



Innover avec les formations ouvertes ? Entre innovation et formation ouverte, les nouveaux dispositifs de formation

Hugues Choplin

► To cite this version:

Hugues Choplin. Innover avec les formations ouvertes ? Entre innovation et formation ouverte, les nouveaux dispositifs de formation. Éducation permanente, Arcueil: Éducation permanente, 2002, Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation. edutice-00000620

HAL Id: edutice-00000620

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000620>

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.

Innover avec les formations ouvertes ?

Entre innovation et formation ouverte, les *nouveaux dispositifs de formation*

Mieux comprendre les processus *d'innovation* qui sont à l'œuvre dans l'émergence et le développement des *formations ouvertes* : telle est l'exigence qui présida à la conception et à la rédaction de ce numéro d'*Education Permanente*.

Se distinguant de l'invention ou de la découverte, l'*innovation* désigne ici moins de nouveaux objets – tels les technologies de l'information et de la communication (TIC) – que des processus complexes, s'appuyant sur ces nouveaux objets, pour *transformer* les modes de relation entre acteurs. Il va de soi que le choix d'un tel objet de *recherche* n'est pas neutre, qu'il est sans doute inséparable d'une volonté de "changer les choses" dans l'éducation. On se gardera cependant de le confondre avec la volonté de promouvoir le passage d'un paradigme traditionnel *transmissif*, qui privilégierait l'enseignant, à un paradigme *constructiviste*, centré sur l'apprenant. Déterminée par un but (le paradigme constructiviste), une telle volonté méconnaît la manière dont l'innovation se constitue selon des buts pluriels, souvent modifiés au cours du processus. Viser le paradigme constructiviste semble autrement dit le meilleur moyen d'interdire le déploiement du mouvement innovant - qu'il nous paraît effectivement nécessaire d'introduire dans les institutions éducatives, connues pour leur "stabilité". Il est possible que ce mouvement, difficilement modélisable, implique le passage d'un régime où *une* forme de relation pédagogique domine (qu'elle soit transmissive ou constructiviste) à un régime où l'enseignement articule *différents types de relations* (transmissive *et* constructiviste, mais aussi collaborative). C'est à ce stade, de notre point de vue, que se rencontre la question des *formations ouvertes*.

Les formations ouvertes constituent aujourd'hui des "objets" mal connus et peu partagés ; de fait, les différents articles de ce numéro étudient des formations très diverses. Par formation ouverte, nous proposons pour notre part d'entendre, d'abord, l'articulation de différentes "*situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources*" (*Accompagner les formations ouvertes*, Collectif de Chasseneuil, p. 177). Cette définition distingue les formations ouvertes non seulement des formations traditionnelles, centrées sur *une* situation d'apprentissage privilégiée, mais aussi des formations à distance, qui peuvent très bien, elles aussi, ne solliciter qu'*une* situation d'apprentissage (par exemple le travail chez soi). Notre définition distingue aussi les formations ouvertes des formations ne reposant que sur l'Internet ou sur des ressources pédagogiques (cassettes audio, multi- et hyper-média, etc.) - lesquels ne constituent que des composantes, parmi d'autres, des formations ouvertes. Précisément, cette définition conduit à déterminer les modes d'articulation entre différentes situations d'apprentissage, et donc *l'organisation* que leur mise en place requiert. Nous retrouvons ici l'idée de *dispositif* de formation qui engage justement une organisation, dans différents espaces et différents temps (personnels, professionnels), d'acteurs humains et de moyens techniques, le tout visant un but d'apprentissage.

Le terme de "*nouveaux dispositifs de formation*", central dans ce numéro, vise à joindre les deux exigences d'innovation et d'ouverture dans la formation. *Dans quelle*

mesure l'ouverture des dispositifs de formation peut-elle susciter des processus de transformation des relations entre ses acteurs ? Directrice dans ce numéro d'*Education Permanente*, cette question paraît d'emblée problématique. D'un côté, en se dégageant de tout objet technologique et en proposant une pluralité de situations, la formation ouverte semble compatible avec l'innovation. D'un autre côté, elle paraît en tant que *dispositif*, mobiliser une *organisation* difficilement compatible a priori avec la désorganisation et l'aléatoire constitutifs de l'innovation, toujours irréductible à un projet. Comment traiter cette complexité ?

