



HAL
open science

L’“ adaptation négociée ” : moment nécessaire des processus de conception de dispositif de FOAD ?

Arnaud Galisson, Hugues Choplin, Sarah Lemarchand

► To cite this version:

Arnaud Galisson, Hugues Choplin, Sarah Lemarchand. L’“ adaptation négociée ” : moment nécessaire des processus de conception de dispositif de FOAD ?. Technologies de l’Information et de la Connaissance dans l’Enseignement Supérieur et de l’Industrie, Oct 2004, Compiègne, France. pp.305-312. edutice-00000713

HAL Id: edutice-00000713

<https://edutice.hal.science/edutice-00000713>

Submitted on 16 Nov 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'« adaptation négociée » : moment nécessaire des processus de conception de dispositif de FOAD ?

Arnaud GALISSON, Hugues CHOPLIN, Sarah LEMARCHAND

Télécom Paris, département Innovation Pédagogique, 37/39 rue Dareau, 75014 Paris
arnaud.galisson@enst.fr ; sarah.lemarchand@enst.fr ; hugues.choplin@enst.fr

Résumé

Orienté par une finalité d'abord opérationnelle, cet article vise à dégager et à problématiser un moment du processus de conception des dispositifs de formation ouverte et à distance : celui de « l'adaptation négociée ». La nécessité de ce moment a émergé suite à des « accidents » rencontrés par le département Innovation Pédagogique dans la mise en œuvre de tels dispositifs. Sur un plan théorique, l'adaptation négociée répond non seulement à des exigences de négociation bien connues dans les domaines de l'ingénierie de formation et des projets de conception de TIC mais aussi à celles de la rationalisation professionnelle, mise en exergue par les chercheurs dans le champ de l'industrialisation de la formation. C'est dans ce cadre – à la fois opérationnel et théorique – que nous problématisons les différentes dimensions de l'adaptation négociée, en particulier : son « objet » même (qu'adapter-négocier ?) ainsi que ses modalités (comment adapter-négocier ?).

Mots-clés : formation ouverte et à distance, ingénierie de formation, processus de conception, dispositifs innovants de formation, compétences, professionnalisation, négociation, campus numérique, outils de conception.

Abstract

Directed by an initially operational purpose, this article focuses on one particular stage of distance learning design process : "negotiated adaptation". The need for this emerged after certain difficulties met by the Teaching Innovation department during the implementation of distance learning programs. On a theoretical plane, negotiated adaptation not only provide an answer to the well-known requirements of negotiation in the field of learning engineering and ICT design projects but also to the requirements of rationalization, underlined by researchers in the field of professional training. It's within this framework - both operational and theoretical – that we question the various aspects of negotiated adaptation, especially the contents itself (what adaptations to negotiate ?) as well as the details of implementation (how to negotiate those adaptations ?).

Keywords: Distance learning, e-learning engineering, distance learning design, open university, design tool, teacher education, competence.

Introduction

On sait qu'aujourd'hui les processus de conception et de mise en œuvre de dispositifs de formation ouverte et à distance (FOAD) sont souvent complexes, en particulier parce qu'ils mettent en relation des « mondes » (académique, industriel, ministériel) [1] et des acteurs (enseignants, ingénieurs de formation, informaticiens, prescripteurs) souvent bien différents ou parce que les pratiques professionnelles de référence (celles des concepteurs, des tuteurs ou même des apprenants) attachées à ces processus sont en cours de constitution.

Orienté par une finalité d'abord opérationnelle, cet article vise à dégager et à problématiser un moment du processus de conception de ces dispositifs : celui de l'*adaptation négociée*. La nécessité de ce moment a émergé suite à des « accidents » rencontrés par notre département dans la mise en œuvre de dispositifs. Sur un plan théorique, l'adaptation négociée répond non seulement à des exigences de *négociation* bien connues dans les domaines de l'ingénierie de formation et des projets de conception de TICE mais aussi à celles de la *rationalisation professionnelle*, mise en exergue par les chercheurs dans le champ de l'industrialisation de la formation. C'est dans ce cadre – à la fois opérationnel et théorique – que nous problématisons les différentes dimensions de l'adaptation négociée, en particulier son objet (qu'adapter-négocier au sein du dispositif ?) et ses modalités (comment adapter-négocier ?).

A l'origine de l'adaptation négociée : des « accidents » de FOAD

Le département Innovation Pédagogique de Télécom Paris organise et anime depuis l'été 2001 des sessions de FOAD. La vingtaine de sessions déjà mises en œuvre nous ont permis d'affiner progressivement notre expertise dans la construction des dispositifs de FOAD (DFOAD) dans des contextes et à destination de publics très divers (enseignants et personnels IATOS des Universités, CIES, ingénieurs et formateurs en entreprise, formateurs au sein de ministères, étudiants en formation initiale, conseillers pédagogiques en ambassades). Pourtant malgré le soin apporté à la construction de nos DFOAD, *trois accidents marquants* ont remis suffisamment en cause l'équipe de formateurs-accompagnateurs pour que nous modifiions significativement notre façon de concevoir nos DFOAD.

