 2) ;
- et celle de la complexité du dispositif de formation à distance (DFAD), considéré en tant que *système* (cf. 3).

Nous nous attachons pour chacune de ces deux questions à problématiser leurs enjeux théoriques et à mettre en évidence les conséquences opérationnelles qu'elles semblent induire. Ces enjeux et conséquences sont déterminés par l'hypothèse suivante : *favoriser l'autonomisation de l'apprenant exige un « méta-dispositif » d'accompagnement spécifique du DFAD lui-même.*

Cette contribution s'appuie :

- sur les premières hypothèses et recommandations proposées dans le cadre d'un projet – initié au début 2000 – de recherche et développement animé par les écoles du Groupe des Ecoles des Télécommunications (projet Mirehd-EFAD[1]) ;
- sur des hypothèses *systémiques* émises dans le cadre d'un projet (CNCRE) centré sur l'innovation pédagogique suscitée par l'usage des TIC[2] ;
- enfin, sur les résultats d'une conférence de consensus portant sur l'accompagnement des formations ouvertes (Collectif de Chasseneuil, 2000).

2. L'ECLATEMENT DES ESPACES-TEMPS SOCIAUX OU LE PUZZLE DE L'APPRENANT

2.1 Un éclatement « dangereux » de l'espace-temps social de l'apprenant

Particulièrement sollicitée par les DFAD, comme pré-requis nécessaires au bon déroulement de la formation (Battaglia ; Marchand in Glikman, 99) ou/et comme objectif même de la formation (Jacquinot, 93 ; Jézégou, 98), l'autonomie[3] semble particulièrement

[1] Destiné à une expérimentation des réseaux hauts débits dans le cadre de la formation à distance, ce projet (Multimédia Interactif et REseaux Hauts Débits, Expérimentation de Formation A Distance) réunit un consortium d'industriels (Alcatel-University, Bull-formation, CFPB), de chercheurs (Université de Bordeaux 3, Université Catholique de Louvain) et d'institutions d'enseignement (GET : INT Evry, ENST Bretagne, ENST, ENIC ; ERIEE, Supélec, UTC)

[2] Animé par D. Paquelin (Université de Bordeaux 3), ce projet réunit le Centre National d'Études et de Ressources en Technologies Avancées (CNERTA, Dijon), le Centre de Ressources en Innovation Pédagogique et Technologies (CRIPT-GET, Paris), l'École de Bibliothéconomie et des sciences de l'information de Montréal, l'Institut de l'Homme et de la Technologie (IHT, Nantes), l'Observatoire des Technologies pour l'Éducation en Europe (OTE, Paris), l'Université de Poitiers, l'Université de Trois Rivières (Québec).

[3] Nous l'entendons ici comme *méta*-capacité de l'apprenant – non pas directement à apprendre mais – à gérer son apprentissage considéré dans ses cinq dimensions affective, cognitive, sociale, temporelle et spatiale.

mise en jeu au niveau de la gestion des « espaces-temps sociaux » de l'apprenant. En effet, en formation à distance, l'apprenant est face à un *mélange* ou une interpénétration des différents lieux, temps et relations sociales qui définissent son identité : espaces-temps sociaux liés aux situations individuelles et collectives de formation proprement dites, aux situations de relations avec l'institution de formation, aux situations professionnelles, aux situations personnelles (Collectif de Chasseneuil, 2000). Ces mélanges sont susceptibles d'engendrer pour l'apprenant des concurrences voire des conflits (travail à domicile et vie personnelle, formation sur le poste de travail, etc.) – point largement reconnu, surtout semble-t-il au niveau de la dimension temporelle (Caspar, 98 ; Jaillet, 99 ; Vergon, Alava in Glikman, 99) que des travaux empiriques ont particulièrement mise en exergue, y compris chez des adultes pourtant expérimentés dans la formation à distance (Jézégou, 98). Dès lors, l'autonomie de l'apprenant se doit de rendre celui-ci apte à « gérer » cette multiplicité et ces mélanges.

