



HAL
open science

Penser l'imprévisibilité dans les dispositifs des formations ouvertes et à distance

Melpomeni Papadopoulou

► **To cite this version:**

Melpomeni Papadopoulou. Penser l'imprévisibilité dans les dispositifs des formations ouvertes et à distance. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2022, 66, 10.4000/edso.21768. hal-03978867

HAL Id: hal-03978867

<https://hal.science/hal-03978867v1>

Submitted on 8 Feb 2023

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.

Copyright

Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE

Appréhender la flexibilité des gestes professionnels en situation d'enseignement : enjeux pour la recherche et la formation - Varia (66/décembre 2022)

Numéro coordonné par Éric Saillot, Dominique Bucheton et Richard Étienne

URL: <https://journals.openedition.org/edso/21768>

Titre : Penser l'imprévisibilité dans les dispositifs des formations ouvertes et à distance

Title: Improvisation in e-learning engineering

Mots-clés : Formation ouverte et à distance (FOAD), imprévisibilité, flexibilité, gestes professionnels, affordances

Keywords: E-learning, unpredictability, flexibility, professional gestures, affordances

Résumé : L'arrivée de nouvelles technologies dans le champ de la formation d'adultes influence de façon importante les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Notre contribution interroge la place qu'occupe l'imprévisibilité, intrinsèque aux situations de formation d'adultes, dans le cadre des FOAD. Comment penser les rapports entre contraintes techniques et libertés d'action, entre didactique des contenus et aléas de vie, et enfin, entre programmation et improvisation ? La relation interdépendante entre d'une part les gestes professionnels et d'autre part les environnements techniques flexibles est mise en avant pour permettre la prise en compte de l'imprévisibilité des situations d'enseignement et d'apprentissage.

Abstract: The arrival of new technologies in the field of adult education has a significant influence on teaching and learning practices. Our contribution questions the place of unpredictability, intrinsic to adult training situations, in the framework of ODL. How can we think about the relationship between technical constraints and freedom of action, between content didactics and life hazards, and finally, between programming and improvisation? The interdependent relationship between professional gestures on the one hand and flexible technical environments on the other hand is pointed out in order to take into account the unpredictability of teaching and learning situations.

Introduction

La présente recherche souhaite contribuer à l'étude du processus de l'improvisation dans le cadre des dispositifs de formations ouvertes et à distance d'adultes. Pour ce faire, nous commençons par un retour sur les concepts d'*improvisation* et d'*imprévu* de l'action, d'*ouverture* en formation mais aussi d'affordances socioculturelles des objets techniques, pour leurs apports dans les possibilités d'actions offertes aux apprenants.

Nous nous interrogeons sur la place qu'occupe l'imprévisibilité, intrinsèque aux situations d'accompagnement et de formation d'adultes, dans le cadre des dispositifs des Formations ouvertes et à distance (FOAD). Comment penser les rapports entre contraintes techniques et libertés d'action, entre didactique des contenus et aléas de vie, et enfin, entre programmation et improvisation ? En bref, quelle place donner à l'improvisation dans des environnements sociotechniques d'apprentissages d'adultes ?

À partir des entretiens auprès des deux formateurs d'adultes à distance, ayant une pratique ancrée dans la formation par alternance, nous ciblons et décrivons deux situations d'improvisation en FOAD. Leur analyse nous permet de tirer des éléments sur la liberté d'action des apprenants et la place laissée à l'improvisation dans les dispositifs de FOAD (scénarisation et animation des cours).

L'étude met au centre des dispositifs de formation à distance la question de l'ouverture à l'imprévu (Cornu, 2019). L'importance de la prise en compte des expériences antérieures des apprenants amène à penser les dispositifs comme une ouverture des apprenants aux choix de formation mais aussi une ouverture des formateurs à l'improvisation pour penser l'imprévisibilité des situations due à la singularité de chaque personne.

L'improvisation pour saisir les opportunités en formation

La question de recherche est formulée ainsi : quelles sont les spécificités d'un dispositif de formation ouverte et à distance qui prend en compte l'imprévisibilité des situations d'enseignement, d'accompagnement et d'apprentissage ?

Pour tenter d'y répondre, nous commençons par l'étude des concepts d'improvisation et d'imprévu ainsi que du contexte des formations médiatisées par l'analyse de la théorie des Affordances Socioculturelle des Objets Techniques (ASOT).

Improvisation et Affordance : les deux concepts clés

L'*improvisation* est définie comme l'action de « franchir l'obstacle » (Margel, 2016, p. 9) ou encore « retrouver sa trajectoire, son chemin, son geste, son rythme » (p. 9). L'étymologie « improvviso » en italien qui vient de « in » négatif et « provviso » prévu du latin « provvisus » renvoie au concept de l'« imprévu » « faire sans préparation et sur-le-champ » (Littré, s.d.). Laurence Cornu définit l'imprévu comme « une création dans l'instant » (2019, p. 158). Nous pensons qu'un dispositif de formation doit permettre la saisie de l'occasion, d'une action rendue possible, puisque la formation c'est « l'art d'un agir juste dans le temps » (p. 156).

