



HAL
open science

Quelle prise en compte de l'extra-éducatif dans les dispositifs de e-formation ?

Cédric Fluckiger, Jacques Audran, Daniel Peraya, Jean-Luc Rinaudo, André Tricot

► To cite this version:

Cédric Fluckiger, Jacques Audran, Daniel Peraya, Jean-Luc Rinaudo, André Tricot. Quelle prise en compte de l'extra-éducatif dans les dispositifs de e-formation ?. Colloque international e-Formation 2015, Jun 2015, Lille, France. pp.222-228. hal-01613932

HAL Id: hal-01613932

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01613932>

Submitted on 10 Oct 2017

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.

SYMPOSIUM SCIENTIFIQUE LONG : QUELLE PRISE EN COMPTE DE L'EXTRA-EDUCATIF DANS LES DISPOSITIFS DE E-FORMATION ?

*Proposé et animé par Cédric FLUCKIGER,
Maitre de conférences en Sciences de l'Education - Théodile-CIREL EA4354 – Université Lille 3*

Participants :

*Jacques AUDRAN
Professeur en Sciences de l'Education - INSA Strasbourg*

*Daniel PERAYA
Professeur en Sciences de l'Education - TECFA – Université de Genève*

*Jean-Luc RINAUDO
Professeur en Sciences de l'Education - CIVIIC – Université de Rouen*

*André TRICOT
Professeur en psychologie - CLLE, CNRS – EPHE – Université Toulouse*

RESUME

Le symposium proposé vise à discuter de la manière dont les recherches sur les dispositifs de e-Formation prennent plus ou moins en compte, dans les dispositifs méthodologiques, les cadres théoriques et les élaborations conceptuelles, les relations entre l'éducatif et le hors-éducatif.

MOTS CLES

Sujet apprenant, mobile learning, MOOC, pratiques personnelles, EPA

PRESENTATION DU SYMPOSIUM PROPOSE

La diffusion massive, chez les étudiants, d'outils mobiles et communicants, mais aussi le développement des réseaux sociaux et des applications « grand public » d'échange, de partage et d'accès à l'information, ont modifié profondément le contexte de la formation à distance (Fluckiger, 2011). A côté des dispositifs éducatifs institutionnels, coexistent les pratiques personnelles importantes et variées des étudiants. D'un côté, ces pratiques permettent de poursuivre les relations interpersonnelles jusqu'au sein des dispositifs de formation et dans les cours, via les téléphones ou applications de réseaux sociaux. A l'inverse, les outils usuels, personnels, des étudiants peuvent être réinvestis dans un contexte académique. Les chercheurs notent ainsi une certaine « percolation des usages » et l'existence de « dispositifs passeurs » (Pera et Bonfils, 2012).

Dans ce sens, les outils mobiles dont se dotent les apprenants peut être vue comme des dispositifs passeurs entre apprentissages formels et informels (Brougère et Bezille, 2007), voire comme un moteur de ces derniers (voir le cas du Podcast, Roland, 2014).

La e-formation articule donc de fait les dispositifs institutionnels et l'environnement mobile, connecté, mais labile, émergeant des pratiques des apprenants eux-mêmes.

Ce constat impose de repenser les rapports entre les pratiques éducatives ou académiques et les pratiques relevant de l'univers personnel des apprenants. De fait, ces relations sont rarement thématiques en tant que telles (Fluckiger, 2012), et l'existence des pratiques personnelles rarement mobilisée dans l'analyse des pratiques de formations en ligne (que ce soit pour pointer les continuités ou les ruptures, pour constituer les pratiques personnelles en variable explicative des pratiques académiques ou au contraire pour souligner l'incommensurabilité des deux univers).

