

A LA RECHERCHE DE CONFIGURATIONS ACTUELLES DE DISPOSITIFS DE FORMATION SUPERIEURE

Cette communication se place dans le cadre du projet ACTEURS (<http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/acteurs/>), recherche visant à analyser et instrumenter des situations d'apprentissage collectives instrumentées (SACI) au sein des dispositifs de formation dans l'enseignement supérieur. Elle s'intéresse plus particulièrement aux travaux d'un des groupes de travail axé sur les dispositifs de formation, groupe constitué des auteurs de cette publication.

Les dispositifs de formation dans lesquels sont impliqués les partenaires du projet ACTEURS et qui nous servent de terrain de recherche, sont très diversifiés. Les décrire et dégager des configurations particulières semble important pour situer les SACI. Par ailleurs, cette analyse s'inscrit également dans nos travaux récents réalisés à propos de la caractérisation des dispositifs hybrides (Charlier et Denis, 2002; Peraya et Dumont, 2003; Charlier et Henri, 2004; Peraya et Jaccaz, 2004; Viens et Peraya, 2004; Charlier, Nizet et Van Dam, 2006). Bien que ce concept de dispositif hybride soit toujours en cours de définition, nous retiendrons ici simplement qu'il s'agit de cours ou de formations complètes, qui articulent des séquences présentielles et à distance et qui utilisent un environnement technologique (d'un site web à une plate-forme ou un portail) pour accompagner les étudiants. Nos observations empiriques et quelques recherches exploratoires nous ont conduit à identifier plusieurs effets potentiels de certaines configurations de ces dispositifs sur les apprentissages vécus par les participants, sur leurs dynamiques identitaires, les interactions sociales et enfin sur l'émergence de communautés de pratique. Ce projet nous permet d'élargir notre terrain d'observation à d'autres configurations.

La première phase de ce travail, qui fera l'objet de cette communication, est de décrire ces différentes configurations de dispositifs. Pour ce faire, nous rencontrerons les acteurs des dispositifs lors d'un entretien semi-structuré à l'aide d'un guide de questionnement. Ce guide a été testé et adapté auprès d'un des terrains observés.

La formation supérieure universitaire initiale et continuée voit se développer depuis quelques années des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme par exemple une plate-forme de formation. Ces dispositifs sont de plus en plus désignés par le vocable de « dispositif hybride ». Nos observations empiriques et quelques recherches exploratoires (Charlier et Denis, 2002; Peraya et Dumont, 2003; Charlier et Henri, 2004; Peraya et Jaccaz, 2004; Viens et Peraya, 2004; Charlier, Nizet et Van Dam, 2006) nous ont conduit à identifier plusieurs effets potentiels de certains types de dispositifs hybrides sur les

apprentissages vécus par les participants, sur leurs dynamiques identitaires, les interactions sociales et enfin sur l'émergence de communautés de pratique.

Souhaitant aller plus loin dans la compréhension de ces effets, nous avons proposé une définition et un cadre descriptif des dispositifs hybrides (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, à paraître). Nous souhaitons à présent valider et faire évoluer ce cadre à l'occasion de l'analyse de différents dispositifs et notamment ceux faisant partie du projet ACTEURS (<http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/acteurs/>), recherche visant à analyser et instrumenter des situations d'apprentissage collectives instrumentées (SACI) au sein des dispositifs de formation dans l'enseignement supérieur. Dans cette présente communication, nous présentons notre cadre d'analyse et l'illustrons par un dispositif rencontré dans le cadre de ce projet ACTEURS. D'autres illustrations sont accessibles dans une précédente publication (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, à paraître).

Un cadre d'analyse des dispositifs hybrides

Voici la définition que nous proposons : « *Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance et permettant l'expression d'une approche pédagogique dominante. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un EAI, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation.* » Définissons-en chacun des termes :