Afin de mieux cerner le problème, nous proposons une description succincte des DFOAD « accidentés ».

Ils s'adressent tous à des adultes qui cherchent à acquérir des compétences dans les domaines des télécommunications ou de la FOAD¹. Ils ne sont pas diplômants, sont hybrides (mélange de présence et de distance), proposent de l'ordre de 60h de travail apprenant étalées sur quelques mois et s'adressent à des groupes d'une douzaine de personnes ne se connaissant pas ou peu initialement mais faisant partie d'une même entité.

Le premier « accident » (dit *accident 1*), survenu à un DFOAD destiné à des ingénieurs d'une entreprise, a abouti à un **arrêt pur et simple de la session** de formation à distance. La formation a été reprise et s'est achevée sous un format tout à fait traditionnel... Ce dispositif avait pourtant été construit en collaboration étroite avec l'entreprise cible (ce qu'atteste par exemple la mise en place d'un espace de formation physique dédié spécifiquement aux salariés en FOAD). Il a donné lieu à un travail d'évaluation spécifique [2].

Le second « accident » (dit *accident 2*), moins « violent », a montré que le DFOAD conçu était **inadapté** à son public : des cadres d'une entreprise impliqués dans la FOAD. Sa mise en œuvre s'est soldée par un désintérêt marqué des apprenants et une forte démotivation des accompagnateurs, malgré un travail d'explicitation important avec le prescripteur en entreprise en amont de la session de formation.

Le dernier « accident » en date (dit *accident 3*), qui est survenu lors d'une session de formation s'adressant à des agents d'un ministère, n'a été « rattrapé » que grâce à une séance de **régulation SOS** lourde et un travail très important de correction du DFOAD en cours de session de formation.

C'est l'analyse de ces accidents – sur lesquels nous allons revenir (cf. §3) – et des exigences théoriques qui nous a conduit à formaliser et à mettre en place la phase « d'adaptation négociée » au sein de notre processus de conception de DFOAD.

Négociation et rationalisation professionnelle : éléments de cadrage théorique

De la négociation...

Plusieurs types de travaux théoriques conduisent à considérer que les « accidents » rencontrés lors de la mise en œuvre de nos dispositifs procèdent d'une négociation insuffisante en phase de conception. Notre propos n'est bien entendu pas de soutenir que cette négociation peut régler tous les problèmes liés à la mise en œuvre des DFOAD. Cette mise en œuvre, irréductiblement aléatoire, exige de toute façon un accompagnement et des régulations spécifiques [3]. Il s'agit plutôt, pour nous, de promouvoir, dans le processus de conception, des moments de négociation susceptibles de limiter les risques attachés aux aléas de

mise en œuvre. L'importance de ces moments est relevée, sous des formes différentes, dans les trois champs :

- des projets de conception technique en général, dont on connaît l'importance des moments de jalons, de revues ou encore d'interface entre acteurs ou équipes travaillant en parallèle [4] ;
- de l'ingénierie de la formation. Le Boterf souligne que, se distinguant de « l'ingénierie séquentielle et linéaire » traditionnelle, elle doit aujourd'hui « prévoir des négociations entre les acteurs (...) Les dispositifs à créer dépendent souvent de multiples accords entre des acteurs divers (...) Plus le processus d'ingénierie devra aboutir à des dispositifs innovants, non connus, en quelque sorte inattendus, moins il sera guidé par la représentation d'un dispositif et devra progresser par des accords successifs entre les acteurs » [5] ;
- des projets de conception d'environnements pédagogiques utilisant les TIC, qui, dans le cadre d'une démarche se voulant itérative et participative, gagnent à se structurer explicitement autour de moments-clefs d'évaluation formative ou de co-construction tant avec les apprenants-cibles qu'avec les enseignants [6 ; 7 ; 8].

Il demeure à notre avis que la problématisation de ces moments de négociation, du point de vue par exemple de leurs espaces-temps ou des « objets intermédiaires » [5] qui les soutiennent, reste à développer. Sur le plan opérationnel, la négociation s'avère, de plus, souvent difficile à mettre en œuvre, en particulier dans le champ, relativement neuf, de la FOAD. Les trois « accidents » rencontrés témoignent de cette complexité dans la mesure où nous étions avertis de l'importance de cette négociation – du reste partiellement mise en œuvre –, sans réellement avoir les éléments suffisants pour la conduire avec « succès ».

Aujourd'hui, nous considérons que cette négociation exige la prise en compte, au niveau de la conception des DFOAD, de trois pôles : les apprenants, les enseignants-formateurs et les contextes (ou les organisations), lesquels sont susceptibles de « tirailler » le dispositif et la négociation dans des sens parfois divergents [9]. C'est dans ce cadre que nous positionnons l'adaptation négociée de nos dispositifs.