Perrenoud (1999, p. 124), en affirmant qu'enseigner c'est « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude », inscrit l'imprévu dans la structure même du métier de formateur. L'enjeu selon

l'auteur n'est pas de « prévoir l'imprévisible, mais de le traiter avec rigueur et imagination » (p. 133).

Prendre en compte l'imprévu dans une FOAD renvoie d'une part à des gestes professionnels des formateurs, se focalisant sur l'accompagnement des apprenants à surmonter les difficultés inhérentes à la démarche d'apprentissage et intégrer le savoir (Bucheton, 2019 ; Saillot, 2020), et d'autre part à des environnements numériques de formation flexibles.

Les formateurs ne connaissent pas les apprenants lors de la conception de la formation et des scénarios pédagogiques, et encore moins dans un dispositif à distance. De ce fait, laisser une place importante à l'improvisation permettrait de s'adapter et accompagner les parcours singuliers des apprenants. Tel est l'hypothèse émise par la présente recherche. L'improvisation dans un dispositif de FOAD est ainsi pensée, du côté du formateur, comme une liberté qui « crée subitement » et « sans préparation » et articule judicieusement « la didactique des contenus et l'accompagnement expérientiel des personnes » (Papadopoulou, 2021, p. 50).

En ce qui concerne, l'environnement flexible, il laissera aux apprenants des libertés d'action et d'improvisation dans les espaces numériques afin qu'ils fassent des choix pertinents en lien avec leurs besoins singuliers en fonction des aléas de leur propre vie (Brugvin, 2005). Selon Bourdet et Leroux, l'apprenant s'approprie l'environnement éducatif à sa façon, avec de la « maladresse » (2009, p. 23) mais aussi toute la valeur d'efficacité que ce processus représente. Jézégou utilise le terme du degré d'ouverture d'un dispositif pour définir la flexibilité de sa structure (Jézégou et Eneau, 2013). Selon l'auteure, une formation ouverte offre des libertés de choix à l'apprenant, au regard des différentes composantes du dispositif pédagogique (Jézégou, 2008, p. 97). L'ouverture en formation correspond ainsi à « un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix, afin qu'il puisse exercer un contrôle socio-organisationnel et pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages » (Jézégou, 2005, p. 101).

Simonian étudie l'affordance socioculturelle des objets techniques (ASOT) pour mieux appréhender la façon dont une situation éducative peut devenir « affordante » afin d'ouvrir des possibilités d'action à l'apprenant dans des environnements numériques. Un environnement flexible renvoie donc à des possibilités d'improvisation offertes aux apprenants. Focalisons-nous sur ce dernier point à partir de la théorie de l'ASOT.

Un des critères d'apprentissage à distance est la participation qui augmente proportionnellement à l'engagement de l'apprenant en situation éducative. Plus l'apprenant est engagé, plus il participe et donc apprend à distance. Mais l'engagement n'est pas une fin en soi, encore faut-il que la situation éducative soit « affordante »¹, c'est-à-dire qu'elle offre des occasions de s'engager, de participer, d'improviser (Brougère, 2009, p. 273). Le concept de l'affordance, initialement utilisé par Gibson (1979)² en psychologie de la perception, correspond à toutes les possibilités d'action d'un sujet sur un objet, dans un environnement qui les rend possibles.

¹ Du verbe *afford* en anglais, traduit comme offrir, fournir, être en mesure de faire quelque chose. *Affordance* serait alors la potentialité.

² Gibson en 1966 crée le terme « afford » pour montrer que le recueil des informations de l'environnement par le sujet, ce qu'il appelle la « perception » n'est pas seulement un fait sensoriel mais aussi écologique car l'information est saisie en contexte physique. Ainsi la perception serait « ce qui permettrait de détecter des affordances qui sont des possibilités offertes en permanence par l'environnement » (Simonian, 2014, p. 34).

« C'est un espace-temps de possibilités, fruit d'une relation entre deux entités » (Simonian, 2014, p. 104).

L'affordance permet d'étudier la capacité d'un individu à utiliser les possibilités offertes par son environnement pour manipuler des objets et se développer. Ainsi l'accent est mis sur les dispositions des sujets car les propriétés d'un objet sont considérées comme identiques pour tous. En sciences de l'éducation, l'ASOT désigne la signification et la fonction pédagogique ou didactique d'un objet technique, attribuées par un ensemble d'acteurs (p. 67). Les affordances des objets techniques s'actualisent dans l'utilisation du dispositif par les apprenants. Les objets techniques modifient l'environnement d'apprentissage au contact des usagers. L'affordance traduit alors les possibilités offertes par le couplage sujet/environnement liées à l'investissement dynamique du sujet dans l'environnement et non pas une perception idéale des qualités de l'objet.

Étudier les affordances socioculturelles dans des FOAD permet finalement de comprendre, entre autres, le degré de la flexibilité de l'environnement de formation, entendu comme les possibilités et impossibilités offertes par le triptyque sujets/objets/activités, en fonction des modifications opérées sur l'environnement par un ensemble d'acteurs.