- *Présence dans un dispositif* : le terme présence est utilisé dans cette définition en référence au fait que l'on décrit un dispositif hybride à un moment de son histoire et que ce que l'on observe représente un moment dans un processus d'hybridation pouvant être considéré comme une innovation ;
- *Dimensions innovantes* : la référence au concept d'innovation suppose qu'il y ait introduction intentionnelle de changements dans le dispositif en vue de l'améliorer (Fullan, 1996). Aussi chaque dispositif se situe-t-il de façon plus ou moins éloignée par rapport aux pratiques dominantes de l'institution dans laquelle il s'insère : enclave, tête de pont, pratique ancrée (Bonamy, Charlier et Saunders, 2002).
 - « L'enclave » correspond à de nombreux cas de dispositifs développant des pratiques en rupture avec l'institution existante. Le statut innovant ou particulier du dispositif (par exemple : un dispositif de formation continuée) lui permet d'exister sans pour autant affecter d'une quelconque manière les pratiques de l'institution hôte. Une enclave existe et se maintient en lien avec ses promoteurs jouissant d'une certaine liberté d'initiative dans l'institution et d'expériences de nouvelles pratiques acquises en dehors de celle-ci. Une enclave peut rester dans cette position de la volonté même de ses promoteurs plus intéressés par une action pédagogique qu'institutionnelle ou de celle de l'institution n'ayant pas les ressources ou la volonté pour tirer parti de la nouvelle pratique ;
 - « La tête de pont » correspond à un dispositif en rupture avec les pratiques traditionnelles affectant cependant pour certains de ses aspects les pratiques de l'institution hôte. Ainsi, un des premiers effets observés est souvent l'adoption par d'autres dispositifs de la même institution d'un même EAI (environnement d'apprentissage informatisé). Dans ces cas, l'institution développe des ressources (formation, centre de ressource) lui permettant de tirer parti de la pratique nouvelle en lien avec une stratégie institutionnelle ;

- « La pratique ancrée » correspond au dispositif totalement intégré dans l'institution pour lesquelles les pratiques sont devenues les pratiques dominantes.
- *La mise à distance* : les dimensions innovantes caractéristiques de la mise à distance du processus d'enseignement-apprentissage sont, selon nous, une articulation de moments de formation en présentiel et à distance¹, l'usage d'un environnement d'apprentissage informatisé - EAI (Basque et Doré, 1998) ainsi que la mise en oeuvre d'un accompagnement humain, cognitif, affectif et métacognitif (Dionne, Mercier, Deschênes et al., 1999) par des tuteurs / formateurs et/ou des pairs ;
- *Approches pédagogiques* : un dispositif privilégie un mode d'approche soit transmissive, individualiste ou collaborative (Charlier, Bonamy et Saunders, 2003). Chacune de ces approches se caractérise par certaines options des formateurs et concepteurs d'un dispositif. En particulier, le statut accordé aux connaissances et aux rôles des apprenants dans leur construction paraît particulièrement déterminant. L'approche transmissive considère la connaissance comme une entité externe aux sujets et à leurs expériences. Dans ce cas la connaissance peut être transmise. L'approche individualiste, quant à elle, considère que la connaissance se construit dans l'interaction de l'apprenant avec l'environnement. Enfin, l'approche collaborative considère que la connaissance est construite au cours des interactions entre des individus partageant un projet commun. L'adoption d'une approche privilégiée influence, bien entendu, la conception des scénarios pédagogiques².
- *Formes complexes de médiatisation et de médiation* : les formes de médiatisation caractérisent la « mise en média », autrement dit la façon dont les concepteurs ont conçu et mis en oeuvre les savoirs et les fonctions de communication et de représentation propres à leur vision du dispositif. Ces formes de médiatisation peuvent être caractérisées par le degré de granularité des « objets » médiatisés. Certains dispositifs médiatiseront de simples concepts et les textes à travers différentes modalités de numérisation et de publication électronique. D'autres médiatiseront des séquences d'enseignement plus complètes, comme c'est souvent le cas pour un logiciel ou un micromonde. Progressivement le processus de médiatisation se complexifiera et s'entendra jusqu'à prendre en charge l'ensemble des fonctions pédagogiques et non pédagogiques d'un dispositif de formation. On rappellera de ce point de vue, les différentes fonctions génériques médiatisées dans le cadre d'un campus virtuel : informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Peraya et Deschryver, 2002-2005). Quant aux formes de médiation, nous retiendrons les médiations sémiocognitive, sensorimotrice, relationnelle, praxéologique et réflexive telles qu'elles sont intentionnellement inscrites par les concepteurs dans leurs choix médiatiques et dans leur scénarisation pédagogique. Cette classification vaut tant pour le point de vue du concepteur que pour celui des utilisateurs dans la mesure où ceux-ci auront, au cours de leurs interactions avec l'environnement informatisé, construit un instrument (à la fois artefact et schème d'utilisation) médiateur de leur relation à un objet (à créer ou transformer, à connaître) ou à des sujets (soi même ou sa propre activité et les autres).

¹ Ce qui inclut dans notre propos des dispositifs présentiels intégrant des moments à distance et des dispositifs à distance intégrant des phases présentielles.