... à la rationalisation professionnelle

Le statut de la négociation dans le processus de conception doit être également nuancé au regard du développement, dans le champ de la FOAD, de pratiques qui relèvent d'une façon générale de l'industrialisation de la formation. En effet, il semble aujourd'hui nécessaire de constater que le déploiement de la FOAD mêle souvent, de façon plus ou moins contradictoire, des enjeux pédagogiques, économiques et davantage encore stratégiques ou technologiques [10]. De ce point de vue, il nous paraît réducteur de mettre en exergue, au niveau du processus de

¹ Les modules proposés ont été conçus dans le cadre du Campus Numérique FIPFOD (<http://www.ip.enst.fr/fipfod>) et mis en œuvre, via la Formation Continue de Télécom Paris (formations payantes dont les apprenants « doivent » être « satisfaits ») ou CAIFOD (<http://www.ip.enst.fr/caifod>).

conception, l'impact de la négociation sans inscrire celle-ci dans une perspective d'efficacité (combinant au moins qualité pédagogique du dispositif et prise en compte significative des coûts de conception, par exemple des coûts temporels liés à la mobilisation d'enseignants experts). Plus précisément, il apparaît nécessaire d'inscrire la conception des dispositifs dans le cadre de ce que J. Gadrey (théoricien de l'économie des services) appelle la rationalisation professionnelle [11].

Ce concept enveloppe deux idées importantes. La première, celle de rationalisation, indique bien que « le secteur de la formation, comme d'autres secteurs de services, est à la recherche d'efficacité, c'est-à-dire d'un ajustement des moyens par rapport à une fin en fonction d'un calcul économique coûts/efficacité » [12]. La seconde procède de l'opposition entre deux formes de rationalisation : la rationalisation industrielle et la rationalisation professionnelle, lesquelles traduisent « en particulier la place du destinataire dans la production de services ». Si, dans la rationalisation industrielle, le destinataire n'est qu'un « simple consommateur de produits standardisés », la rationalisation professionnelle l'engage, elle, comme acteur d'une « co-production » – d'une négociation – du service, ici le DFOAD [10]². C'est le développement de cette seconde forme de rationalisation qui paraît le plus probable dans le champ de l'éducation [12]. Comment imaginer en effet une rationalisation qui ne soit pas professionnelle dans un secteur – l'éducation – où la relation pédagogique entre deux acteurs singuliers paraît difficilement contournable ?

En somme, le concept de rationalisation professionnelle paraît adéquat pour décrire la manière dont la FOAD doit à la fois s'inscrire dans une logique quantitative d'efficacité et préserver des zones où les enseignants et les apprenants – les destinataires de la FOAD – peuvent contribuer à construire de manière ad hoc le dispositif au sein duquel ils agissent ou vont agir (pour former/accompagner ou apprendre). A ce concept de rationalisation professionnelle – qui pointe ainsi une forme paradoxale de « sur-mesure de masse » [12] –, nous rattachons directement le processus de vie des DFOAD décrit plus loin et en particulier l'adaptation négociée qui y prend place (l'idée d'adaptation d'un dispositif – déjà conçu – venant contrebalancer celle, plus qualitative ou « coûteuse », de négociation).

Le problème de l'adaptation négociée

L'adaptation négociée, un moment critique du processus global

Le processus global³ décrit dans cette partie est utilisé de façon opérationnelle dans le cadre des sessions de FOAD réalisées et mises en œuvres par le département Innovation Pédagogique depuis mai 2002.

Il s'articule autour de 6 phases ou étapes, s'initie lors de l'identification d'un besoin de formation et court jusqu'à la mise en œuvre et la mise à jour d'une session de formation.

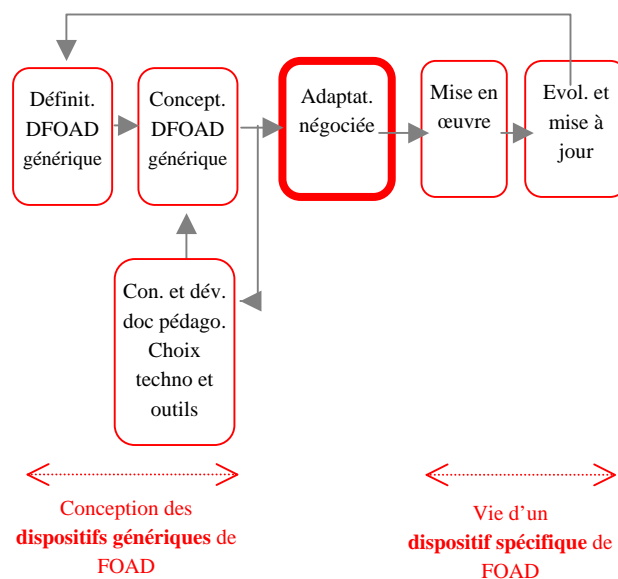


Figure 1 : L'adaptation négociée, au cœur du processus de vie des DFOAD

La première étape « **Définition du DFOAD** », à partir de l'identification d'un besoin de formation global (suite à une demande extérieure ou un besoin interne), permet de définir les contextes, les impacts et les grandes lignes du dispositif de formation à concevoir et de vérifier la viabilité du projet.