Multiplier les regards

Notre premier choix a été de privilégier deux thématiques, centrales du point de vue des transformations des modes de relation dans les dispositifs de formation ouverte : *la dynamique de l'enseignant* et *la dynamique collective*. Objet chacune de trois articles (respectivement : Glikman, Haeuw, Pouts-Lajus ; Foucault *et al.*, Mangenot, Craipeau *et al.*), ces deux thématiques nous paraissent brûlantes dans le contexte de nos institutions éducatives : en tant que bureaucraties professionnalisées (selon la catégorie du sociologue Mintzberg), elles privilégient la professionnalité de l'enseignant - ainsi que les règles bureaucratiques -, et, partant, mettent au second plan les dynamiques collectives, qui constituent pourtant souvent le moteur des processus d'innovation pédagogique.

Notre second choix a été de multiplier les regards sur les nouveaux dispositifs de formation, tant du point de vue des disciplines, que de celui de la distance par rapport à l'objet.

Vers de l'interdisciplinarité

L'innovation engage les différents niveaux du *système* éducatif : ceux des acteurs et des technologies, de leurs relations, de l'organisation spatio-temporelle des formations, de l'institution elle-même, enfin du contexte social, industriel et politique dans lequel ils sont plongés. Aussi les *nouveaux* dispositifs ne pouvaient-ils faire l'objet d'un point de vue attaché exclusivement aux sciences de l'éducation. Il importe de déborder celles-ci en requérant également des cadres de référence disciplinaires susceptibles de problématiser la dynamique complexe de l'ensemble du *système*. C'est pourquoi, nous avons choisi de solliciter dans ce numéro plusieurs regards soustraits aux sciences de l'éducation, qu'ils soient liés à la psychologie cognitive (Poyet), à la sémiologie cognitive (Fastrez), aux sciences de l'information et de la communication (Fastrez, Mangenot, Fichez, Jacquinot et Choplin), à la psychologie sociale (Grégori) ou encore à la (psycho-)sociologie (Blandin, Craipeau *et al.*).

Toutes les disciplines ne sont cependant pas mobilisées : on regrettera sans doute l'absence d'articles *politique*, *technologique* ou *économique*, même si la question de l'industrialisation de la formation est portée par deux articles (Fichez, Moreau et Majada). Il demeure que l'approche retenue dans ce numéro fournit un premier traitement, consistant et large, de la question. L'étape suivante consisterait à définir des lieux plus précis de croisement des regards disciplinaires (étant bien entendu qu'il semble hors de propos de croiser tous les regards sur tous les objets). Nous formulons au terme de cet éditorial quatre questions susceptibles d'être fécondées par une telle interdisciplinarité.

Trois parties complémentaires

Les trois parties proposées dans ce numéro ont été élaborées de façon à proposer des regards complémentaires sur les nouveaux dispositifs de formation.

Centrée sur "*Les acteurs des nouveaux dispositifs de formation*", la première partie de ce numéro propose un regard *analytique*. Elle problématise l'apprenant et l'enseignant en les considérant soit de manière plutôt individuelle (sur l'apprenant : Poyet, Fastrez, Jézégou ; sur l'enseignant : Haeuw, Pouts-Lajus), soit en relation l'un avec l'autre (Glikman), soit de façon collective (Foucault *et al.*).

Cette partie met ainsi au second plan le caractère déterminant de dimensions liées aux technologies ou aux conditions spatio-temporelles de la formation. Mais elle dégage plusieurs messages qui nous paraissent significatifs.

