

FORMER LES FORMATEURS : LA COMMUNAUTÉ APPRENANTE EN RÉSEAUX DANS LE RÉSEAU INTERNET

Les réflexions autour de la question : *Quels sont les coordonnées formatives au sein de la « communauté apprenante », face à face et en ligne?* ont conduit à cette contribution. L’expérience fait référence à la formation des professeurs des lycées, initiale^a et continue^b, dans les laboratoires didactiques d’économie de gestion (SILSIS-MI)^c et dans le guidage sur la formation technologique (INDIRE)^d.

Dans la nouvelle manière d’apprendre « communiquer est faire » (Biolghini 2004, p.14), avec les autres et dans des environnements technologiques. La fonction du tuteur est alors d’offrir « hospitalité », dans le sens de « connecter un individu à une collectivité » (Levy 1996). C’est au tuteur encore d’activer les processus interactifs et interdépendants en mesure de stimuler l’ « auto finalisation » (Mallet 1994) des personnes et des structures dans lesquelles elles sont insérées.

1. La « microstructure » de la communauté qui apprend

Pour comprendre la nature de la communauté qui apprend il faut prendre en considération la typologie du problème formatif, le niveau de compétence du groupe et le système de communication à adopter : on définit un « cadre d’entente » (Calvani 2004), que l’on concrétise en procédant par degrés de commun accord, sur la base de résultats tangibles. Le temps dans la communauté d’apprentissage est alors « le temps de l’élaboration et le développement des états intermédiaires » (Dupin et autres 2000) d’où on part pour activer d’autres processus de connaissance. Il ne s’agit en aucun cas d’un laissez-faire formatif ! Au contraire, il faut dessiner les trajectoires de l’action commune le long desquelles se développe l’intégration des apports individuels, c’est-à-dire il faut prévoir [Dall’O V.2004] :

- L’organisation des participants en groupes, initialement équi-hétérogènes, et ensuite en « groupes d’intérêts, tout en centrant les activités sur le « *devoir* » entendu comme « ensemble de consignes, objectifs, contenus, ressources, rôles, attentes » (Carovita et Logorio, 2004) ;
- L’articulation du cycle d’activité du devoir, à développer dans le réel et le virtuel de façon isomorphe au « cas ». Chaque unité d’apprentissage, quel que soit le temps disponible et l’alternance présence-distance requise par le cas spécifique, s’ouvre avec un *travail de groupe sur le devoir*, pour rendre possible des interactions

^a Niveaux régionale : 20 étudiants pour chaque année (de 2000 à 2005)

^b Niveaux nationale : Plateforme du Ministère pour 200.000 enseignants, en classe réelle et virtuelle de 25 enseignants pour chaque année (2002-2003)

^c Scuola di Specializzazione Interuniversitaria Lombarda per l’Insegnamento Superiore (20 enseignants en formation pour chaque année (de 2000 à 2006)

^d Istituto Nazionale di Documentazione per l’Innovazione e la Ricerca Educativa

constructives, se poursuit avec un *inter-groupe* (un rapporteur par groupe, à tour de rôle, présente les résultats et illustre le parcours suivi), celui-ci est suivi d'une *systématisation* de la part du formateur, pour conclure avec un *monitorage ou suivi* (évaluation formative). L'enchaînement des moments d'apprentissage donne un rythme à la communauté, qui se forme par l'intersection des points de vue des individus dans le groupe, ceux du groupe dans la classe et ceux de la classe avec le tuteur. Il en surgit un « point de vue collectif », qui se répercute sur le savoir individuel et le transforme : le cycle se re-ouvre, de façon « récursive et complète » (Dall'O 2004).

- L'inclusion dans la « *mémoire communautaire virtuelle* » (Trentin, 2004), des résultats des travaux, de groupe et individuels, à demi travaillés et produits finis constitue, soit une ressource vivante et dynamique pour la communauté, soit un instrument d'autoévaluation du parcours, personnel et de groupe.