2.2 Une hypothèse sur la nécessité, pour l'apprenant, d'intégrer les pièces du puzzle

D'un point de vue théorique, cette gestion semble devoir éviter deux écueils. Premier écueil : fondre ces différents espaces-temps sociaux dans un seul (ou les subordonner à un espace-temps social privilégié). C'est vers cet écueil que semblent faire signe les volontés de rapprocher significativement les univers en particulier du travail et de la formation. Susceptible bien entendu de réduire les coûts de formation, et d'un point de vue pédagogique, de faciliter les transferts de la formation vers la vie professionnelle (Caspar, 98), (Jézégou, 98), ce rapprochement peut aussi, s'il est par trop radicalisé, subordonner la formation aux enjeux opérationnels de l'entreprise. Or la formation – surtout si ses objectifs touchent à des points non directement opérationnels – n'exige-t-elle pas un espace-temps social spécifique, « protégé », c'est-à-dire séparé de celui du travail de sorte à introduire une rupture positive avec les préoccupations quotidiennes (Caspar, 98) et surtout à permettre un apprentissage réellement significatif (Bourgeois, 98) ? Second écueil : additionner purement et simplement ces différents espaces-temps sociaux sans chercher à les articuler soigneusement les uns aux autres. Une telle addition ne traduit-elle pas une certaine forme de démission de l'apprenant, le conduisant à une surcharge et au final à abandonner sa formation (Almudever in Mscope 95) ? Entre ces deux écueils, notre hypothèse est que l'apprenant se doit d'*intégrer significativement ses différents espaces-temps sociaux*. Autrement dit, l'apprenant doit pouvoir les articuler et du coup les restructurer significativement les uns en fonction des autres ; par exemple, s'inscrire dans un DFAD doit avoir des conséquences sur la vie personnelle (ce qui ne signifie bien entendu pas, au contraire, que cette vie personnelle doit être « sacrifiée ») (Almudever in Mscope 95). Comme si l'apprenant devait construire un puzzle et assembler soigneusement ses différentes pièces les unes relativement aux autres !

2.3 Comment concrètement construire le puzzle ?

Suivant cette hypothèse, il semble utile, d'un point de vue *social*, de définir un accompagnement de l'apprenant qui le considère autant que possible dans toutes ses dimensions (professionnelles, personnelles, historiques, etc.) – ce qui exige sans doute un acteur spécifique, « proche » du formé. Il semble aussi utile de définir, en cours de formation, des regroupements d'apprenants abordant spécifiquement ces questions d'organisation de l'espace-temps social (Almudever in Mscope 95).

En termes *d'outils*, plusieurs auteurs ont souligné la nécessité de concevoir des outils spécifiquement dédiés au processus d'autonomisation de l'apprenant et à la mise sur pied d'un fil conducteur dans la formation susceptible, selon nous, de participer à l'intégration des pièces de son puzzle. Dans cette perspective, il peut s'agir de promouvoir un dossier de type « méta-cognitif » (carnet de bord ou journal de bord personnel évolutif) (Vergon, Meyer in

Glikman, 99) de nature à servir de fondement à des échanges avec d'autres apprenants ou des tuteurs (Jaillet, 99).

Mettant en jeu la *motivation* – autre caractéristique décisive de l'apprenant (avec son autonomie) (Collectif de Chasseneuil, 2000) –, l'élément que nous suggérons enfin touche au *projet professionnel* de l'apprenant. Dégager le temps nécessaire pour aider celui-ci à formuler et à expliciter ce projet, n'est-ce pas l'aider à intégrer les pièces de son puzzle ? Elaborer un projet professionnel et inscrire une formation – un projet de formation – dans cette perspective, cela n'exige-t-il pas en effet d'articuler ce qui relève du professionnel, du personnel et du pédagogique (Jézégou, 98) ? Mais si cette notion de « projet professionnel » nous paraît importante c'est aussi parce qu'elle semble capable de prendre en charge non seulement *l'intégration* des pièces du puzzle de l'apprenant – première dimension du *système* constitué par le DFAD – mais aussi son *but* et son *évolutivité*.

3. POUR UN META-DISPOSITIF SPECIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DU SYSTEME CONSTITUE PAR LE DFAD

3.1 Une modélisation systémique du dispositif de formation à distance

Cette première question semble en effet devoir être insérée dans un problème plus vaste lié à la gestion du DFAD en tant que *système*. De notre point de vue, ce système met en relation trois *dimensions* principales et inséparables :

- son *but* ;
- ses *composantes* (apprenant, savoir, tuteurs, institution de formation, organisation professionnelle, TIC, etc.) *et leurs relations* ;
- et enfin son *évolution* (dynamique).