Certaines évolutions récentes de la recherche vont toutefois dans le sens d'une thématisation ou d'une modélisation de ces relations. C'est le cas, par exemple, de la notion récente d'EPA (Lubensky 2012), qui renvoie à cet « espace d'interactions dans lequel l'apprenant construit activement, par sa propre expérience, ses connaissances » (Pera et Bonfils, 2013), constitué d'un ensemble d'artefacts voire de personnes (Roland, 2014). Cela conduit à une certaine prise en compte des pratiques extra-éducatives, sur le plan de l'ingénierie pédagogique (avec le développement d'environnement personnalisables, Denis et Joris, 2014), ou sur les plans théoriques et méthodologiques (Henri, 2014).

La prise en compte de ces relations passe par un travail de dénaturalisation des macro-catégories elles-mêmes et des oppositions « éducatif/hors éducatif », « scolaire/extrascolaire », « formel / informel », qui sont à reconstruire par le chercheur selon son propre cadre théorique. Les relations entre les deux peuvent ainsi, suivant le cadre théorique, être pensées sur le mode de la continuité ou de la rupture, de la complémentarité ou de l'opposition.

De fait, les relations entre ce qui se passe dans les domaines éducatif et personnel peuvent prendre des formes diverses, comme l'importation de certaines pratiques (Pera et Bonfils, 2013) ou la spécification de certains outils (Roland, 2013 ; Fluckiger, 2014)... La conception et le développement même de certains dispositifs, comme les MOOCs, intègrent même directement la possibilité d'une prolongation des apprentissages sur les réseaux sociaux (Cisel et Bruillard, 2012). Ces questions recouvrent en partie les discussions actuelles sur les apprentissages informels, puisque peuvent varier non seulement la nature de l'apprentissage (plus ou moins formel, intentionnel, finalisé, structuré, etc. mais encore l'instrumentation, les usages, etc.

Dans ce contexte, le symposium vise à discuter de la manière dont peuvent être pensées à nouveaux frais les relations entre les situations éducatives et les situations extra-éducatives, dont les contours et les définitions apparaissent donc brouillés.

Les participants au symposium présenteront des points de vue variés (et bien entendu non exhaustifs) sur cette question : sur les types d'apprentissages en jeu (Tricot), sur les relations entre instruments personnels et institutionnels (Pera), sur l'influence de l'extra-éducatif sur les pratiques de formation (Audran) ou encore sur les espaces psychiques (privés ou professionnels) en jeu (Rinaudo).

Etat des lieux technologique : La notion de mobile learning n'est pas encore très stabilisée mais on peut dire que l'apprentissage « à partir de » et « avec pour appui les » terminaux les plus « mobiles » (ordinateurs portables, tablettes, smartphones, principalement) renvoie presque toujours l'idée « comportementale » de la levée de limites en matière d'espace et de temps dans les processus d'enseignement et d'apprentissage (Korucua & Alkamb, 2011). Cette mobilité géographique et temporelle précitée fait souvent oublier que les terminaux mobiles ont aussi acquis des capacités élevées de médiatisation du son et de l'image. Ainsi, depuis quelques années, il est devenu très facile avec un terminal mobile standard de réaliser une vidéo et de lui trouver de la place sur un serveur de streaming grand public (comme YouTube ou DailyMotion) ou encore sur un serveur d'université.

Les principes du mobile learning, quant à eux, restent discutables en tant que tels sur le plan de l'efficacité des apprentissages académiques car ils supposent d'avoir forcément sous la main l'accès à des ressources personnelles suffisamment nombreuses, fiables et proches (bibliothèques, learning centers) pour permettre à l'apprenant de mener une étude approfondie et exigeante. Cela suppose aussi, bien sûr, une forte implication de l'élève ou de l'étudiant dans le processus de formation.

Alors que les vidéos personnelles se multiplient sur Internet, le phénomène ne semble pas avoir beaucoup influencé les pratiques de formation, alors que nous avons pourtant là des systèmes très puissants et « légers » de médiatisation, dont l'avantage est de produire de l'image animée à bas coût. Quand elles sont utilisées, ces capacités filmiques sont le plus souvent employées pour enregistrer des cours réels, ou des cours simulés. Les MOOC et les SPOC ont été les premiers bénéficiaires de cette possibilité qui ne diffère guère d'un cours magistral classique. Le modèle de l'enseignement frontal, imaginé au XIX^{ème} siècle et renforcé au XX^{ème} siècle, reste donc très prégnant.