La seconde étape, « **Conception du DFOAD** », permet de détailler et d'arrêter les choix pédagogiques, technologiques, financiers et juridiques du dispositif de formation générique.

La troisième étape, « **Conception et développement des documents pédagogiques ; choix des outils et technologies** », permet d'une part de concevoir et de réaliser les documents pédagogiques et d'autre part de choisir les outils et technologies, utiles aux activités pédagogiques définies dans le dispositif de formation générique à l'étape précédente. Ainsi et contrairement aux pratiques semble-t-il les plus fréquentes dans l'enseignement supérieur, l'éventuel développement des documents ainsi que le choix des technologies sont subordonnés à la définition pédagogique (étape n°2) précise de l'ensemble du DFOAD.

² Contribution d'André Moisan au sein de ce collectif.

³ En partie construit avec l'Unité d'Innovation de la FC de l'Université de Technologie de Compiègne.

A l'interface de *générique* et du *spécifique*, la quatrième étape « **Adaptation négociée du DFOAD** » – sur l'objet et les modalités de laquelle nous allons revenir – permet de co-définir (entre « celui » qui a un besoin de formation, le prescripteur, et « celui » qui propose une formation, l'ingénieur de formation), à partir d'un ou plusieurs dispositifs de formation *génériques*⁴, les choix pédagogiques, technologiques, financiers et juridiques d'un dispositif de formation *spécifique* dédié à des apprenants, un contexte et des enseignants-formateurs spécifiques. Dans cette phase, le dispositif spécifique peut et, dans certains cas, doit être validé par les apprenants-cibles et les enseignants-formateurs.

La cinquième étape « **Mise en œuvre** » consiste à dispenser une session de formation du dispositif spécifique.

La sixième étape « **Evolution et mise à jour** » consiste à réajuster et à améliorer le dispositif de formation générique en fonction des résultats de mise en œuvre du dispositif spécifique.

Qu'adapter-négocier ou comment déterminer l'écart entre formation et profession ?

De notre point de vue, un enjeu majeur touchant l'objet même de l'adaptation négociée concerne la détermination de *l'écart entre le dispositif de formation et la (ou les) profession(s)* des apprenants. D'une façon générale, il s'agit d'éviter les deux écueils inverses liés respectivement à un dispositif « collant » à la profession (écueil du « tout consulting », rendant difficile l'atteinte d'objectifs authentiques de formation) et à un dispositif « décollant » trop au regard des enjeux professionnels (écueil du « tout pédagogique », rendant difficile l'exploitation des savoirs enseignés par les apprenants dans leur contexte professionnel). Bien connue, cette approche générale se décline en FOAD non seulement au niveau des savoirs/objectifs de la formation (comme dans les stages de formation continue traditionnels) mais aussi au niveau des dimensions du dispositif de formation. Nous envisageons dans ce qui suit les dimensions spatio-temporelles, pédagogiques et technologiques (en ne traitant pas les questions, importantes, liées aux aspects juridiques).

Les espaces-temps

- L'implication temporelle hebdomadaire et globale des apprenants, ainsi que l'étalement de la session de formation sont négociés. Cela permet d'une part de respecter au mieux les contraintes professionnelles ou personnelles (congés scolaires par exemple) qui pèsent sur les apprenants [3] et d'autre part d'éviter les dispositifs trop étalés dans le temps ou chevauchant des périodes qui favorisent la « démotivation » des apprenants (congés de fin d'années ou rentrée universitaire par exemple).

⁴ Ces dispositifs génériques ont été construits via l'Outil d'Aide à la Scénarisation pour l'Ingénierie de Formation (OASIF) [13].

- Les espaces de la session de formation (par exemple le lieu effectif des regroupements) peuvent eux aussi être négociés. Réaliser des regroupements dans les locaux des apprenants permet souvent de limiter leurs déplacements, mais les regrouper dans l'institution qui propose la session de formation permet parfois de profiter de la neutralité de celle-ci vis-à-vis des enjeux professionnels susceptibles d'entrer en conflit avec d'autres apprentissages [14 ; 15].

Le format global

A partir des caractéristiques réelles des apprenants et de leur contexte, le « format global » de la session de formation est négocié selon deux axes principaux, le format « pédagogique » et le « niveau » d'accompagnement.