Nous proposons ici d'approfondir la modélisation du système constitué par le DFAD sous l'angle de son évolutivité.

D'une manière générale, nous pouvons considérer cette évolutivité comme une tension du système entre constance (homéostasie) et évolution (homéorhésie). Cette tension est à la fois la cause et le résultat des interactions perpétuelles entre les trois *dimensions* du système, et donc en particulier ses composantes. Plus précisément, nous pouvons approfondir la vie du dispositif de formation à distance, son évolution, en l'abordant sous l'angle des *régulations* (modes et flux). En théorie systémique (Watzlawick, 1972, Nizet et Huybrechts, 1998), l'évolution d'un système peut se concevoir selon deux modes d'interactions sociales (complémentaires et symétriques) et deux modes de rétroaction (positive et négative)[4]. Du point de vue des flux de régulation au sein du dispositif, parmi les modélisations des organisations proposées par Mintzberg[5] (Mintzberg 1982), nous relevons particulièrement celle qui, selon nous, peut rendre compte de l'organisation du dispositif de formation tel que nous l'entendons : le dispositif comme un *système de flux régulés*. Trois types de flux sont alors à envisager :

- *le flux du travail opérationnel* (celui qui vise *à l'apprentissage des contenus* ; il concerne essentiellement l'apprenant) ;
- *les flux de contrôle* (permettant le *suivi* de l'apprentissage des contenus et son *évaluation*, autrement dit l'accompagnement proprement pédagogique de l'apprenant) ;

[4] Les interactions complémentaires tendent à maximiser les différences de position, et les interactions symétriques tentent au contraire de réduire les différences de position entre les acteurs. D'autre part, la rétroaction négative est le mode de régulation par lequel un système tend à revenir à un équilibre antérieur et la rétroaction positive tend au contraire à amplifier la perturbation du système dans le sens de celle-ci.

[5] Mintzberg propose cinq modélisations principales des organisations (entreprises publics ou privées, fonction publique) : l'organisation vue comme système d'autorité formelle, comme système de flux régulés, comme système de communication informelle, comme système de constellations de travaux, comme système de processus de décisions AD HOC.

- et *les flux d'information fonctionnel* (lien entre *les buts* du DFAD et les moyens pour y parvenir : informations administratives, négociation des buts, outils de suivi de l'autonomisation des apprenants, *gestion* de l'appropriation des ressources, outil de suivi de l'évolution du DFAD en tant que *système*, etc…).

3.2 Pour favoriser l'autonomisation de l'apprenant : un « méta-dispositif » spécifique d'accompagnement du DFAD

Cette modélisation systémique fait apparaître la complexité liée à la gestion de l'organisation d'un DFAD (comprenant un ensemble d'interactions, parcouru par différents flux, évolutif…). Cette complexité devient problématique si on lui adjoint la nécessité de développer l'autonomie de l'apprenant, c'est-à-dire l'acquisition de méta-compétences qui lui permettront entre autres de gérer l'éclatement de ses espaces-temps sociaux. Il nous semble que *l'articulation de cette complexité systémique et de l'autonomisation de l'apprenant exige un « méta-dispositif » spécifique* (accompagnant le DFAD lui-même). N'est-il pas par exemple plutôt illusoire de confier cette articulation uniquement ou principalement à l'apprenant ? Selon notre hypothèse, ce « méta-dispositif » spécifique aurait précisément pour fonction de *combiner régulation* du DFAD et *intégration* de ses différentes composantes – et en particulier de l'apprenant, de l'institution de formation (Jézégou, 98) et, le cas échéant, de l'entreprise (de l'apprenant).
Dans cette perspective, jouant donc le rôle d'*interface – notamment – entre l'apprenant et les exigences de l'institution de formation* (Jézégou, 98), ce dispositif pourrait favoriser une réduction des interactions complémentaires (et asymétriques) entre l'apprenant et l'institution de formation (et ses différents acteurs), c'est-à-dire notamment mettre en place une *régulation négociée et partagée*, au niveau des trois flux (par exemple et respectivement : accord sur les activités des apprenants ; régulation du processus de formation par des évaluations concertées ; planification de l'action de formation) (Bourgeois et Nizet, 1999).