Problématique : Compte tenu du thème de ce symposium, cette communication entend replacer l'usage des terminaux mobiles comme « faisant le lien » entre le contexte du travail personnel et le contexte de la classe. Pour cela je m'appuierai sur une expérience pédagogique dans un cours d'anthropologie des organisations. Le cours est écrit et téléchargeable et les séances de classe sont initiées par une « situation » de « présentation vidéo » par les élèves-ingénieurs eux-mêmes. Les élèves-ingénieurs ont pour consigne d'assimiler en groupe de quatre un point du cours, de mener des recherches complémentaires sur la ou les notions présentées, d'imaginer une ou des situations concrètes qui illustrent ce point du cours, de « tourner » la vidéo selon l'organisation qu'ils auront choisie (ils seront scénaristes, réalisateurs, acteurs etc.), puis de présenter le fruit de leur travail en classe (c'est une re-construction sociale de la réalité, souvent teintée d'humour potache, jamais très éloignée d'un bricolage), de commenter et expliquer oralement les idées qu'ils ont voulu « faire passer », et enfin d'animer une discussion relative à cet exercice. Le travail de prise de scénarisation, de prise de vue et de montage doit être réalisé par les apprenants en dehors du contexte de la classe avec des moyens rudimentaires (smartphones, logiciels gratuits), les vidéos produites étant censées mettre en scène des situations concrètes de l'entreprise.

Les participants sont pleinement auteurs de leur « produit narratif » (Bruner, 2002). Par certains aspects, dans un premier temps l'enseignant n'est même qu'un membre du public parmi d'autres. L'activité est thématiquement située par le groupe des présentateurs, leurs remarques et commentaires portent sur telle ou telle scène, tel ou tel événement, les nouveaux concepts sont reliés à des situations concrètes, le débat qu'ils animent à la suite de cet exposé illustré permet d'amorcer un premier niveau de réflexion. Ensuite, la réification qu'introduit la vidéo rend la situation ré-exploitable par l'enseignant qui peut revenir sur un point particulier, peut approfondir une notion, corriger des erreurs ou imprécisions, pointer du sens commun ou des stéréotypes etc... Le prix à payer par l'enseignant est qu'il lui faudra d'une part accepter une bonne dose d'improvisation et d'autre part faire le deuil du principe de « transmission » pour mieux exploiter le désordre au sens d'Alter (1999) de la situation. C'est sans doute cela qui fait que ce genre d'expérience est à la fois passionnante mais parfois stressante car rien n'est joué à l'avance. La confiance en soi et dans l'autre dans ce type de relation est fondamentale. Le produit vidéo, le sketch, le film, la scène sont en quelque sorte des « objets transitionnels » au sens de Winnicott (1971), voire même des « incitateurs transitionnels » qui facilitent la relation pédagogique.

Ces situations ne sont que des exemples contextuels d'un cours tendu entre visée d'autonomisation et de guidage et l'outil vidéo ne fait qu'apporter le support de réification des idées. Mais il est clair que l'injonction d'inventivité qui préside ici n'est pas dépourvue de paradoxes et ne va pas sans risques. L'exploitation pédagogique d'une situation de ce type ne peut être réduite à un acte technique, mais l'acte technique en reste une composante majeure (on est dans une école d'ingénieurs). En même temps ces productions vidéo en tant qu'artefacts sont en quelque sorte des objets étranges, des « incitateurs transitionnels » qui permettent de concrétiser et de réifier l'inventivité des participants en leur laissant un bon souvenir de travail d'équipe.

DANIEL PERAYA : DES ENVIRONNEMENTS INSTITUTIONNELS OU ENVIRONNEMENTS PERSONNELS.

Cette présentation est largement inspirée d'une recherche longitudinale menée depuis trois années avec Ph. Bonfils.