Tout d'abord, loin de *faciliter* l'apprentissage, les nouveaux dispositifs font peser des exigences particulièrement fortes sur les épaules de leurs acteurs :

- du côté de l'apprenant, en matière de capacités "méta" (non directement liées à l'apprentissage lui-même) : capacités à la navigation dans les hypermédias (Fastrez), à l'autodirection psychologique, affective aussi bien que cognitive (Jézégou) ;
- du côté de l'enseignant, en matière de nouvelles compétences dites "*transformatrices*" (Haeuw), qui rendent par exemple possible la prise en charge des "*désarmés*" de la formation ouverte (Glikman). Ces exigences semblent d'autant plus significatives qu'elles s'inscrivent dans un contexte où les enseignants se heurtent aux réformateurs (Pouts-Lajus).

Faut-il en conclure que les nouveaux dispositifs requièrent une nouvelle forme d'élite, celle capable de "profiter" des TIC - les "*hyperacteurs*" (Linard) ? Peut-être. Il reste que cette partie fait émerger deux types de solutions pour lever ces difficultés :

- subordonner ces nouveaux dispositifs à l'élaboration de *projets* individuels (Jézégou) ou d'*activités* spécifiques d'apprentissage (Poyet) ;
- constituer des équipes : qu'il s'agisse de *réseaux d'entraide* entre apprenants (Foucault *et al.*) ou d'*équipe de tuteurs*" (Glikman), il semble nécessaire de promouvoir le passage d'une logique de compétences individuelles à une logique de compétences *collectives* (Haeuw).

Intitulée "*De la conception aux pratiques des nouveaux dispositifs de formation*", la seconde partie propose une lecture plus *synthétique* des processus liés à ces dispositifs. Elle veut conduire à une approche *circulaire* de la conception et des pratiques, où celles-ci déterminent celle-là (comme l'inverse bien entendu) dans le cadre d'une nouvelle ingénierie de la formation (Moreau et Majada), d'une démarche itérative (Linard) ou d'une conception assistée par l'usage (Grégori). Les contributions rappellent ainsi la manière dont les processus de conception se doivent de mettre au premier plan l'"*activité*" (Linard), individuelle et/ou collective, des apprenants, l'étude de cas proposée (Mangenot) illustrant concrètement cette exigence. Mais elles attirent également l'attention sur deux questions, peut-être plus nouvelles dans le champ éducatif.

Tout d'abord, l'impact des outils : les contributions soulignent que les nouveaux dispositifs enveloppent une matérialité irréductible, que leurs dimensions techniques ne sont nullement neutres, et aisément subordonnables à des enjeux purement humains ou psychologiques - illusoire. De ce point de vue apparaissent éloquentes aussi bien, au niveau des pratiques, l'impact négatif des plates-formes de formation

ouverte sur l'apprentissage (Mangenot), qu'au niveau de la conception, celui positif de l'écran comme objet "*intermédiaire*" supportant et alimentant la coopération (Gregori). Il est possible que, dans la lignée des analyses de la sociologie de l'innovation promues par Callon et Latour, nous soyons contraints de redéfinir les catégories du sujet et de l'objet, par exemple à travers l'élaboration du concept de *dispositif* (Linard), et de problématiser les *mélanges* du technique et du symbolique, ou encore du penser et du faire, que les nouveaux dispositifs enveloppent.

Seconde question : dans quelle mesure les processus de conception des nouveaux dispositifs de formation doivent-ils être spécifiquement déterminés par des caractéristiques *éducatives* ? Faut-il promouvoir un nouveau métier d'ingénieur de la formation (Moreau et Majada), qui serait davantage un chef de projet qu'un enseignant, ou miser au contraire sur des moyens non "*démésurés*" (Mangenot), autrement dit des processus de conception légers et simples, probablement plus proches des enseignants et de leur artisanat "*ad hoc*" ? Ici encore, il est possible que doivent être examinés en priorité les *mélanges* de processus d'ingénierie généraux et d'enjeux spécifiquement éducatifs, intégrant aussi bien les caractéristiques de l'apprentissage - "*proprement indéterminable a priori*" (Linard) - que celles plus organisationnelles des institutions éducatives. N'est-ce pas ce type de mélange qu'invitent à penser l'idée "*d'artisanat semi-industriel*" (Moreau et Majada) comme la mise au premier plan de séances de conception centrées sur la confrontation du développeur et de l'enseignant (Grégori) ?