Méthodologie et analyse des deux situations

Notre recherche s'appuie sur deux entretiens auprès des formateurs d'adultes intervenant dans deux dispositifs de formation ouverte et à distance (Disp1 et Disp2).

Un guide d'entretien semi-directif (Blanchet *et al.*, 2013) a été construit dans l'objectif de recueillir la façon dont ils accompagnent les apprenants. Le guide a été complété par des questions d'explicitation (Vermersch, 2010) qui visaient le recueil des données sur leurs gestes professionnels et plus précisément la place de l'improvisation.

Le choix a été fait d'analyser deux situations, situées dans le temps et l'espace, pour leur pertinence concernant notre problématique, qui se focalise sur la place de l'improvisation dans les gestes professionnels à distance. La première consiste en une situation d'accompagnement à distance où le formateur du Disp1 fait preuve de flexibilité dans ses gestes professionnels pour amener un apprenant peu motivé par l'utilisation du numérique à entrer dans la formation à distance. Le deuxième cas montre une situation d'improvisation de la part des apprenants du Disp2, permise grâce à la flexibilité du dispositif, l'ouverture à la liberté des choix et l'environnement affordant.

Situation 1 : improvisation dans les gestes d'accompagnement à distance

Nous proposons la présentation de la situation vécue et rencontrée par Pierre, formateur du Disp1 ci-après, en commençant par situer le contexte dans lequel elle se déroule.

Présentation contextuelle du Dispositif 1 avec Pierre

Pierre a une licence scientifique et plusieurs années d'expérience professionnelle dans le milieu associatif et de l'économie sociale et solidaire. Il a une très bonne maîtrise des outils numériques car auparavant il a été animateur multimédia et développeur des sites web.

Il travaille, au moment de l'entretien, dans une association d'éducation populaire qui a comme projet de mener des actions pour initier et accompagner des pratiques coopératives en

s'appuyant sur des outils numériques. Ce projet s'inspire du réseau de l'éducation populaire et se base sur des recherches actions (Barbier, 1977) afin d'améliorer ses pratiques.

Le Disp1, que Pierre anime, consiste en une formation hybride à destination d'adultes professionnels et bénévoles associatifs, en recherche d'emploi. L'objectif de la formation est d'apprendre à organiser des projets collaboratifs en utilisant le numérique. Il s'appuie sur le principe des formations par alternance entre pratique professionnelle ou associative et théorie proposée en formation.

La durée totale du dispositif est de soixante-neuf heures réparties entre temps en présence et à distance. Elle est articulée autour de quinze modules. Chaque module comprend des cours qui portent sur les usages, les outils ou les concepts de la collaboration en ligne, et mobilisent des ressources comme des diaporamas, textes et illustrations, documents audio et vidéos, cartes mentales, liens et/ou bibliographie. Les cours théoriques sont suivis d'activités qui comprennent des travaux pratiques, des groupes d'analyse de pratiques ou encore des travaux de recherche-action. L'objectif des activités est de faire le lien avec la réalité du terrain des apprenants. Un module peut également comprendre des échanges de pratiques par le biais de *forums*, endroit où les étudiants et les enseignants peuvent avoir des discussions par un échange asynchrone de messages, ou listes de discussions, échanges asynchrones par courriers électroniques à partir d'une liste d'abonnés. Les scénarios pédagogiques³ constituant le dispositif sont ainsi plutôt du type *collaboratif* qu'*individuel* (Simonian, 2014 ; Eneau & Simonian, 2011) contrairement au dispositif 2.

Présentation de la situation 1 : Laisser place à l'imprévu dans l'accompagnement à distance

Le premier cas analysé consiste en une situation d'accompagnement à distance comme vécue et rencontrée par Pierre du Disp1. Concrètement, l'apprenant qu'il accompagnait avait une « défiance » (P42, 303)⁴ envers les objets numériques. Le suivi de la formation à distance a été une injonction de la part de son institution professionnelle alors que l'apprenant ne trouvait pas d'intérêt à cette démarche. Ses projets et besoins du moment étant la gestion d'un jardin partagé, une formation autour des objets techniques collaboratifs ne lui semblait pas adéquate.

Lui, ce qui l'intéresse c'est de faire des choses, ce n'est pas de bidouiller la technologie, de se parler à distance comme on fait là [...] il y a un côté, être sur le terrain pour faire des choses avec des gens. [...] « mon boulot à moi c'est de planter des poireaux avec des gens, ce n'est pas de faire du numérique quoi » (il disait) [...] Sa défiance, elle était sur le numérique à distance [...] « Mais moi mon truc c'est planter des poireaux avec des gens en présence

³ Pour définir le scénario pédagogique, nous nous appuyons sur les recherches du domaine des Environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH) et plus précisément à la définition ci-après, proposée par Pernin et Lejeune (2004): « Un scénario se définit comme une description effectuée a priori et a posteriori, du déroulement d'une situation d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation des connaissances, outils, services et résultats associés à la mise en œuvre des activités ».