Au moyen de l'élaboration, la visualisation, la mise en réseau des produits et des processus qui y sont incorporés, issus d'activités partagés, les nouvelles technologies sont entendues de façon équilibré, comme « processus de prise de décision humaine » (De Vries, 2000) et permettent à la communauté de s'auto-définir dans les deux environnements. Mais on y arrive « par sauts » (Morin, 1990) à travers le désordre, le risque, l'incertitude, la réorganisation interne vers la restructuration des savoirs : l'horizon de la recherche-action est continu.

Pour chaque module les enseignants en formation pour mise à jour, après une réunion en présence (4h), se retrouvent à distance (6h) dans des environnements divers :

- *Dans la classe virtuelle*, pour discuter, choisir et valider les savoirs sur les pratiques déroulées dans les réunions en présence.
- *Dans des forums thématiques généraux* pour croiser dans la communauté « transversale » formée par tous les participants dans le territoire (national, régional) les différents points de vue à travers une réflexion commune sur les nœuds critiques de la profession d'enseignant.
- *Dans les forums disciplinaires* pour construire dans la communauté de pratique un répertoire commun « ensemble d'outils, rites, savoirs, instruments, routines » (Micelli, 2000) sur l'action didactique dans le domaine disciplinaire en soi.

Dans ces projets l'inclusion dans les cours d'enseignants de formation hétérogène a demandé un étroit *raccordement entre activité de présence et activité on line*, surtout pour créer « l'empathie » (Lesmos 1996) de sorte à favoriser l'unité des tentatives vers le but commun, soit la réalisation d'un projet de recherche-action on line. La réponse aux consignes de groupe (présentation des projets-en power point-à insérer dans la classe virtuelle et dans la communauté d'apprentissage adéquatement structurée sur la plateforme de l'éducation U.E. (www.eun.org) a été totalement assumée par les groupes, tandis que l'adhésion aux devoirs individuels a été complète.

Les résultats du suivi de fin de cours, effectué en utilisant comme indicateurs le type d'organisation, la modalité de travail et la méthode didactique, indique un discret accord de la proposition, confirmée à la suite des questionnaires on line.

La collaboration dans les deux environnements est promue par le tuteur en liaison aux relations existantes, avec des interventions tournées vers des objectifs formateurs transversaux (meta-cognitifs, cognitifs, socialisants et opératifs), poursuivis de manière

flexible et transparente pour donner de l'espace à la « divergence » et pour favoriser le respect et la confiance réciproque.

2. Le réticule formatif de la communauté (FOAD).

La classe peut donc être vue comme une communauté d'apprentissage, dans le sens décrit par Wenger (1998) « système social d'apprentissage » qui relie la contribution d'expérience et connaissances individuelles au patrimoine cognitif du groupe dans son ensemble. Comment ? « *La construction et reconstruction du lien social est très délicate* » (Lévy, 1996). « *Savoir comment enseigner de façon critique et avoir une classe en ordre reste encore un problème à résoudre* » (Rheingold 1997).

La pratique expérimentée suggère d'étendre le modèle centré sur le « devoir » à des dimensions constantes d'apprentissage. La dynamique relationnelle de la communauté qui apprend est contrebalancée par un flux triple (entre les individus, parmi le groupe, avec le tuteur), mis en œuvre sans solution de continuité dans le réel et dans le virtuel.

2.a. Le temps et l'espace de la communauté

La communauté d'apprentissage a besoin de son espace et se développe selon ses propres rythmes. En présence, « l'ergonomie cognitive » (Calvani, 2004) requerrait la disponibilité d'une classe multimédia et télématique, avec des structures flexibles dans lesquelles créer des groupes d'apprentissage autonomes et interactifs, avec un espace vital propre.

En phase initiale l'intervention formative est illustrée en présence de manière multimédiatique, pour marquer clairement le plan formateur proposé et permettre d'apporter en temps réel les modifications accordées : ceci stimule la prise de conscience et le débat sur les variables critiques. Une fois partagé, le plan assume le rôle de « pacte » formateur de la communauté et en tant que tel il se dépose dans la mémoire collective prédisposée on-line, avec la nétiquette : la « niche d'identité » (Trentin, 2004) commence à se former. Autour de chaque module du projet, composé d'unités d'apprentissage autonomes et complètes, surgit alors, en respectant les liens existants, l'auto-organisation des groupes. Celle-ci est l'expression d'un choix conscient, si nécessaire discuté et renégocié en présence, voué à favoriser l'assomption des responsabilités individuelles et collectives sur le « devoir ». Chaque séance formative démarre donc d'une proposition de travail, que le formateur prédispose pour ce moment précis d'apprentissage, puisque la connaissance fait toujours partie d'un contexte.