Bien que nous ne disposions pas encore de données issues d'une expérimentation à grande échelle, nous constatons par nos observations quotidiennes, et de manière empirique, que ces dispositifs se révèlent très attractifs auprès de certains publics d'étudiants aguerris aux nouvelles technologies. Le glissement progressif suivant semble s'opérer. D'une part, on assisterait au développement d'environnements virtuels de travail plus proches, voire intégrés aux environnements personnels des apprenants, et construits sur une logique des besoins et d'usages personnalisés (Attwell, 2007). D'autre part, on observerait une transformation des usages traditionnels informationnels centrés sur des contenus, vers des usages plus communicationnels et relationnels où les étudiants s'exposent, se « mettent en scène » et se construisent des identités numériques multiples.

Ce constat de terrain fait dès lors surgir de nombreuses questions théoriques : comment se régulent et cohabitent par exemple ces usages ? Comment se construisent ces identités numériques multiples pour les étudiants ? Comment l'institution vit-elle ces changements sachant qu'une part importante des usages lui échappe puisque la majeure partie de ces nouveaux dispositifs est extérieure aux environnements fermés traditionnels, par exemple de type campus virtuels ? Comment évaluer le bénéfice de ces dispositifs en termes de médiation sociale et relationnelle, de médiation des savoirs ? Quel peut-être l'impact des ces dispositifs sociaux externes sur les relations entre étudiants, entre étudiants et enseignants, entre étudiants et l'institution ? Quelles influences ces dispositifs ont-ils sur les conceptions de production, de diffusion et d'appropriation des connaissances tant chez les enseignants que chez les apprenants ? Quelles modifications de statut ces dispositifs sociaux sont-ils susceptibles d'opérer pour les enseignants ? Quelles nouvelles formes de médiation génèreraient les nouvelles formes de médiatisation émergentes ?

JEAN-LUC RINAUDO : DE LA PRISE EN COMPTE A LA CONFUSION DES ESPACES PRIVÉS ET PROFESSIONNELS

L'étude des pratiques professionnelles des enseignants médiatisées par les technologies de l'information et de la communication semblent montrer assez fréquemment des rapprochements entre pratiques des outils en contexte privé et pratique des outils en contexte professionnel et notamment pédagogique. Cela est probablement facilité par le fait que les matériels comme les logiciels utilisés dans les deux sphères sont les mêmes outils : ordinateurs portables, tablettes, messageries électroniques, réseaux sociaux...

L'approche clinique d'orientation psychanalytique qui est mon cadre de référence pour l'analyse de ces pratiques enseignantes est particulièrement attentive aux éprouvés psychiques et, pour ce qui nous intéresse dans ce symposium, à la possible confusion des espaces privés et professionnels, ou à l'opposé, au clivage entre les deux espaces.

Cette contribution portera un éclairage sur la notion d'espace psychique et en particulier d'espace psychique privé et d'espace psychique professionnel et s'appuiera sur des recherches empiriques récentes, menées directement ou dirigées par l'auteur de cette contribution, pour donner à voir des pratiques

d'enseignants et leur donner du sens, entre brouillage des limites et déni de porosité.

ANDRE TRICOT APPRENDRE A L'ECOLE ET AU DEHORS : TACHES DIFFERENTES MAIS PROCESSUS ET MODES D'ACTIVITE IDENTIQUES ?