⁴ La première lettre correspond à l'initial du prénom fictif donné aux personnes interviewées. Le chiffre qui suit correspond à l'interaction entre l'interviewé et l'intervieweur. Enfin, le dernier chiffre correspond à la ligne de la transcription.

quoi. Et moi ce qui m'intéresse c'est d'être avec des gens dans la même pièce, au même endroit » (P47, 350-357).

Suite à l'accompagnement individuel proposé par Pierre, basé sur une posture d'écoute, l'apprenant s'est finalement engagé à la formation en trouvant un intérêt et du sens à sa démarche. Pierre explique que « les gens se rendent vite compte que les gens qui animent le Displ1 ne sont pas des geeks⁵ » (P48, 365-366). Selon lui, ce n'est pas le numérique en tant qu'objet technique que les formateurs doivent promouvoir dans une situation d'apprentissage mais bien la démarche que cet objet déclenche, la réflexion autour de son utilisation et le retour sur le processus d'apprentissage engagé grâce à l'objet technique utilisé.

Pierre met également en évidence l'importance de la construction d'un espace d'apprentissage par l'accompagnateur-formateur. Avoir une posture critique vis-à-vis des objets techniques « ça donne de l'espace et je pense que c'est ça qui a permis à ce que la personne se détresse et se dise ok on *peut* critiquer des outils, c'est déjà pas mal. Si on peut critiquer effectivement parlons-en » (P48, 368-370).

Cela a permis à l'apprenant de trouver un intérêt dans certains objets techniques pour organiser des regroupements en présentiel avec les membres du jardin partagé : « c'est effectivement le numérique pour s'organiser. Et c'était là en fait l'intérêt pour lui [...]. Le numérique pour le numérique il s'en fiche et il a raison. Mais par contre le numérique pour s'organiser pour aller planter les poireaux, en tout cas dans son jardin partagé, c'était un moyen [...] pour retrouver un intérêt » (P48, 380-384).

Enfin, Pierre nous dit que l'apprenant en faisant un retour réflexif sur sa formation dans le bilan, admet qu'il a été lui-même « étonné d'avoir fait ce parcours-là » (P48, 376-377).

Analyse de la situation 1

Suite à la description de la situation, nous pouvons affirmer que Pierre fait preuve de flexibilité dans ses gestes professionnels en s'adaptant aux besoins de l'apprenant et en cheminant avec lui pour lui permettre de s'engager à la formation et d'atteindre son but.

Plus précisément, il mobilise des gestes professionnels de pilotage qui visent à conduire l'activité de l'apprenant en lui indiquant le sens de celle-ci et la direction générale, des gestes d'étayage qui ont pour but de soutenir son attention et des gestes de tissage qui établissent des liens entre différentes dimensions, différents temps et lieux de savoir (Bucheton, 2009). Il met surtout en œuvre des gestes d'atmosphère qui ont pour fonction de créer et de maintenir un climat propice à l'activité de circulation du sens au sein de l'espace dialogique (Bucheton, 2009)⁶.

Nous rapprochons ses gestes, qui visent la régulation dans l'action par le formateur, d'une forme de flexibilité (Wanlin et Crahay, 2012) pédagogique, développée aussi bien dans la planification que dans l'interaction, comparable à une activité d'improvisation, notamment

⁵ Fans d'informatique, de science-fiction, de jeux vidéo, etc., toujours à l'affût des nouveautés et des améliorations à apporter aux technologies numériques (<https://www.larousse.fr/dictionnaires>)

⁶ Cette catégorisation, proposée par Bucheton, se fait à partir de la distinction établie par Jorro (2002) entre d'une part les gestes de métier partagés par tous les enseignants d'une même discipline et dans des contextes similaires et d'autre part les gestes professionnels singuliers. Bucheton propose une catégorisation de ces derniers comme autant de gestes propres à chaque enseignant lui permettant de s'ajuster à la situation.

pour s'adapter aux fluctuations de la situation, aux imprévus et aux besoins spécifiques de l'apprenant, identifiés dans le feu de l'action (Saillot, 2020 ; Saillot *et al.*, 2022).

L'accompagnement de la situation 1 a lieu dans un espace de liberté d'échanges et donc de flexibilité des gestes et d'improvisations possibles. Il est, ainsi, une première étape vers l'engagement dans la formation. Il s'agit ensuite de l'expérimentation et la prise en main des objets techniques par l'apprenant. Une analyse de la situation en terme d'affordance socioculturelle des objets techniques, qui prend ici tout son sens, nous permettra de travailler la flexibilité dans l'utilisation des objets techniques.

Grâce aux possibilités d'action offertes par l'environnement, l'accompagné a pu expérimenter des objets techniques et les instrumentaliser en trouvant une nouvelle façon de les utiliser, propre à son système d'action. La création d'un espace-temps, par l'utilisation des objets techniques, a permis de mettre en relation au minimum deux systèmes de signification, l'individu ET les objets techniques et l'individu ET le monde réel (Simonian, 2014, p. 98). L'apprenant a ainsi trouvé un intérêt dans des objets techniques pour une utilisation dans le monde réel, à savoir l'organisation des regroupements en présentiel avec les membres du jardin partagé. Ce résultat est soutenu par des gestes professionnels de tissage dont Pierre a fait preuve en accompagnant l'apprenant à faire le lien entre les contenus et objets techniques vus en formation et ses expériences et activités de vie.