² « Description du déroulement (prévu ou constaté) d'une situation d'apprentissage en termes de rôles, d'activités et d'environnement nécessaire à sa mise en oeuvre, mais aussi en termes de connaissances manipulées. » (Pernin, 2003) La notion de scénario pédagogique renvoie à l'enchaînement scénarisé d'activités d'apprentissage pouvant être représenté, formalisé (IMS LD, SCORM), réutilisé et adapté.

Issue de cette définition, nous proposons la grille d'analyse suivante nous permettant de caractériser les dispositifs hybrides :

- La position du dispositif relativement aux pratiques courantes d'une institution : enclave, tête de pont, pratique ancrée.
- Des dimensions innovantes caractéristiques de la mise à distance :
 - EAI : nombre et type de fonctions génériques médiatisées dans le cadre d'un campus virtuel : informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir ;
 - articulation présence – distance : présentiel amélioré, allégé, réduit, quasi inexistant
 - accompagnement humain : cognitif, affectif et métacognitif, par le/les enseignants et/ou les pairs.
- Une approche pédagogique dominante : transmissive, individualiste ou collaborative.
- Des formes de médiatisation : en les caractérisant en fonction des types d'objet pris en charge par ce processus : simples concepts, règles séquences plus complexes, algorithmes ou modèles dynamiques, etc. Enfin, en fonction du nombre de fonctions prises en charge (Cf. Supra EAI).
- Des formes de médiation : sémiocognitive, sensorimotrice, praxéologique, relationnelle, réflexive.

En croisant certaines caractéristiques de ces dimensions définissant un dispositif hybride, nous souhaitons mettre en évidence des configurations particulières. Dans une communication précédente (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, à paraître), nous avons proposé deux types de configurations que nous avons illustrées par nos dispositifs de formation, l'un en bachelor et l'autre au 3e cycle.

Telle que présenté au tableau 1, la première de ces configurations pourrait caractériser les usages de plus en plus fréquemment rencontrés dans l'enseignement supérieur des plateformes d'enseignement à distance pour enrichir les cours au présence (Woods, Baker et Hopper, 2004). Ce sont plus particulièrement les formations initiales (bachelor et master) qui nous semblent concernées par cette configuration. Dans ces formations plutôt « traditionnelles », on se situe dans des pratiques généralement ancrées, présentant des approches plutôt transmissives, articulant présence-distance sur un mode « présentiel amélioré », utilisant un EAI essentiellement pour des fonctions d'information et de gestion voire de communication. La médiatisation porte donc sur des contenus et certaines fonctions de gestion et de communication du dispositif de formation. La médiation est essentiellement sémiocognitive voire praxéologique (par exemple en matière d'accessibilité des ressources pour réaliser des activités). Cela correspond assez bien aux résultats d'une étude réalisée en 2002-2003 sur l'ensemble des universités européennes (PLS RAMBOLL Management, 2004) faisant plusieurs constats intéressants. « *L'étude a établi que la plupart des universités possédaient une infrastructure TIC de base, telle que l'accès à des ordinateurs, à Internet, à des comptes de courrier électronique et à des réseaux intranet. [...] Dans la plupart des universités, l'utilisation des TIC se borne encore à considérer l'ordinateur comme une machine à écrire sophistiquée et comme un moyen de communication au service de la pédagogie et de la didactique classiques dans les différentes situations d'enseignement (par exemple, le recours à des programmes de présentation, bases de données ou modules de simulation). À titre d'exemple, on notera également, dans le cadre des cours et des programmes, l'application d'environnements d'apprentissage électroniques servant à l'échange*

d'informations, à la communication et aux activités de coopération entreprises. » (pp.xxvii-xxviii)

La seconde configuration correspondrait davantage aux usages observés en formation continuée ou en troisième cycle (Charlier, Deschryver et Peraya, 2004). Ces formations accompagnent généralement les projets individuels des participants, offrent des parcours flexibles, font appel à des experts extérieurs et valorisent la collaboration. Dans le contexte de l'enseignement supérieur, elles restent des enclaves ayant peu d'impact sur les pratiques de la formation de base. Elles exploitent davantage de fonctions des EAI, mobilisent chez les formateurs davantage les fonctions d'accompagnateur et, par les collaborations et les réflexions sur le parcours de formation proposé, suscitent également des médiations relationnelles et réflexives. L'approche pédagogique est individualiste. L'individu est acteur et porteur d'une formation prenant sens dans son parcours de vie.

