

COLLECTIF DU MOULIN

**INTEGRER DES DISPOSITIFS DE FORMATION OUVERTS ET A
DISTANCE, QUI ONT ETE CONÇUS “ AILLEURS ”,
DANS DES ETABLISSEMENTS D’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

CAMPUS NUMERIQUE FRANÇAIS 2000 - PROJET N°15

TEXTE ISSU DE LA CONFERENCE DE CONSENSUS

DU MOULIN

(JANVIER 2002)

CONTEXTE

LE PROJET CAMPUS NUMERIQUE FRANÇAIS N°15

Le texte de "consensus" intégré dans ce document est le fruit d'un projet, ayant répondu à l'appel d'offres Campus Numérique 2000 des deux ministères de l'éducation nationale et de la recherche : le projet n°15 ("Dispositif de formation à distance certifiée clef en main : expérimentation et évaluation d'un modèle permettant la démultiplication de formations dans le domaine des technologies de l'information"). Ce projet a été animé par le Centre de Ressources en Innovation Pédagogique et Technologies (CRIPT) du Groupe des Ecoles des Télécommunications (GET) ; il réunissait également le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), France Télécom et l'institut ERIEE de l'Ecole des Mines d'Alès.

UNE CONFERENCE DE CONSENSUS ET 13 EXPERTS

La réalisation de ce projet a reposé en particulier sur la mise en place d'une *conférence de consensus*, produisant un texte dit de "consensus". Dans le cadre de la conférence, ce texte a été rédigé par un collectif d'experts, le collectif du Moulin, qui regroupe :

- S. Chaillot (CNED) ;
- A. Chaptal (CNDP) ;
- H. Choplin (ENST, GET, coordinateur) ;
- E. Fichez (Université Lille-3) ;
- A. Galisson (GET) ;
- J. Guidon (Ministère de l'éducation nationale) ;
- F. Haeuw (Algora) ;
- P. Juanes (France Télécom Formation) ;
- J.L. Metzger (France Télécom, R & D) ;
- A. Moisan (CNAM) ;
- D. Paquelin (Université Bordeaux-3) ;
- S. Pouts-Lajus (OTE) ;
- G. Saussac (Ecole des Mines d'Alès).

La conférence de consensus a été animée par Hughes Blassel (Chroniks) et Isabelle Bertrand (CNED).

INTEGRER DES DISPOSITIFS DE FORMATION OUVERTS ET A DISTANCE, QUI ONT ETE CONÇUS “ AILLEURS ”, DANS DES ETABLISSEMENTS D’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

S’adressant aux acteurs de l’enseignement supérieur (enseignants, porteurs de projet, présidents ou Conseils d’Administration d’établissements, etc.), ce texte ne vise pas à proposer une méthodologie ou un quelconque “ mode d’emploi ” pour réussir à tout coup l’intégration de dispositifs de formation ouverts et à distance¹ (DFOAD) dans l’enseignement supérieur. Résolument tourné vers l’action, il s’attache essentiellement à repérer les obstacles principaux que pose cette intégration et les manières de les surmonter. Dans cette perspective, trois thèmes ont été identifiés :

Construire les objectifs de l’intégration (p. 4).

Organiser l’intégration du DFOAD et impliquer les acteurs (p. 8).

Réguler le processus d’intégration (p. 16).

¹ Pour ce qui est de la définition d’un DFOAD, les experts sont convenus de se référer à la définition proposée par une précédente conférence de consensus :

“Une Formation Ouverte et à Distance

- est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs,
- qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective,
- et repose sur des situations d’apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources”.

“ *Accompagner les formations ouvertes* ”. Collectif de Chasseneuil - l’Harmattan (2201), p. 177.

CONSTRUIRE DES OBJECTIFS DE L'INTEGRATION

OBSTACLES

Les apprenants sont la finalité de tout dispositif de formation. Mais dans le cas particulier d'un DFOAD et plus encore dans celui d'un dispositif transféré, les apprenants ne sont présents, au moment où les objectifs poursuivis sont définis et négociés, que comme référence plus ou moins prise en compte par d'autres : ils sont les futurs utilisateurs du dispositif. Pour nourrir cette référence, les divers acteurs de l'intégration du dispositif s'appuient naturellement sur leur propre expérience mais, dans le cas de dispositifs nouveaux comme le sont les DFOAD, cette expérience peut être limitée. Les acteurs s'inspirent donc également des expériences issues d'autres types de dispositifs et des apprenants qui s'y étaient impliqués.

Si les apprenants sont la finalité du DFOAD, les enseignants en sont les maîtres d'œuvre principaux. Or, la mise en œuvre d'un tel DFOAD, en remettant en cause le rôle traditionnel qu'ils tiennent dans l'enseignement supérieur, va à l'inverse des principes constitutifs de leur identité professionnelle, celle de constructeurs et de transmetteurs de savoirs. Cette mise en cause peut devenir un obstacle à la réussite du projet. Il peut en aller également ainsi pour d'autres acteurs, partie prenante à la mise en place d'un DFOAD.