C'est au tuteur *expert en formation* de créer la « structure émergente » (Biolghini, 2001) de l'intervention didactique spécifique, soit de séparer et marquer la consigne de sorte qu'elle soit reçue, partagée, adoptée et menée à bout par les participants dans les deux environnements réel et virtuel : de la même façon que c'est au formateur d'établir les objectifs et les rythmes, en les cadencant aux besoins formatifs et aux capacités des participants, mais aussi aux matériels présents en réseau. Le tuteur *dans le rôle de concepteur de l'intervention spécifique* devra prendre soin de séparer et proposer des « médiateurs adéquats » (Calvani, 2004), tels que des outils techniques, normatifs, humains ou autres, afin que le rapport avec l'interface électronique libère son potentiel d'expressivité et construction, social et individuelle, de savoir.

Dans le déroulement du projet formatif le « devoir » adopte au fur et à mesure des buts de plus en plus complexes jusqu'à prévoir la réalisation autonome d'un projet didactique de façon collaborative ou coopérative.

La méthodologie didactique amplifie les relations internes de la communauté :

- *En présence* elle élargit les interactions existantes normalement dans la classe, et qui se développent en trois flux: entre individus, entre groupes, avec le tuteur. Le tuteur prend le *rôle de facilitateur* pour aider à surmonter les situations de conflit et éviter le blocage des interactions face à face ;
- *À distance* peut se déployer la constante réflexion sur les activités, promue au niveau individuel et collectif, dans les espaces disponibles (email, Forum, chat, classe virtuelle) chacun utilisé avec soin : ceci rend possible la permanence de l'unité des tentatives et de l'homogénéité des contributions. Pour la gestion des activités on-line le *tuteur-coordonateur* prévoit des espaces dédiés pour chaque groupe, avec définition de la responsabilité à tour de rôle, du répertoire commun, de la modération du chat, de l'éventuelle mailing-list : ceci afin de reprendre et consolider les bonnes pratiques. La communauté « déplace de l'identité » (Micelli, 2000) vers la recherche un équilibre propre et dynamique, et au fur et à mesure elle s'auto-définit.

Il en ressort l'apprentissage continu ; ceci comporte de la part du tuteur, mais aussi des participants eux-mêmes, la gestion du risque et de l'incertitude et, par conséquent, le développement de capacités de contrôle et autorégulation des dynamiques en soi. Les feedbacks sociaux priment des jeux où ne gagne qu'une seule équipe^e : « la concurrence se déplace sur le terrain de l'éthique » (Levy, 1996).

C'est la tâche du *tuteur manager de flux* de marquer, proposer, rendre explicites les modalités d'affrontement, de partage des objectifs, d'acquisition d'un langage commun, de respect des règles du jeu, bien entendu sans altérer les dynamiques ! Il est vrai en fait que les méthodes d'interaction ne sont pas trop disciplinées mais « adaptées au groupe » en essayant de résoudre les problèmes.

2.b. La structure du « devoir »

Si on considère que « chaque interaction, qui a comme résultat un apprentissage, est un point de l'espace séparé par trois axes (environnement physique externe, contexte social, soi même), et que, à différence de l'espace géométrique, dans lequel sont admissibles tous les points, dans l'espace de l'interaction les trois composantes sont, en degrés différents toujours présents » (Midoro), le devoir devra aussi les comprendre.

- Prémisse : « elle a la fonction d'ancrage » (Ausubel 1978) au parcours d'apprentissage du fait d'être dans la classe et en même temps dans le *lancement de l'idée guide* sous-jacente à la consigne spécifique ;
- Situation : *marque l'espace de problème du cas*, plus ou moins circonscrit (un problème (disciplinaire/didactique ou les deux), un projet (disciplinaire, interdisciplinaire). Focalise sur l'analyse, la réflexion, et un débat contextualisé.
- Proposition de travail : elle clarifie avec précision le *résultat attendu* en termes de contenu, temps et instruments, modalités de présentation, environnements de partage.