L'affordance socioculturelle correspond à une ouverture, à une découverte. Selon Brougère (2009, p. 274), l'affordance d'une situation vaut pour ce qu'elle offre de nouveau par rapport à celles que le participant connaît déjà, de sa routine quotidienne. Pour Simonian (2014, p. 107), il y a affordance quand la relation sujet/objet offre de nouvelles possibilités à l'individu et l'environnement en créant « une négentropie entre invention technique et activité humaine ». Dans la situation analysée, l'apprenant, en faisant un retour réflexif sur sa formation dans le bilan, admet qu'il a été lui-même « étonné d'avoir fait ce parcours-là » (P48, 376-377).

Il faut ainsi permettre une diversité dans l'utilisation des objets techniques combinée des gestes professionnels de pilotage et d'étayage permettant de faire comprendre l'intérêt du numérique dans les situations des personnes en formation. La diversité des objets demande ainsi une flexibilité de la part du formateur pour une adaptation de leur utilisation propre à chaque apprenant. Dans notre exemple, les conflits « intra-psychiques⁷ » et « inter-psychiques⁸ » (Vygotski, 1934) se sont réglés lorsque les objets ont fait sens pour l'apprenant. Les gestes de tissage ont permis à l'apprenant l'application des objets dans son propre environnement. L'accompagnement des sujets pour effectuer ce processus de « genèse instrumentale » (Rabardel, 1995) en développant une réflexion sur leur activité s'avère ici primordial. La relation avec un objet caractérise le développement de la pensée de l'individu, contribuant, suite à un processus de coopération, à la réalisation de l'activité.

L'analyse de cette situation d'accompagnement nous montre l'importance d'un environnement ouvert, c'est-à-dire un environnement qui permet la flexibilité des gestes du formateur mais aussi de l'apprenant pour l'appropriation du dispositif de formation médiatisée afin d'atteindre les buts de l'action poursuivie. Or, la conception d'un environnement ouvert doit être combinée avec des gestes professionnels permettant de donner du sens à ce dernier. La mise en place

⁷ Choisir parmi plusieurs objets techniques possibles qui se présentent au sujet.

⁸ Débats entre apprenants conduisant à des négociations permettant d'accepter ou refuser un objet.

d'une relation d'accompagnement, qui passe par des gestes d'atmosphère, a été mis en exergue dans la situation 1.

Situation 2 : improviser à distance pour rendre l'action possible

La deuxième situation, choisie pour analyse ici, se focalise davantage sur l'ouverture à l'improvisation des apprenants par une mise en place d'un environnement sociotechnique affordant et des gestes flexibles des formateurs. La situation vécue et rencontrée par Daniel est présentée ci-après, après l'avoir contextualisée.

Présentation contextuelle du Dispositif 2 avec Daniel

Le deuxième formateur, Daniel, a dix-neuf ans d'expérience professionnelle dont huit ans en tant que formateur. Le Disp2 lui offre l'occasion d'une première expérimentation en tant que formateur à distance. Pour ce faire, il suit lui-même des formations en parallèle sur l'ingénierie des FOAD qu'il essaie de mettre en pratique dans sa propre conception et animation des cours.

Le Disp2 consiste à une formation dans les métiers d'animation (BPJEPS), d'une durée de seize mois et demi. Daniel forme dix-huit animateurs qui interviendront pour l'initiation de publics à des activités sportives et socio-culturelles. La charge de travail est de trente-sept heures par semaine.

La transformation d'un module de la formation en mode FOAD visait à répondre aux injonctions des financeurs. La durée de la formation hybride pour Daniel est de six mois sur les seize mois et demi de la formation. Sur les six mois du dispositif qui nous intéresse ici, soixante-sept heures se font en centre de formation, trente-huit heures à distance et le reste en stage.

En règle générale, la plupart des séances et scénarios pédagogiques sont plutôt du type individuel que collaboratif car peu d'activités sont proposées en groupe en demandant de la coordination pour atteindre un but. Les apprenants travaillent à partir de leur projet individuel. Certaines activités permettent une confrontation de leur état d'avancement à distance, via les outils comme le *forum*, échanges asynchrones et le *chat*, qui permet aux participants de tenir une conversation en temps réel, synchrone, à distance.

La formation est en cours quand l'entretien a lieu. Daniel ne peut donc pas effectuer un retour réflexif sur la totalité de la formation. Un entretien comprenant des questions d'explicitation est donc privilégié pour cibler les gestes professionnels à partir de l'analyse des situations concrètes.