D'un point de vue plus opérationnel et dans une première déclinaison simple, ce « méta-dispositif » léger pourrait inclure :
- des *acteurs* spécifiques, médiateurs ou « acteurs-interface » (Brochier in Cros 98) facilitant : une *négociation* des buts de la formation intégrant les exigences liées au projet de formation des apprenants, aux buts poursuivis par l'institution de formation (et, le cas échéant, par l'entreprise de l'apprenant) et, éventuellement, aux finalités de l'entreprise ; une négociation d' « espaces-temps sociaux » soigneusement articulés, etc.
- des *outils*, supports d'une régulation commune ou partagée : outils de suivi de la formation et outils d'évaluation (flux de contrôle), outils technologiques (plate-forme par exemple) configurant la formation (flux de travail opérationnel, de contrôle et d'information fonctionnel) , etc.
- un *lieu* et un *temps* ad hoc, dédiés à l'action de ce dispositif spécifique.

4 PERSPECTIVES

Les éléments ici proposés méritent d'être approfondis d'un triple point de vue. D'un point de vue *théorique* d'abord, il reste à modéliser plus précisément l'évolutivité d'un DFAD en tant que système (et par exemple l'interrelation entre les modes de régulation du système, sa stabilité ou son instabilité et le développement ou non de l'autonomie de l'apprenant). Cette modélisation devrait déboucher, d'un point de vue *opérationnel*, sur des recommandations concrètes (quel type de régulation mettre en place en fonction des caractéristiques du système constitué par le DFAD et des apprenants ? avec quels acteurs et à quel moment ?, etc.). Enfin,

d'un point de vue *empirique*, il reste à évaluer le poids effectif de cette approche systémique et des questions qu'elle conduit à soulever.
Tels sont les trois axes de travail que nous nous proposons de développer dans la suite du projet Mirehd-EFAD (jan. 2000- déc. 2001).

5 BIBLIOGRAPHIE

E. Bourgeois, 1996. « Identité et apprentissage » in *Formation et dynamiques identitaires, Education permanente*, n°128.

E. Bourgeois et J. Nizet, 1999. « Apprentissage de formation des adultes », PUF, collection « Education et formation, formation permanente, éducation des adultes », Paris.

P. Caspar (dir.), 1998. *Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation, des entreprises parlent de leurs expériences*, Editions d'Organisation.

Collectif de Chasseneuil, 2000. *Formations ouvertes et à distance, L'accompagnement pédagogique et organisationnel*, Conférence de consensus, Janvier-Mars 2000, Interface Recherche, projet réalisé avec le soutien de l'APRIEF, de la DGER, du FFFOD et de l'ORAVEP.

F. Cros (dir), 1998. *Dynamiques du changement en éducation et en formation* – INRP – IUFM, Versailles.

V. Glikman (éd.), 1999. *Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers*, actes de la journée d'études du 28/11/97, INRP.

G. Jacquinot, 1995. « Apprivoiser la distance ou supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance », Revue Française de Pédagogie, Paris, INRP, n°102, janvier-février-mars, pp. 55-67.

A. Jaillet, 1999. *Apprentissage à distance, une révolution pour les enseignants*, Colloque INITIATIVES'99 : Universités virtuelles : Vers un enseignement égalitaire, Université de Moncton, campus d'Edmunston, Nouveau Brunswick, Canada, 27-29 août 1999.

A. Jézégou 1998. *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, L'harmattan.

H. Mintzberg, *Structure et dynamique des organisations*, Paris, les Editions d'organisations, Trad. Pierre Romelaer, 1982, 433 p.

Mscope (revue), n°9 mars 95, CRDP Versailles, Dossier Formations à distances.

J. Nizet, 1995. *Comprendre les organisations : Mintzberg à l'épreuve des faits*, Paris, Morin.

J. Nizet, Ch. Huybrechts, 1998. *Interventions systémiques dans les organisations. Intégration des apports de Mintzberg et de Palo Alto*, Bruxelles, éd. De Boeck Université, coll. Management, 160 p.

P. Watzlawick, H. Beavin, D . Jackson, 1972. *Une logique de la communication*, Paris, Editions du Seuil, coll. Points essais, Trad. Janine Morche, 280p.