- Le format pédagogique global peut être adapté, par exemple passer d'une « formation expositive » à une « formation-action » ; ou passer d'une pédagogie construite autour d'activités collectives à une pédagogie construite autour d'activités individuelles. L'avantage d'une telle adaptation est lié à la prise en compte réelle des apprenants. Ses principaux inconvénients sont la souplesse imposée au dispositif générique initial (y compris certains de ses objectifs) et à l'équipe d'accompagnement.
- Concernant le « niveau d'accompagnement », il est possible par exemple de négocier le fait que l'accompagnement soit plutôt individuel ou collectif, synchrone ou asynchrone, réactif ou proactif (à l'initiative de l'apprenant ou de l'accompagnateur), centré sur les « contenus » ou sur « l'organisation du travail » des apprenants [16]. L'avantage à négocier cet aspect du dispositif est d'éviter les mésententes de fin de session du type « si nous avions été mieux tutorés, nous aurions plus travaillé ». Mais, dans cette négociation et du point de vue des exigences pédagogiques d'accompagnement, l'ingénieur de formation est souvent isolé entre le prescripteur, cherchant à réduire la quantité et donc le coût de l'accompagnement et l'équipe d'accompagnement, effectivement peu disponible (tel enseignant, expert du domaine, peut être souvent en déplacement, par exemple).

Les outils et technologies

Un aspect critique de « l'Adaptation-négociée » porte sur les outils et technologies employés dans le dispositif (type de plate-forme, système de visioconférence, débit du réseau, niveau de sécurité des échanges, etc.) et sur la configuration logicielle et matérielle des ordinateurs des apprenants (type de navigateur Internet, système d'exploitation, présence d'un système de restitution sonore ou d'un lecteur de cédérom, etc.). La principale difficulté de cet aspect de la négociation tient souvent au manque d'informations touchant :

- le niveau de sécurité (protection contre les divers types d'« attaques » venant du réseau Internet) des réseaux privés (entreprise, université, collectivité).

De plus en plus important, il les rend plus imperméables aux échanges (en particulier synchrones) ;

- ou le degré de maîtrise par l'apprenant de la configuration logicielle et matérielle de sa machine (lequel dépend non seulement de ses compétences mais aussi de son autorisation ou non à le faire).

Comme dans toute négociation, le champ du « négociable » ici proposé doit être délimité par du « non-négociable ». Du point de vue des apprenants – ou de leur représentant : le prescripteur –, les limites relèveront souvent d'exigences économiques au sens large. Par exemple, il ne pourra pas y avoir plus de trois journées de regroupement, il est indispensable qu'il y ait collaboration entre apprenants d'un même service, l'ensemble du dispositif doit être accessible à partir du lieu de travail et du lieu d'habitation, on ne peut pas demander plus de 3 heures de travail hebdomadaire, l'accompagnement doit être individuel, etc.. Pour l'équipe d'accompagnement du dispositif, les limites peuvent être différentes et relèvent souvent d'exigences pédagogiques (chaque période distante ne peut excéder 4 semaines, le cœur de la formation s'appuie sur un projet), ou d'exigences logistiques (l'accompagnement ne peut garantir un temps de réponse inférieur à 48h, les documents ne seront fournis que sous forme numérique, telle période de congrès international ne peut être utilisée par le dispositif, etc.).

Comment adapter-négocier ou comment établir les liens entre les différents acteurs et « mondes » engagés par le dispositif ?

Impliquer les acteurs et les mondes dans l'adaptation négociée

Dans la plupart des cas, la négociation s'établit entre le prescripteur, celui qui exprime un besoin de formation et une personne de l'établissement qui va réaliser la session de formation. Le prescripteur peut exprimer le besoin de formation pour lui-même et ses pairs (un enseignant responsable d'un campus numérique par exemple) ou pour un groupe dont il a la responsabilité de formation (un responsable de formation dans un service de ressources humaines par exemple). La personne qui représente l'établissement qui va réaliser la session de formation, connaît d'une part l'offre de formation générique et d'autre part les possibilités et contraintes de la FOAD, elle a souvent un profil « ingénieur de FOAD ». L'ensemble des acteurs et des contextes concernés peut être représenté dans le schéma suivant.

Si l'on s'appuie sur cette représentation, on s'aperçoit que l'enjeu de la phase d'adaptation négociée est d'établir correctement les différents liens (entre acteurs et entre mondes) ce qui est souvent particulièrement délicat. Plusieurs cas problématiques peuvent se présenter :