Présentation de la situation 2 : Environnement affordant et création d'un ensemble technique par les apprenants

Dans le Disp2, Daniel a proposé l'objet technique forum sur Moodle pour des échanges avec et entre les apprenants. Or, par souci de rapidité, et selon Daniel, la plupart des apprenants utilisait le téléphone ou les mails. En outre, l'activité chat a été initiée par le formateur sans succès. Celle-ci consiste à ouvrir un espace numérique à tous, apprenants et formateur, pendant une temporalité déterminée en amont (par exemple le mardi 17 octobre de 17h à 18h), afin d'échanger à distance et en synchrone à partir d'un sujet proposé par le formateur ou les apprenants. Ces derniers ont finalement fait appel à un objet technique imprévu mais plus adapté à leurs besoins et aux objectifs de l'activité. Daniel nous dit à ce propos :

Comme la plupart des jeunes sur internet ou sur les réseaux, ils ont institué finalement un fonctionnement qui était plus adapté qui était de travailler sur Facebook. Ils ont besoin de travailler sur cet espace, qui était le leur, qu'ils avaient déjà dans leur dynamique du groupe, qui faisait, qui les rassemblait, ils avaient besoin d'utiliser celui-là. Ils ont une page Facebook (D26, 116-119).

La configuration des forums n'était pas, ne permettait pas d'y accéder, poser des questions etc. Du coup ils se sont créé un... un truc eux-mêmes via Facebook et ils communiquent entre eux... et du coup maintenant Facebook leur sert pour tout et n'importe quoi mais, c'est parti de là. (D41, 217-220).

Et il ajoute, « donc c'est pas mal parce que, ils ont trouvé des ressources eux-mêmes pour pallier ce problème technique » (D41, 221). Face à cette situation, Daniel a été amené à arrêter l'utilisation du chat sur Moodle, en laissant la place au groupe Facebook et en acceptant de ne pas faire partie des échanges intra-groupe :

[...] Et puis, on a eu beau de leur dire, maintenant le forum c'est bon, utilisez-le, utilisez-le, bah non, ils avaient déjà leur outil, ils ont dit non, nous c'est bon, notre outil fonctionne donc on continue (D61, 303-305).

Analyse de la situation 2

La situation décrite rejoint les travaux sur l'objet technique *forum*. Il est défini comme un espace accessible à distance qui permet aux membres d'un groupe de communiquer entre eux en mode à la fois électronique, conversationnel, textuel et asynchrone, cet espace se subdivisant en sous espaces articulés au gré de l'évolution de la conversation (Walckiers & De Praetere, 2004). Son principal objectif est de permettre la création du sentiment d'appartenance à une communauté et éviter l'isolement des apprenants. Son utilisation vise aussi à diminuer le taux d'abandon (Jacquinot, 1993) et soutenir le travail à distance grâce à l'envoi des messages asynchrones (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

Or, un certain nombre de recherches peuvent faire apparaître soit l'absence de travail collaboratif (Simonian *et al.*, 2006) soit la faible participation des usagers (Audran, 2005) ainsi que la prédominance des échanges « question-réponse » à la place des échanges longs (Henri, Peraya, & Charlier, 2007).

Daniel avait conçu cet espace pour l'échange entre les acteurs, or les apprenants n'ont pas repéré l'intérêt de l'objet par rapport au but pédagogique à atteindre. Ils n'ont donc pas pu les transformer par son utilisation. Nous repérons dans cette situation, de la non utilisation d'un objet technique proposé par le formateur, le conflit instrumental de Marquet (2011). Ce conflit est dû à une incompatibilité, comme détectée par les apprenants, entre l'*objet didactique*, lié au contenu choisi, l'*objet pédagogique*, correspondant aux échanges entre les acteurs et l'*objet technique*, le chat, qui a empêché sa « genèse instrumentale » (Rabardel, 1995).

En revanche, ils ont créé, eux-mêmes, leur propre « ensemble technique » (Simondon, 1958) de l'environnement numérique⁹, avec des objets présents dans et dehors de l'environnement institutionnel. Ils ont donc fait preuve de la fonction « adaptative » (Simonian, 2014, p. 97) et flexible des affordances. Cela permet de compenser volontairement une liberté limitée d'action, proposée « par l'environnement institué d'e-Formation, en contournant les contraintes qui leur sont imposées » (Jézégou, 2019, p. 202). Ce faisant, leur capacité d'utiliser un objet technique -*savoir utiliser un objet technique* - se transforme en capacité pour la création de leur propre ensemble dans une situation donnée - *être en mesure de créer son propre ensemble technique*¹⁰.

Dans la situation de Daniel, les apprenants ont été amenés à utiliser un objet a-institutionnels. Outre des problèmes techniques que peut engendrer un objet technique empêchant son utilisation, il peut être moins attractif quand il ne répond pas à la temporalité dont dispose les apprenants, à leurs rapports à l'apprentissage, solitaire ou collectif, ou encore à la position qu'ils veulent occuper dans le groupe (Simonian, 2014, p. 90).