Proposant des "*Points de vue critiques*", la troisième partie est la plus distante au regard des "nouveaux dispositifs". Les quatre articles qui la composent montrent comment les nouveaux dispositifs de formation convoquent d'eux-mêmes des enjeux souvent éloignés des sphères éducatives, qu'il s'agisse d'enjeux *techniques* et *marchands* (Craipeau *et al.*), *industriels* (Fichez), *épistémologiques* (Jacquinot et Choplin) ou bien encore *sociologiques* (Blandin). A quelles conditions ce mélange de l'éducatif et du non-éducatif, cette introduction de l'extérieur dans l'intérieur de nos institutions éducatives - introduction dont on sait qu'elle est nécessaire aux processus d'innovation -, peuvent-elles effectivement susciter le déploiement de ces processus ? Les quatre articles répondent à cette question en forgeant des concepts qui constituent autant d'exigences du point de vue de ces processus :

- la *communauté d'apprentissage* pointe la nécessité de maintenir la tension entre la "*différenciation individuelle*" et la "*fusion communautaire*" (Craipeau *et al.*) ;
- la *mutualisation* désigne une forme d'articulation entre les deux processus d'industrialisation de la formation et d'innovation pédagogique (Fichez) ;
- la *démarche dispositif* propose de subordonner le déploiement opérationnel de l'innovation à l'intervention d'une nouvelle forme de recherche (en sciences humaines), recherche inédite où le chercheur lui-même est engagé, avec les acteurs de l'innovation, dans les aléas et les risques que celle-ci enveloppe (Jacquinot et Choplin) ;
- dépassant la notion de dispositif de formation, le concept de *mondes sociaux de la formation* rend intelligibles les évolutions actuelles, qu'elles se déploient au sein d'un monde social ou entre deux mondes sociaux (Blandin).

De ces quatre concepts émerge l'idée selon laquelle les nouveaux dispositifs relèvent de jeux de tensions, aléatoires et risqués, susceptibles de remettre en cause et de "reconfigurer" autant les acteurs individuels et collectifs de ces dispositifs que les institutions éducatives elles-mêmes.

Perspectives : quatre questions émergentes

Multiplier les regards : voilà qui implique un certain désordre dans ce numéro. De ce désordre, que nous espérons fécond, émergent de notre point de vue quatre questions. Traversant les trois parties de ce numéro, elles paraissent non seulement exiger un travail théorique interdisciplinaire inédit mais aussi concerner au premier chef les acteurs opérationnels des nouveaux dispositifs (apprenants, enseignants, chefs de projet, informaticiens).

Autonomie ou collaboration ?

Que la pratique des nouveaux dispositifs de formation exige de la part de leurs acteurs à la fois de *l'autonomie* et des capacités à *collaborer* : ce numéro le souligne de façon significative. Mais l'autonomie et la collaboration sont-elles aisément compatibles ? Certes, désignant non pas la solitude mais la mobilisation de méta-compétences, l'autonomie ne s'oppose pas simplement à la collaboration. Au contraire, en aidant par exemple l'apprenant à repérer les aides dont il a besoin dans son processus d'apprentissage, elle peut favoriser la collaboration. Reste qu'il est à peu près sûr que ces deux exigences ne font pas toujours bon ménage. D'un point de vue *opérationnel*, bâtir un dispositif centré sur le développement de l'autonomie des apprenants ne revient pas à bâtir un dispositif basé sur la collaboration entre eux. Dans le premier cas, il s'agit de mettre au point des activités conduisant l'apprenant à réfléchir sur son parcours, son projet, avec un tutorat méthodologique (Haeuw). Dans le second, il convient de promouvoir des activités collaboratives et un tutorat capable d'animer le groupe, de réguler les effets de leader, ou encore de concilier la dynamique collective et la dynamique individuelle d'apprentissage. Les deux objectifs d'autonomie et de collaboration semblent, chacun, suffisamment difficiles à atteindre pour que paraisse très difficilement envisageable, en tous les cas à l'heure actuelle, la mise en place de dispositifs visant les deux objectifs à la fois. Comme si entre autonomie et collaboration, il fallait choisir... D'un point de vue *théorique*, la question est d'autant plus complexe que chacune des deux notions à articuler est plurielle. L'autonomie engage autant la méta-cognition qu'une estime de soi, plus affective ; la collaboration, pour permettre un "*apprentissage collectif*" (Mangenot), doit sans doute, elle aussi, jouer aussi bien sur du socio-cognitif que sur du socio-affectif. Problématiser la possibilité d'un croisement de ces deux notions paraît dès lors complexe. On sait par exemple que la constitution de communautés, toujours difficile à distance mais cependant souvent indispensable pour réduire l'isolement et les risques d'abandon, peut conduire à mettre au second plan la réflexivité individuelle qui sous-tend le développement de l'autonomie. Au-delà, c'est l'articulation de cette tension elle-même - entre l'autonomie et la collaboration - avec l'apprentissage proprement dit, lui individuel, qui semble constituer l'horizon des recherches.