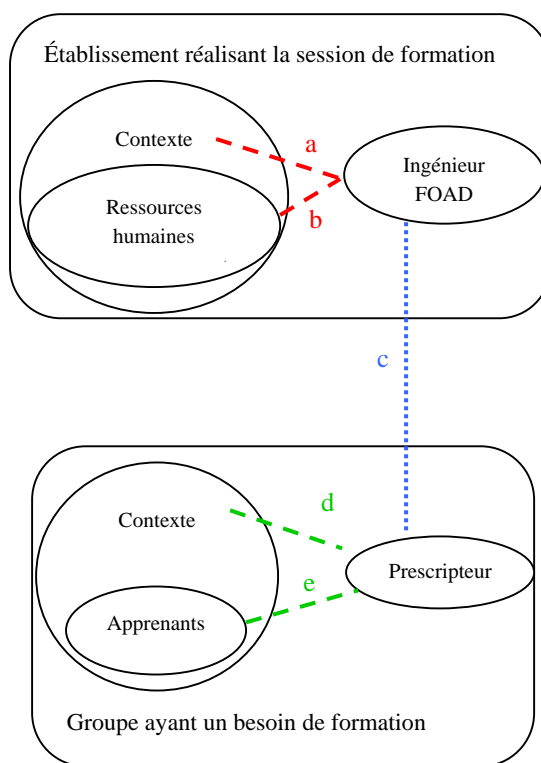


Figure 2. Acteurs et mondes intervenant dans la phase d'adaptation négociée

La « confiance » entre le prescripteur et l'ingénieur de formation est insuffisante ou, plus simplement, il y a une mauvaise communication entre eux (*lien « c »*). Ce besoin d'échanges vient probablement du fait qu'il est très difficile de définir les principales caractéristiques des contextes, du public-cible et de l'équipe d'accompagnement et les conséquences qu'il faut en tirer en termes de spécifications du DFOAD. Cet état de fait peut être amplifié de façon très significative lorsque l'établissement proposant la session de formation et le groupe d'apprenants appartiennent à des mondes hétérogènes (académique, entreprise, structure administrative). Lors de l'*accident 1*, le prescripteur (en entreprise) et l'ingénieur de formation (à Télécom Paris) n'étaient pas en relation directe. L'ingénieur de formation a découvert en cours de route que certains responsables hiérarchiques n'étaient pas conscients du fait que la formation se déroulait à distance, certains salariés-apprenants « jouaient » une reconversion dans le cadre de cette formation ou avait un niveau d'autonomie faible.

Le prescripteur ne connaît pas, ne représente pas ou traduit de manière insuffisante [17] le besoin de formation (*lien « e »*). Ce cas de figure peut se présenter lorsque le prescripteur est lui-même un futur apprenant (peu de recul vis-à-vis du besoin), lorsqu'il est très impliqué dans une stratégie de déploiement des TICE (il veut une FAD sans autre justification) ou lorsqu'il est « éloigné » des apprenants (par exemple, un responsable formation d'une entreprise qui comprend mal l'enjeu d'une formation spécifique).

Lors de l'*accident 2*, nous nous sommes aperçus avec le prescripteur en entreprise, après la session de formation, que plusieurs apprenants étaient inscrits à notre formation alors qu'ils en avaient demandé une autre, que certains d'entre eux avaient été inscrits par leur responsable hiérarchique direct sans concertation...

L'ingénieur de formation ne connaît pas ou établit de manière insuffisante des échanges avec l'équipe d'accompagnement et en particulier le futur responsable de la formation. Ce cas de figure peut se présenter lorsque l'ingénieur de formation a un enjeu fort à mettre en oeuvre la formation (pression de la FC de son université par exemple) (*lien « a »*) et sous-estime l'écart entre le contexte des apprenants et celui des accompagnateurs. Ce cas de figure peut aussi se présenter lorsque les motivations de l'ingénieur de formation et de l'équipe d'accompagnement sont éloignées (*lien « b »*) (par exemple, dans le cas d'Université, difficulté d'impliquer des enseignants-chercheurs dans un travail de négociation et de construction d'un dispositif de FOAD éloigné de leurs missions premières et de leur culture).

Lors de l'*accident 3*, deux ingénieurs de formation (de Télécom Paris) ont construit sur une période d'un an le dispositif en lien étroit avec le prescripteur et les futurs apprenants (formateurs d'un ministère français) dans un contexte très spécifique et surtout très éloigné de celui de l'équipe d'accompagnement. Le travail avec l'équipe d'accompagnement s'est fait en toute fin de processus de conception et de façon beaucoup trop succincte. Le *lien « b »* a sans doute été négligé.

Une adaptation négociée plus ou moins importante !

Les coûts humains et temporels potentiellement engagés par l'adaptation négociée en elle-même sont importants, surtout quand il s'agit pour les acteurs de se confronter à un monde et à un point de vue inconnus dont il faut d'abord mesurer les spécificités. Il paraît donc indispensable de procéder à une analyse – potentiellement complexe – du projet de conception de DFOAD de façon à déterminer préalablement *le degré d'importance à accorder à l'adaptation négociée*. On pourra ainsi évaluer à la fois :

- l'importance des *enjeux* institutionnels/stratégiques, pédagogiques, technologiques ;
- les *contraintes* a priori attachées à l'adaptation négociée (l'établissement proposant la formation et le groupe d'apprenants appartiennent-ils à des mondes différents ? Y-a-t-il une confiance préalable entre les acteurs de la négociation ?). L'estimation de ces contraintes pourra reposer sur un diagnostic des *liens faibles* (cf. figure 2).