Tableau 1 : deux types de configurations possibles de dispositifs hybrides

Configuration	I. Formation universitaire de base	II. Enseignement de troisième cycle et formation continuée
Position par rapport aux pratiques de l'institution	Pratique ancrée	Enclave
EAI	Information, gestion	Informier, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir
Médiatisation	Objets simples	Objets simples
Accompagnement humain	Expert	Accompagnateur
Médiation	Sémiocognitive, praxéologique	Sémiocognitive, praxéologique, relationnelle, réflexive
Articulation présence - distance	Présentiel amélioré	Présentiel allégé
Approche pédagogique	Transmissive	Individualiste

Illustration par un dispositif du réseau ACTEURS

Nous avons déjà eu l'occasion d'illustrer ces deux configurations par nos propres dispositifs de formation (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, à paraître). Nous souhaitons à l'occasion de cette communication mettre à l'épreuve notre cadre d'analyse sur un autre dispositif. Il s'agit du campus FORSE. Les informations concernant ce dispositif ont été récoltées lors d'un entretien collectif en juin 2005 avec une partie de l'équipe pédagogique (responsable scientifique et technique, concepteurs/tuteurs de cours et administrateur de l'environnement technologique) issue d'une des deux universités impliquées dans le dispositif.

Dans le cadre des sciences de l'éducation, à côté de la formation universitaire traditionnelle en présentiel, le Campus Forse vise à proposer à distance la même formation (mêmes contenus et certification) et ce pour des étudiants ne pouvant suivre le cursus en présentiel, pour des raisons professionnelles ou de distance géographique par exemple. Après un essai par correspondance classique, le dispositif est informatisé depuis 2001 et utilise l'environnement WebCT.

Tentons de cerner ce dispositif par les différences que les acteurs décrivent relativement au mode présentiel traditionnel.

Même si ce dispositif est promu dans le discours officiel de l'institution, il semble représenter encore une enclave par rapport aux pratiques courantes. En effet, les charges d'enseignement ne sont pas reconnues et les modalités de certification restent traditionnelles. Les personnes engagées dans ce dispositif le sont sur base volontaire et les acteurs interrogés expliquent leur participation par la motivation à innover dans leurs contenus, leurs approches pédagogiques et la recherche dans le domaine.

Le contenu est censé être identique à celui dispensé en présentiel. Cependant, alors que les étudiants en présentiel n'ont pas de supports de cours (prennent des notes en auditoire), les étudiants à distance ont accès à un contenu sous divers formats (papier, html hypertexte, etc.), révisé tous les 3 ans et qui les guide par ailleurs le plus souvent vers des ressources d'approfondissement. Ce support de cours demande un travail important de conception et d'approfondissement conceptuel pour l'enseignant. Un concepteur de cours nous dit : « *je suis allé beaucoup plus loin dans la production de mes cours à distance, que dans ce que je produis en présentiel.* » De plus, ces documents contiennent divers conseils d'ordre méthodologique pour l'apprenant (Comment gérer son temps par exemple). Les activités sont de l'ordre de l'appropriation des contenus dispensés. On est plutôt dans une perspective transmissive au sens expliqué plus haut. Pour soutenir ces activités, il y a outre les conseils méthodologiques, l'accompagnement humain. Cet accompagnement est réalisé par l'équipe pédagogique, le tuteur (responsable d'une quarantaine d'étudiants) et l'animateur de plate-forme. Au niveau master, pour des groupes plus restreints qu'en licence (licence : plus de 350 étudiants), l'accompagnement humain est également réalisé par les pairs dans le cadre du travail collaboratif. On parlera donc plus de médiation relationnelle au niveau du master alors qu'elle sera essentiellement sémiocognitive et praxéologique pour l'ensemble des formations. La médiatisation touche les contenus disciplinaires (fonction information), l'accompagnement des étudiants (fonction : communiquer, soutenir), la gestion des différents espaces destinés à chaque cohorte d'étudiants (fonction gestion) et au master la prise en charge des groupes collaboratifs (fonction : collaborer).

L'hybridation tient également au fait que des regroupements présentiels sont organisés à 3 moments et sont décrits comme indispensables par les acteurs interrogés. Une première rencontre a lieu au début pour former à l'usage de l'environnement technologique, expliquer le scénario pédagogique et rencontrer le tuteur, une deuxième à mi-parcours, pour faire le point avec le tuteur voire donner quelques contenus et le dernier est destiné à la passation des examens. Les regroupements présentiels sont si possible filmés pour ceux qui ne pourraient absolument pas être présents.