Daniel fait référence à l'apprentissage collaboratif en disant que les apprenants avaient « besoin de travailler sur cet espace [Facebook], qui était le leur, qu'ils avaient déjà dans leur dynamique du groupe, qui faisait, qui les rassemblait, ils avaient besoin d'utiliser celui-là ». L'apprentissage collaboratif est défini comme le fait de « travailler ensemble avec une intention explicite d'ajouter de la valeur, ce qui implique de partager des buts et de créer quelque chose de nouveau ou de différent grâce à la collaboration » (Simonian *et al.*, 2006, p. 516).

L'aspect polyvalent des objets incite alors à un processus de négociation entre les acteurs afin de se mettre d'accord sur leur utilisation, les règles de fonctionnement nécessaires pour atteindre leur but commun. Il y a là quelque chose du « bricolage » repéré par Levis-Strauss (1962). L'apprenant peut être caractérisé comme un bricoleur car apte à exécuter un grand nombre des tâches diversifiées, à partir d'un ensemble d'objets techniques donné, qui n'est pas définissable par un projet précis. Chaque objet représente un ensemble des relations.

Nous remarquons que le rôle du formateur, gestionnaire de la plateforme numérique est ici d'accompagner les usages aux objets techniques, faire des retours réflexifs auprès des étudiants afin de repérer ce qui fonctionne ou pas et donc d'être flexible pour s'adapter aux besoins des apprenants et leurs différents profils d'apprentissage. Ce sont des gestes professionnels de tissage et d'atmosphère qui ont été mobilisés dans la situation de Daniel.

De plus, le formateur doit être prêt à modifier l'environnement numérique, initialement construit suivant les intentions institutionnelles, pour l'adapter aux affordances réelles des utilisateurs. Le formateur « n'est pas considéré comme un acteur isolé mais comme faisant partie d'un collectif » (Simonian, 2014, p. 102) car les actions et décisions prises de la part des apprenants l'amènent à reconfigurer l'environnement.

Dans la situation étudiée, ce sont les imperfections du scénario pédagogique qui incitent, finalement, les acteurs à coopérer et agir ensemble. Un tel scénario peut donc être caractérisé comme « imprévisible » (Bourdet et Leroux, 2009), « non structuré », non « prédictif » (Koper,

⁹ Par environnement numérique, nous entendons ici des environnements éducatifs médiatisés par des objets techniques.

¹⁰ Selon Sen (2000) la *capacité* renvoie au fait de savoir-faire quelque-chose, alors que la *capabilité* renvoie au fait d'être en mesure de faire quelque-chose.

2003), « flexible » (Pernin et Lejeune, 2004), basé sur une « granularité méthodologique¹¹ » (Simonian, 2014). Il proposerait des possibilités d'action aux apprenants, pour l'adaptation *de* et à l'environnement numérique.

La situation décrite soulève la genèse instrumentale de l'objet technique d'échanges Facebook par les apprenants du Disp2, en mettant au clair l'ouverture de l'environnement numérique à l'improvisation mais aussi la flexibilité des gestes professionnels mobilisés par le formateur pour permettre cette improvisation.

Dispositifs flexibles pour une ouverture à l'improvisation

Les résultats de notre étude ont mis en exergue le fait que le caractère ouvert et improvisé de la démarche d'enseignement et apprentissage semble pouvoir être mis en avant avec un dispositif flexible. La flexibilité du dispositif est marquée par « la faible prévisibilité des phénomènes constatés, le manque d'outils d'interprétation pertinents et généralisables » (Bourdet et Leroux, 2009, p. 16). Le dispositif ne doit, donc, pas être conçu avec rigidité mais faire davantage place à cette imprévisibilité du processus d'enseignement et d'apprentissage. Concevoir un dispositif « revient moins à prévoir un chemin idéal qu'à cartographier et à baliser des parcours d'action possibles » (p. 16). Plutôt que d'imposer un parcours à tous les apprenants, la proposition faite est de mettre à leur disposition un ensemble de ressources et activités accompagnées par un collectif ou un formateur. En d'autres termes, la conception du scénario pédagogique et la préparation des cours à distance gagnent à être pensées avec des éléments qui peuvent être recombinaisonnés en fonction de la démarche réelle des apprenants.

Si la formation est « l'art d'un agir juste dans le temps » (Cornu, 2019, p. 156), le dispositif serait un outil laissant place à cette improvisation face aux situations inédites, autrement dit au *saisi de l'occasion*. Une occasion bien saisie devient une opportunité. Or, l'opportunité reste imprévisible car liée à une action, elle-même tissée d'improvisations, délibérations, créations instantanées. De ce fait, l'enjeu d'un dispositif flexible est de permettre aux apprenants de saisir les opportunités pour se découvrir, autrement dit, de chercher « des occasions d'ouverture » (p. 162). Notre étude nous emmène ainsi à penser le dispositif de FOAD comme un espace intrinsèquement lié aux échanges, à la rencontre et aux relations entre formateurs et/ou pairs. Penser la relation dans une formation à distance, c'est « envisager l'infini des possibles dans le mouvement permanent de l'imprévisibilité » (Berthet, 2009).