Dans l'*accident 1*, les enjeux institutionnels étaient très forts, à la fois pour l'institution de formation (qui travaillait avec un client important) et pour l'industriel (pour lequel il s'agissait de « prouver que la FOAD fonctionnait »). Au regard du poids de ces enjeux et des liens faibles unissant les deux mondes engagés, et particulièrement l'ingénieur de formation et le prescripteur, on peut penser que l'importance de

l'adaptation-négociée a été sous-évaluée... ou peut-être qu'il aurait mieux valu choisir sereinement de ne pas lancer la formation.

Éléments d'action pour une adaptation négociée importante

Si cette analyse préalable conduit à estimer important le niveau d'adaptation négociée nécessaire, on pourra :

- mettre en place auprès des futurs apprenants ou d'un de leur représentant des évaluations *formatives* des points-clés du dispositif, en particulier *l'écart entre le dispositif et leur profession* (cette évaluation gagnera à être faite sur l'ordinateur même des apprenants) ;
- négocier avec l'équipe d'accompagnement le *format* de la formation et sensibiliser le responsable de la formation aux enjeux des apprenants, de leurs contextes professionnels respectifs et du monde dans lequel la formation sera réalisée ;
- ancrer le processus de conception dans la co-définition d'outils ou d'*objets intermédiaires spécifiques* [18] susceptibles non seulement d'incarner concrètement les résultats de la négociation mais aussi de la configurer et de la dynamiser. Pouvant être de nature différente (documents papiers, transparents ou outils informatiques ; représentation du planning de la formation ou de ses savoirs...), ces objets gagneront à être positionnés (cf. figure 3) *sur les liens a priori faibles* du processus. Pour notre part, munis déjà de tels objets aux niveaux du *lien « b »* [13] et du *lien* entre l'accompagnement et les apprenants (Planning de formation), nous nous employons actuellement à configurer un objet intermédiaire – à mi-chemin entre une « fiche descriptive traditionnelle de formation » et une « description de type OASIF » – susceptible de soutenir la négociation entre l'ingénieur FOAD et le prescripteur (*lien « c »*);
- prévoir des moments de *régulation* en tant que tels dans la mise en oeuvre du dispositif [9]. Associant les apprenants et les accompagnateurs, ces moments permettront de diagnostiquer l'état de la formation – par exemple l'écart avec la situation professionnelle des apprenants – et le cas échéant de proposer des adaptations du dispositif (qui gagnera donc à être conçu avec une certaine souplesse).