Derrière cette tension pédagogique, se joue bien entendu une question idéologique massive : veut-on promouvoir des individus *autonomes* dans une lignée libérale au sens fort (ou kantien) du terme, ou plutôt des *collectifs* ? C'est une des spécificités des nouveaux dispositifs que de proposer, et de mélanger, ces deux "modèles de l'homme". Sans trancher, on relèvera que, dans une perspective gouvernée par l'innovation, il semble difficile de ne pas mettre au tout premier plan les conditions, aussi bien affectives et cognitives que techniques et spatio-temporelles, d'une

dynamique collective au sein des nouveaux dispositifs et des institutions qui les accueillent.

Avec ou sans l'enseignant ? Une mauvaise question...

Il semble bien que la question de l'enseignant soit également une question controversée. Certes, acteurs, observateurs et chercheurs s'accordent pour considérer que l'enseignant constitue un point nodal des processus de conception et de mise en œuvre des nouveaux dispositifs de formation. Mais leurs analyses divergent. Parfois, – peut-être le plus souvent –, l'enseignant est considéré comme un "*conformiste*" ou un "*sceptique résistant*" (selon les formules respectives de Glikman et de Haeuw), bref comme quelqu'un qui "freine", attaché à la fois à une pédagogie transmissive et à des modes de travail "individuels", peu conciliables avec les exigences des nouveaux dispositifs. Parfois – plus rarement –, l'enseignant désigne plutôt une force sur laquelle il importe de s'appuyer, un acteur qui, loin de "résister", s'approprie les TICE selon une "*logique de l'honneur*" et une dynamique échappant aux "*voies préparées*" par les hommes politiques et les tenants du constructivisme (Pouts-Lajus). Peut-être le contexte (enseignement supérieur ou secondaire) est-il ici déterminant. Toujours est-il que les enjeux opérationnels d'un tel débat ne paraissent pas minces : la première posture, par exemple, pourrait conduire certains à promouvoir des démarches se passant, dans une large mesure, de l'enseignant, voire même n'intégrant pas les spécificités du milieu éducatif. Ce risque semble d'autant plus aigu que les formations ouvertes engagent d'elles-mêmes des enjeux non spécifiquement éducatifs (industriels, technologiques).

Nous ne sommes pas sûrs que ces deux postures, inverses, ne soient pas en réalité étroitement solidaires. Nous considérons qu'elles se doivent d'être dépassées par une approche misant sur des *dynamiques collectives*, qui, s'appuyant sur les enseignants sans les enfermer entre eux (dans des communautés "fusionnelles" d'enseignants, Craipeau *et al.*), les *mélangent* à des enjeux inédits pour eux (qu'ils relèvent de la psychologie de l'apprentissage, de l'usage des technologies ou de processus industriels). C'est à l'étude de cette dynamique que semblent inviter en tout cas les concepts de "*communautés délocalisées*" (Pouts-Lajus), de *mutualisation* (Fichez) ou encore de *réseau d'entraide*, lequel articule les dimensions du réseau et de la communauté (Foucault *et al.*).