^e Comme incisé on remarque que l'hostilité dans le travail de groupe peut représenter un vrai « killer des idées » (Maresca 2004, p.51) sans la présence du tuteur modérateur des inhibitions, de l'écroulement des idées d'autrui, de culpabilisation, de la domination...

Le « devoir » est un espace sensible aux implications, qui active des apprentissages concomitants dans les deux environnements, réel et virtuel : au moyen de l'interaction avec les autres la connaissance tacite, cachée même à nous-mêmes et latente sous le bagage cognitif de l'individu, peut devenir explicite. Celle-ci « ne précède pas la réflexion mais en est le résultat, ce n'est pas quelque chose qui existe parce qu'elle est toute faite, et à laquelle il faut s'adapter, mais par contre quelque chose qui est créée à travers son expression en mots, qui peuvent être véhiculés via mail ou « publiés » dans le Forum » (Trentin, 2004).

3. Conclusions

Dans la formation l'interaction entre pairs, dans des conditions d'équilibre et symétrie des échanges, aussi on-line, est considérée plus efficace qu'un manuel puisqu'elle contribue au développement de l'autonomie de l'individu dans l'environnement dans lequel il opère. Dans ce contexte la pratique formative se retourne et le formateur n'est plus « distributeur », mais animateur, coordonnateur, facilitateur, médiateur, modérateur, expert... « tuteur » de connaissance, avec des multiples compétences. La fonction est orientée à la socialisation des connaissances à travers la :

- GESTION DES FLUX DE COMMUNICATION
- VALORISATION DES DIFFÉRENCES
- ASSISTANCE (SUR LES CONTENUS, LES MÉTHODES, LES INSTRUMENTS)
- SURVEILLANCE ET ÉVALUATION FORMATIVE
- GOUVERNEMENT DES PROCESSUS DE RETROACTION ET DE CONTRÔLE
- CONSTRUCTION DU DOSSIER DE COMPÉTENCES

Dans ce cadre il n'est plus possible de distinguer le processus d'apprentissage entre celui qui apprend et celui qui enseigne, mais sont mises en oeuvre des nouvelles formes de reconnaissances des fonctions et des divisions du travail cognitif, une nouvelle dynamique formative, dans laquelle les participants sont tous simultanément producteur et distributeurs de connaissance, de façon négocié et contractuelle, tandis que *le tuteur adopte un rôle « maieutique »*.

Bibliographie

- Biolghini D., *Comunità in rete e net learning*, Etas,2001,
- Calvani A.,*Che cos'è la tecnologia dell'educazione*, Carocci, Roma 2004,
- Carovita S.,Logorio M.B.,*L'apprendimento collaborativo*, dal gruppo alla rete, Ed.Carlo Amore,2003
- Dall'O V., *Modèles mentaux et technologies pour l'apprentissage coopératif*, Atti del Convegno 7°Biennale,2004, <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale>
- Dall'O V., *La comunità di apprendimento nel blended learning degli insegnanti: epicentro dei flussi di sapere*, Atti del Convegno Expo E-learning 2004,Ferrara
- De Vries M.,*Enseignement et apprentissage des concepts de base de et en technologie*, SKOLÊ(IUFM Aix-Marseille),11,2000
- Dupin J.,Ginestie J.ed altri, *Le projet en éducation technologique :esquisse d'une syntèse des travaux du colloque*,SKOLÊ(IUFM Aix-Marseille),11,2000
- Lévy P., *L'intelligence collective*, Pour une anthropologie du cyberspace,La Découverte,1997,Paris,
- Lesmos A.,*La cyber-socialité*"in Aa.vV., La technosocialité, in Société n.51,1996
- Mallet J., *L'entreprise apprenante*, Omega Formation Conseil,1994
- Micelli S.,*Impresi,reti e comunità virtuali*, Etas,Milano, 2000
- Morin,E.,*La tête bien faite*, Seuil,1999,
- Morin E.,*Science avec conscience*,Seuil,Paris 1999
- Midoro, *Per una definizione di apprendimento collaborativo*, <http://ww2.itd.ge.cnr.it>
- Trentin G.,*Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, F. Angeli,Milano, 2004