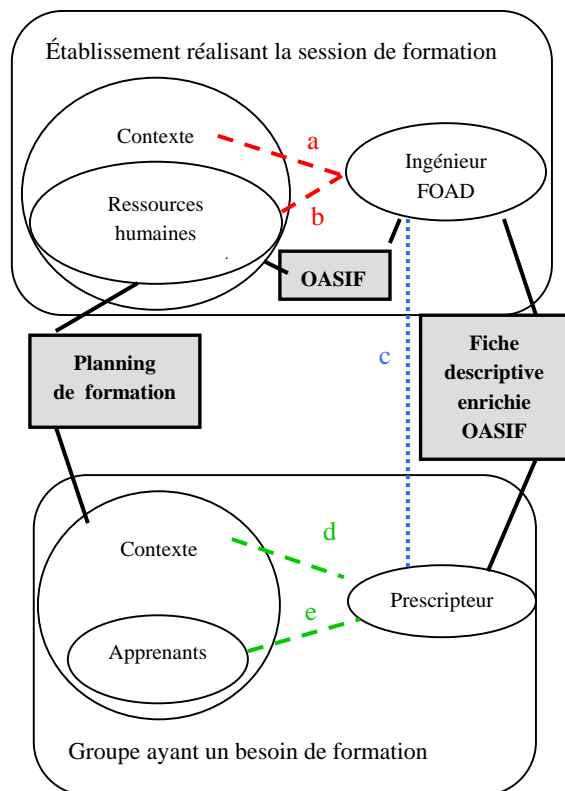


Figure 3. Outils / objets de négociation

Perspectives

L'enjeu principal engagé par cette phase d'adaptation négociée concerne la *professionnalisation* des acteurs susceptibles de la prendre en charge et d'une façon plus générale d'animer le processus de conception d'un DFOAD. On voit en particulier l'hétérogénéité entre un tel processus et la conception d'un dispositif « classique » de formation dans l'enseignement supérieur : hétérogénéité en termes d'objet à construire et à négocier (un DFOAD engageant des dimensions inédites, par exemple technologiques ou spatio-temporelles) ; hétérogénéité surtout en termes de modalités de collaboration/ négociation et de travail par rapport au processus traditionnel, où l'enseignant fait souvent l'essentiel tout seul, en « bricolant ». Il s'agit ici en effet non seulement de collaborer/négocier avec d'autres acteurs mais aussi de s'inscrire dans un processus formalisé, *rationalisé*, visant l'efficacité. Dans quelle mesure peut-on envisager que, dans l'avenir, les enseignants-chercheurs du supérieur puissent participer à ce processus ? En particulier, concernant l'adaptation négociée : doit-on considérer qu'elle excède le champ de leurs compétences (ou de leur métier) ou au contraire qu'il est indispensable qu'ils s'y engagent, vu son impact sur la configuration et la signification même de la formation (qu'ils animeront ensuite) ? Transformer l'enseignant en « négociateur » ce serait là une évolution pour le moins significative, dont nous ne sommes pas sûrs de cerner toutes les conséquences...

Pour notre part, nous comptons participer et contribuer à ce processus de professionnalisation à deux niveaux :

- tout d'abord en mettant en place, au sein du département Innovation Pédagogique, une démarche qualité centrée sur les processus de conception. Conformément aux exigences de la rationalisation *professionnelle*, elle visera moins à normaliser ou à standardiser ces processus de conception qu'à rendre possible l'anticipation de ses « moments chauds », en particulier au niveau de l'adaptation négociée ;
- ensuite, en contribuant à l'animation, sur le plan national, d'une *communauté d'apprentissage* [19] réunissant des acteurs de la FOAD (réseau CAIFOD) qui vise à la fois le développement des compétences des acteurs et leur positionnement au sein des institutions de l'enseignement supérieur, en articulation avec les enseignants-chercheurs.

Références

- [1] Blandin, B. 2002. Les mondes sociaux de la formation. In *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education permanente 152.
- [2] Choplin, H. (éd.) 2002-a. Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance - rapport final de recommandations, Projet Mirehdefad, CRIPT, GET (cf. <http://www.ip.enst.fr/telechargement/mirehdefad.pdf>)
- [3] Collectif de Chasseneuil, 2001. *Accompagner les formations ouvertes, conférence de consensus*, L'Harmattan, Paris.
- [4] Parrochia, D. 1998. *La conception technologique*, Hermès, Paris.
- [5] Le Boterf, G. 2004. L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs. In *Où en est l'ingénierie de la formation*, Education permanente 157.
- [6] Bruillard, E., Vivet, M. 1994. Concevoir des EIAO pour des situations scolaires, approche méthodologique. In *Recherches en didactique des Mathématiques* Vol 14/1.2, Grenoble, La pensée Sauvage.
- [7] Depover, C., Giardina, M., Marton, P. 1998. *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception*, L'Harmattan, Paris.
- [8] Grégori, N. 2002. La conception assistée par l'usage des nouveaux dispositifs : un point de vue interactionniste. In *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education permanente 152.
- [9] Choplin, H., Everard, J.-M. 2002-b. L'idée d'un « méta-dispositif » spécifique : vers une approche systémique de la formation à distance ? In Carré, P., Moisan A. (éds). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. L'Harmattan, Paris.
- [10] Collectif du Moulin. 2002. *Intégrer des dispositifs de formations ouverts et à distance, qui ont été conçus ailleurs, dans des établissements de l'enseignement supérieur, conférence de consensus*, Campus numérique 2000 n°15, coordination : Groupe des Ecoles des Télécommunications. L'Harmattan, Paris.

- [11] Gadrey, J. 1994. La modernisation des services professionnels. Rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle ? In *Revue française de sociologie*. XXXV.
- [12] Fichez, E. 2002. L'innovation pédagogique au risque de l'industrialisation. In *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, Education permanente* 152.
- [13] Galisson, A., Nouveau, J.-S. 2002. OASIF : un outil collaboratif d'aide à la scénarisation de modules de formation ouverte et à distance. In TICE 2002, Proceedings of the symposium, 13, 14, 15 novembre 2002, INSA Lyon, Réseau des UT, Réseau des INSA.
- [14] Bourgeois, E. 1996. Identité et apprentissage. In *Education permanente* 128.
- [15] Caspar, P. (dir.). 1998. *Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation, des entreprises parlent de leurs expériences*. Editions d'Organisation.
- [16] Glikman, V, 2002. Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. In *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, Education permanente* 152.
- [17] Latour, B. 1992. *Aramis ou l'amour des techniques*, Paris, La découverte.
- [18] Charlier, B., Bonamy, J., Saunders, M. 2003. Apprivoiser l'innovation. In Charlier, B., Perara, D. (éd.) *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles, De Boeck.
- [19] Choplin, H. Cortési, N. Craipeau, S. Legout, M.-C. Perrier, F. 2004. *Projet Communautés d'apprentissage et TIC (CATIC) – rapport final : observations, analyse théorique et recommandations*, Groupe des Ecoles des télécommunications, Direction scientifique, Actions de recherche sur crédits incitatifs, campagne 2003.