Le dispositif de formation : un objet de négociation

Ce numéro invite également, avec force, à considérer les nouveaux dispositifs de formation comme des *objets de négociation*. Ouvert : cet adjectif qualifierait alors peut-être non seulement l'articulation de différentes situations d'apprentissage, mais aussi la manière dont cette articulation est elle-même négociée avec les différents acteurs de la conception et de la mise en œuvre. Car il semble bien que le dispositif doive être co-construit, dans la conception, avec les usagers finaux (les apprenants, Gregori), qu'il doive laisser place, dans l'usage, à des libertés de choix, un contrôle, du côté de l'apprenant (Jézégou), qu'il puisse aussi être régulé, dans sa mise en œuvre, avec un certain type de chercheur (Jacquinot et Choplin) ; enfin, qu'il intègre les *valeurs* du monde dans lequel il s'inscrit (Blandin). Ce serait cela aussi une formation ouverte : une formation dont le processus doit actualiser, avec les acteurs et dans un contexte donné, non seulement l'apprentissage et l'enseignement mais aussi leurs conditions mêmes (espaces, temps, acteurs, outils).

Cette convergence théorique semble actuellement trouver écho chez certains acteurs opérationnels qui se trouvent en situation d'adapter un "même" dispositif à plusieurs contextes et publics bien différents (selon par exemple qu'ils sont issus de l'entreprise ou de l'enseignement supérieur). Il demeure qu'elle pose des questions urgentes et complexes : *comment déterminer le processus et les modalités de négociation du dispositif ?* Que négocier et ne pas négocier ? Avec quels acteurs, individuels ou collectifs ? Comment articuler l'intervention des apprenants et des enseignants, dont on sait qu'ils sont dans les faits en général soit peu accessibles soit peu disponibles ? Comment équilibrer négociabilité et fermeture, nécessaire, du dispositif ? Quels outils élaborer pour supporter sa co-construction ? Davantage encore : quel type de formation promouvoir pour former les acteurs de la négociation ?

Les fonctions "méta" : attention à l'atterrissage !

Enfin, les nouveaux dispositifs de formation semblent associés à l'émergence de plusieurs exigences réflexives, dites "méta". L'apprenant doit non seulement apprendre mais aussi contrôler, ou *auto-diriger*, son apprentissage (Jézégou) ; l'ingénierie de la formation doit non seulement produire des dispositifs mais aussi capitaliser sur ses processus, selon une "*méta-ingénierie*" (Moreau et Majada) ; les praticiens doivent non seulement innover mais aussi réguler le processus d'innovation avec des chercheurs, dans le cadre d'un "méta-dispositif" ou d'une *démarche dispositiive*, qui inclue une distance (ou "*semi-extériorité*") par rapport à la formation elle-même (Jacquinot et Choplin). Si cette prolifération du "méta" traduit une réflexivité ou une prise de recul sur des processus nouveaux et aléatoires, elle ne va pas sans poser difficulté - et sans inquiéter quelque peu. Non seulement parce qu'elle a un coût cognitif et/ou organisationnel, mais aussi et surtout parce qu'elle peut impliquer un retrait par rapport à l'action elle-même (apprentissage ou formation), comme le philosophe, *méta*-physicien, se retire du monde sensible, sans que ces préconisations, émises de là haut, soient toujours pertinentes. Le décollage de l'action est nécessaire, les acteurs comme les chercheurs s'en rendent compte, mais il doit préparer l'atterrissage... Certaines expériences n'ont-elles pas montré que la méta-cognition pouvait desservir l'apprentissage ? Bref, il ne suffit sans doute pas de promouvoir des instances *méta*, aussi faut-il sans doute les problématiser et examiner en quel sens elles apportent, ou au contraire desservent, les processus mêmes qu'elles sont censées réguler.

Reste que, pour sa part, l'élaboration de ce numéro a tiré grandement profit d'une régulation par un comité de lecture aussi diversifié dans ses points de vue que pertinent et constructif dans ses avis. Nous remercions donc vivement Georges-Louis Baron, Véronique Dubois, Daniel Peraya et Serge Pouts-Lajus.

Hugues Choplin