Les apprentissages scolaires et non-scolaires semblent non seulement très différents mais ils subissent des contraintes très différentes. Les premiers sont non-adaptatifs, explicites, coûteux au plan attentionnel et des ressources en mémoire de travail, conscients, délibérés, spécifiques, fondés sur la distinction entre la tâche à réaliser et la connaissance à apprendre, ils nécessitent souvent une motivation extrinsèque. Les seconds sont tout le contraire : adaptatifs, ils peuvent être implicites, non coûteux au plan attentionnel ou des ressources en mémoire de travail, non-conscients, non-volontaires, n'ont pas forcément besoin de motivation, ils peuvent être généraux, et il n'est pas possible de distinguer ce qu'on fait de ce que l'on apprend à faire. Il semble nécessaire, pour bien marquer cette opposition, de distinguer les apprentissages non-scolaires primaires (ceux qui concernent les connaissances que les humains utilisent depuis les débuts d'homo sapiens, comme le langage oral) et les apprentissages non-scolaires secondaires (ceux qui concernent les connaissances que les humains utilisent depuis peu, comme le langage écrit, les mathématiques ou les technologies numériques). Mais je voudrais mettre en exergue ici ce qui rapproche les apprentissages scolaires et non-scolaires plutôt que ce qui les oppose.

D'une part, les processus cognitifs d'apprentissage sont les mêmes : la compréhension, la conceptualisation, l'automatisation, la procéduralisation, la prise de conscience et la mémorisation sont les six principaux processus d'apprentissage, aussi bien à l'œuvre dans les apprentissages scolaires que non-scolaires.

D'autre part, les activités qui permettent les apprentissages non-scolaires primaires, et dont les psychologues évolutionnistes font l'hypothèse que notre espèce et d'autres espèces animales ont évolué pour qu'elles soient motivantes (Geary, 2008), comme l'exploration de l'environnement, les relations et les jeux sociaux, ne semblent pas si éloignées que ça des activités scolaires. Depuis de nombreux siècles, il semble au contraire que la longue tradition des « pédagogies modernes » tentent de (re)scolariser des activités qui motivent tant les animaux sociaux pendant la période de leur enfance : explorer, résoudre des problèmes, découvrir, interagir, jouer.

Chi et Wylie (2014) proposent un cadre intégrateur qui permet non-seulement d'avoir une vue d'ensemble de ce problème, mais qui permet de ré-interpréter les résultats de la littérature antérieure, qui manquaient souvent de cohérence. Ces auteurs distinguent les tâches scolaires (lire un texte, assister à un cours, faire un exercice, etc.) et les modes d'activité d'apprentissage (passif, actif, génératif et interactif). Les modes d'activité de Chi et Wylie constituent une catégorisation de ce que j'ai appelé activités ci-dessus. Les auteurs montrent que chaque fois que tout est comparable, alors il est possible de classer l'efficacité des modes d'activité : passif < actif < génératif < interactif. Ainsi, une même tâche, comme « lire un texte », peut-être réalisée selon des modes d'activité plus ou moins efficaces : Juste lire, lire à haute voix < Souligner, surligner, résumer avec des copié-collés < Auto-explication, fabriquer des tableaux, des schémas, résumer avec ses propres mots < Elaborer sur la contribution de chacun et fabriquer un résumé commun. Mettre en discussion les schémas de chacun.

Ainsi les tâches scolaires seraient spécifiques aux apprentissages scolaires. Les processus d'apprentissage et les modes d'activités mis en œuvre pour réaliser ces tâches ne seraient pas spécifiques, ils emprunteraient beaucoup aux apprentissages non-scolaires.

CONCLUSION PROVISOIRE

De par la diversité des contributions proposées (retour d'expérience, discussion théorique...), le symposium permettra de discuter de la manière dont nos études empiriques, nos dispositifs méthodologiques et nos cadres théoriques et élaborations conceptuelles permettent, plus ou moins, de prendre en compte ces relations entre éducatif et personnel, dans leurs différentes dimensions.

Au-delà de la présentation de leur texte, les intervenants aborderont dans la discussion l'une ou l'autre des questions suivantes, du point de vue de leur discipline scientifique (sciences de l'éducation, psychologie, psychanalyse, informatique...) ou de leur posture (tournée surtout vers l'ingénierie ou davantage vers des travaux plus généraux (sur la généralité ou la spécificité des mécanismes d'apprentissage par exemple) :