Réinterrogeons à présent nos configurations présentées précédemment à la lumière de ce dispositif. Le dispositif FORSE s'intègre dans la première configuration « Formations universitaires de base ». Cependant, la description de ce dispositif nous permet d'affiner notre description. Il s'agira par exemple de différencier cette configuration selon la taille des groupes : petits groupes, des grands groupes. Par exemple : dans le cadre des masters, des petits groupes d'étudiants sont impliqués et dès lors les formes de médiation mises en oeuvre pourront être enrichies. En outre, la forte prégnance de la distance suscite une attention à la médiatisation des

contenus. De plus, le quasi tout à distance semble entraîner un accompagnement humain plus important.

Un dernier point et non des moindres est celui de la « contamination positive » qui est en cours entre le dispositif distant FORSE et la formation présentielle. Certains enseignants impliqués dans FORSE sont en effet les mêmes qui donnent les cours présentiels. Même si dans un premier temps, les dispositifs sont clairement distincts, les acteurs interrogés parlent d'une influence de leur expérience distante dans les cours présentiels et notamment dans la mise à disposition des ressources informatisées.

Voici à présent quelques questions qui pourront animer nos discussions à la Biennale : En tant qu'intervenant dans un dispositif de formation supérieur, vous retrouvez-vous dans ces configurations ? Sachant que nous proposons ces configurations avec l'objectif d'en étudier les effets spécifiques sur l'expérience d'enseignement et d'apprentissage, avez-vous pu mettre en évidence des effets particuliers dans vos propres dispositifs ? Avez-vous pu observer ou vivre le passage du présentiel au mode distant dans un dispositif ?

Références

- Basque, J. et Doré, S. (1998). Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *Journal of Distance Education, Revue de l'Enseignement à Distance*, 13 (1), <http://cade.athabasca.ca/vol13.1/dore.html>.
- Bonamy, J., Charlier, B. et Saunders, M. (2002). *Issues in the organisational and change context for case study courses in Recre@sup*. Namur: Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix.
- Charlier, B., Bonamy, J. et Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. In B. Charlier and D. Peraya (dir.), *Technologies et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants pour l'enseignement supérieur*. (43-68). Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, B. et Denis, B. (2002). Articuler distance et présence dans une formation d'adultes en Technologie de l'Éducation. *Colloque de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire)*, Louvain-La-Neuve (Belgique). http://www.unifr.ch/didactic/article.php3?id_article=13.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2004). Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire. *21e congrès de l'AIPU, Association Internationale de Pédagogie Universitaire.*, Marrakech (3 au 7 mai).
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006, à paraître). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. In D. Guin and L. Trouche (dir.), *Environnements informatisés pour l'éducation et la formation scientifique et technique : modèles, dispositifs et pratiques (Symposium REF 05)*. Paris Hermès.
- Charlier, B. et Henri, F. (2004). Démarche d'évaluation, communauté de pratique et formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26 (2).
- Charlier, B., Nizet, J. et Van Dam, D. (2006). *Voyage au pays de la formation des adultes : dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C. et Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *Revue Distances*, 13 (2), http://cqfd.telug.quebec.ca/06_encadrement03v3.pdf.

- Fullan, M. (1996). Implementation of innovations. In T. Plomp and D. P. Ely(dir.), *International Encyclopedia of Educational Technology*.(273-281). London: Pergamon.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy, Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Peraya, D. et Deschryver, N. (2002-2005). *Cours staf17-Concevoir un système de formation à distance*. Diplôme Staf, Tecfa-Université de Genève.
- Peraya, D. et Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue française de pédagogie*, 145, 51-61.
- Peraya, D. et Jaccaz, B. (2004). Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation : un modèle " ASPI ". *Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie. Université de technologie.*, Compiègne (19 au 21 octobre).
- Pernin, J. P. (2003). Quels modèles et quels outils pour la scénarisation d'activités dans les nouveaux dispositifs d'apprentissage ? *Séminaire e-praxis " TIC, nouveaux métiers et nouveaux dispositifs d'apprentissage "*, Lyon,
http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/praxis/praxis_1.pdf.
- PLS RAMBOLL Management (2004). *Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models of European Universities*. City: Draft Final Report to the EU Commission, DG Education & Culture, 228, dernier accès en dec05, de
http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/virtual_models.pdf.
- Viens, J. et Peraya, D. (2004). Une démarche de recherche-action de type évaluation-formation pour soutenir l'innovation pédagogique en eLearning. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26 (2), 229-249.
- Woods, R., Baker, J. D. et Hopper, D. (2004). Hybrid structures: Faculty use and perception of web-based courseware as a supplement to face-to-face instruction. *The Internet and Higher Education*, 7 (4), 281-297, <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W4X-4DVT2FT-3/2/9df99cd1005512bd1c712d72e0095eae>