Flexibilité des gestes professionnels et des environnements techniques sont, en définitif, deux aspects interdépendants pour permettre l'improvisation dans les FOAD. Finalement, un dispositif flexible permet une meilleure prise en compte des besoins des individus dans une FOAD (Papadopoulou, 2020). Une formation à distance (FAD) devient donc une formation « ouverte » et à distance (FOAD) quand elle s'ouvre à l'improvisation par l'accueil des expériences des apprenants.

¹¹ Un environnement ne peut pas proposer un seul parcours pour tous les apprenants. Il doit permettre au contraire, à des sous-groupes de constituer leur propre parcours.

Références bibliographiques

- Audran, J. (2005). Un forum à quoi bon? *Formation et nouveaux instruments de communication*. Amiens.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Gauthier-Villars.
- Berthet, D. (2009). L'imprévisible. *Recherches en Esthétique*(15).
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., & Trongon, A. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Bourdet, J.-F., & Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation. *Distances et Savoirs*, 7(1), 11-29. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-11.htm>
- Brougère, G. (2009). Chapitre 21. Une théorie de l'apprentissage adaptée: l'apprentissage comme participation. Dans G. Brougère, *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 267-278). Paris: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.broug.2009.010267
- Brugvin, M. (2005). *Formations ouvertes et à distance. Développer les compétences à l'autoformation*. Paris: L'Harmattan.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès Editions.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnelles dans la classe. Ethique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris: ESF.
- Cornu, L. (2019). Une éthique de l'opportunité. *Chemins de formation au fil du temps...*, 155-172.
- Denoyel, N. (2007). Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 149-162). Paris: Presses Universitaires de France.
- Eneau, J., & Simonian, S. (2009). Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître. *Revue Education Formation*, 41-53.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy, Canada/Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Henri, F., Peraya, D., & Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 14, 155-192. doi:<https://doi.org/10.3406/stice.2007.952>
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*(102), 55-67.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris: L'Harmattan.

- Jézégou, A. (2019). La distance, la proximité et la présence en e-Formation. Dans A. Jézégou, *Traité de la e-Formation des adultes* (pp. 143-164). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Jézégou, A., & Eneau, J. (2013). *La distance transactionnelle : les deux variables de "l'ouverture" et du "dialogue" vues sous l'angle de sa dimension sociale*. Rennes: CREAD : Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique.
- Jorro, A. (2002). De l'agir professionnel à la professionnalisation des enseignants. *Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*. Rouen.
- Koper, R. (2003). Combining re-usable learning, resources and services to pedagogical purposeful units of learning. Dans A. Littlejohn, *Reusing Online Resources : A Sustainable Approach to eLearning* (pp. 46-59). London: Kogan Page.
- Littré. (s.d.). Récupéré sur Improviser: <https://www.littré.org/definition/improviser>
- Margel, S. (2016). De l'improvisation. Etude lexicale d'une notion. Dans S. Marge, *Pratiques de l'improvisation* (pp. 9-19). Lausanne: BSN Press.
- Marquet, P. (2011). e-Learning et conflit instrumental. *Recherche et formation*(63), 31-46.
- Papadopoulou, M. (2020). *"Distance intégrative" et accompagnement expérientiel pour une nouvelle ingénierie en FOAD. Le cas des deux dispositifs hybrides d'éducation populaire*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Tours, France.
- Papadopoulou, M. (2021). Approche ingénierique de la Formation Ouverte et A Distance (FOAD) : une étude réalisée auprès de six formations universitaires à distance en contexte COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire : Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19*, 18(1), 48-61, <https://www.ritpu.ca/fr/articles/view/456>
- Pernin, J.-P., & Lejeune, A. (2004). Modèles pour la réutilisation de scénarios d'apprentissage. *International journal of Information Sciences for Decision Marketing*.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente*, 3(140), 123-144.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. Consulté le décembre 11, 2018, sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/file/Hommes_et_technologie_Rabardel1995.pdf
- Saillot, É., Bucheton, D., & Étienne, R. (2022). Appréhender la flexibilité des gestes professionnels en situation d'enseignement : enjeux pour la recherche et la formation. *Education et socialisation*.
- Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Paris: Odile Jacob.
- Simondon, G. (1958). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier.
- Simonian, S. (2014). *Affordance socioculturelle : une approche éco-anthropocentrée des objets techniques [Habilitation à diriger les recherches inédite]*. Rennes: Université Rennes 2.

- Simonian, S., Quintin, J.-J., & Urbanski, S. (2016). La construction des collectifs dans l'apprentissage collaboratif à distance : l'affordance socioculturelle des objets numériques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 49(1), 63-90. Consulté le février 5, 2019, sur <https://www-cairn-info.proxy.scd.univ-tours.fr/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2016-1-page-63.htm>
- Lévi-Strauss, Cl. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon, p. 27
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (éd. 6e). Paris: ESF éditeur.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute.
- Walckiers, M., & De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et savoirs*, 2(1), 53-75. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-1-page-53.htm>
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. *Éducation et Didactique*, 6(1), 9-46.