- Quelle(s) modélisation(s) de l'opposition éducatif/hors éducatif et, conséquemment, quelle(s) modélisation(s) du sujet apprenant (envisagé comme un acteur social ou comme un sujet cognitif, prise en compte plus ou moins grande du socioculturel, de l'affectif, du cognitif...) ?;
- Quelle(s) conception(s) des apprentissages, entre apprentissages locaux et contextuels et apprentissages génériques et transversaux ?;
- Quels problèmes méthodologiques se posent pour l'étude des pratiques personnelles des apprenants du point de vue éducatif ?;
- Quelles traces de l'expérience personnelle des sujets peut-elle être perçue au sein des dispositifs académiques ; quelle objectivation possible de ces traces pour éclairer les apprentissages et échanges au sein de ces dispositifs ?;
- Comment les dispositifs portent-ils en eux des conceptions implicites ou explicites des apprenants, de leurs pratiques personnelles et des effets de ces pratiques au sein de ces dispositifs ?

Loin de chercher à faire apparaître *une* manière d'envisager ces relations entre l'éducatif et le non éducatif, le symposium vise donc à discuter et expliciter les choix et postures théoriques, les problèmes soulevés et les enjeux pour la formation des manières de les considérer dans nos recherches et les dispositifs de e-formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Alter, N. (1999). La gestion du désordre en entreprise. Paris : l'Harmattan
- Berger, P., & Luckmann, T. (2006). La construction sociale de la réalité. Paris : Armand Colin (1961 pour la première édition).
- Brougère G., Bézille H. (2007). Des usages de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n°158, p. 117-160
- Bruner, J. S. (2002). Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Paris : Retz.
- Cisel, M. et Bruillard, É. (2012). Chronique des MOOC, *Revue STICEF*, Volume 19.
- Denis, B. et Joris, N. (2014). Environnements Personnels d'Apprentissage : exploration des représentations et usages d'étudiants de l'enseignement supérieur, *Revue STICEF*, Volume 21.
- Fluckiger, C. (2011). De l'émergence de nouvelles formes de distance. Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur. *Distances et Savoirs*, Vol. 9 n°3, p. 397-417.
- Fluckiger, C. (2012). Colloque JOCAIR 2012 : apprentissages instrumentés en réseaux, quel sujet apprenant ? *Distances et médiations des savoirs*, n°1/2012. Disponible sur internet : <http://dms.revues.org/150> (consulté le 15 septembre 2014).
- Fluckiger, C. (2014). L'analyse des Environnements Personnels d'Apprentissage sous l'angle de la discontinuité instrumentale, *Revue STICEF*, Volume 21.
- Henri, F. (2014). Les environnements personnels d'apprentissage, étude d'une thématique de recherche en émergence, *Revue STICEF*, Volume 21.
- Korucua, A. T., Alkanb, A. (2011) Differences between m-learning (mobile learning) and e-learning, basic terminology and usage of m-learning in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1925-1930 - doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.029
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: CUP.
- Lévi-Strauss, C. (1962). La pensée sauvage. Paris : Seuil.
- Lubensky, R. (2012). The present and future of Personal Learning Environments (PLE). *Deliberations*. Disponible sur internet : <http://www.deliberations.com.au/2006/12/present-and-future-of-personal-learning.html> (consulté le 15 septembre 2014).
- Peraya, D. et Bonfils, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents.
-

Distance et médiation des savoirs, n°1. Disponible sur internet : <http://dms.revues.org/126> (consulté le 15 septembre 2014).

Peraya, D. et Bonfils, P. (2013). Environnements personnels d'apprentissage et environnements de travail de groupe : choix et processus décisionnels. *Communication orale au symposium du REF2013 « Les environnements personnels d'apprentissage. Entre description et modélisation : quelles approches, quels modèles ? »*, Genève, 9-10 septembre 2013, Université de Genève.

Roland, N. (2014). Baladodiffusion et apprentissage mobile : approche compréhensive des usages étudiants de l'Université libre de Bruxelles, *Revue STICEF*, Volume 20. Disponible sur Internet : <http://sticef.org> (consulté le 16 avril 2015).

Winnicott, D. W. (1971) *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