Les objectifs du DFOAD seront définis par ajustement entre trois " pôles ". Le premier est celui du dispositif lui-même ; le second est celui où se formulent les enjeux de la mise en œuvre du DFOAD pour les enseignants ; le troisième est l'instance dans laquelle sont déterminés les objectifs stratégiques de l'établissement. La position du porteur du projet d'intégration est un élément clé pour l'articulation entre ces trois pôles. Le plus souvent, l'initiateur, porteur du projet d'intégration, se situe soit au sein de l'équipe d'enseignants, soit au niveau de la direction de l'établissement.

L'identification des trois pôles permet de désigner l'obstacle principal à la mise en œuvre réussie d'un DFOAD : c'est l'ensemble des écarts (ou désaccords) qui peuvent survenir quant à la définition des objectifs, entre les trois pôles ou au sein de chacun d'entre eux.

RECOMMANDATIONS

• Clarifier les objectifs des trois pôles

Il est nécessaire de commencer par anticiper sur les jeux des acteurs autour du DFOAD. Dans cette perspective, il convient de clarifier d'une part, les objectifs stratégiques de l'organisme qui intègre le DFOAD ; d'autre part, les objectifs implicites du dispositif ; enfin, les enjeux des enseignants ainsi que des autres acteurs, partie prenante au projet.

Que le porteur du projet soit un enseignant, le directeur de l'établissement ou une autre personne, les objectifs du DFOAD doivent pouvoir s'intégrer dans les objectifs stratégiques de l'établissement ou, au moins, être compatibles avec eux, d'une part, et être un enjeu pédagogique auquel les enseignants pourront adhérer, d'autre part. Cette double compatibilité est une condition impérative de réussite de l'intégration d'un DFOAD.

- Déterminer la " surface " du projet d'intégration dans l'établissement.

Le porteur doit déterminer si le projet d'introduction du DFOAD correspond à un objectif stratégique (le cœur de l'activité de l'établissement est-il en jeu, du fait, par exemple, des domaines concernés ? Le projet répond-il à un changement de l'environnement financier ou du public de l'établissement ? S'agit-il d'une décision politique ? Le nombre des apprenants concernés est-il important ?) ; ou à une expérience à la marge de l'activité (occasion d'enclencher une expérimentation à objectif d'apprentissage, pour voir...) ; ou, encore, est une réponse à un besoin spécifique, localisé et/ou contingent. Dans les deux derniers cas, la question de la pérennité ou de l'extension du DFOAD doit être posée.

- Comprendre les enjeux des acteurs

Le porteur doit également se représenter quels sont les enjeux associés au DFOAD pour chacun des acteurs. A ce stade, il devra apprécier leurs niveaux d'adhésion et leurs points de blocage éventuels, compte tenu des objectifs visés.

• **Evaluer et réduire les écarts entre les trois pôles**

Cette évaluation des écarts va permettre au porteur du projet de préciser la stratégie d'introduction du dispositif, afin que les différents acteurs puissent intégrer le DFOAD dans leurs pratiques. Plus précisément, il va s'agir d'initier une démarche de co-construction des objectifs par les acteurs et en particulier par les enseignants. Cette démarche est fondamentale car elle conditionne, d'abord l'adhésion au projet d'intégration d'un DFOAD, puis son appropriation ultérieure.

Elle consiste à faire évaluer et analyser, par un collectif d'enseignants, les objectifs implicites du DFOAD et leur cohérence vis-à-vis des enjeux et objectifs de l'établissement ainsi que des différents acteurs concernés dans l'établissement. Ils seront chargés de procéder à un " bilan d'usage " du DFOAD dans le ou les établissements ou services qui l'ont utilisé. A ce stade, on prendra en compte le point de vue des apprenants, futurs utilisateurs du DFOAD. Les participants à ce travail devront avoir accès à une formation préalable aux DFOAD. Ils pourront s'appuyer sur des grilles d'analyse construites par les acteurs de l'intégration.

Enfin, pour être mobilisatrice, cette démarche doit prévoir la possibilité, pour chaque groupe d'acteur, de refuser l'introduction du DFOAD en l'état, et éventuellement de réévaluer collectivement les différentes catégories d'objectifs du projet.

Plus généralement, la mise en œuvre de la démarche, ici décrite, doit être envisagée comme un processus itératif.

- **Expliciter l'engagement des acteurs**

A l'issue de cette démarche, en plus de l'accord des acteurs concernés, la direction de l'établissement devra marquer fortement son engagement, notamment par l'allocation des moyens nécessaires au projet et par des messages portant sur l'adéquation du projet à la politique de l'établissement.

ORGANISER L'INTEGRATION DU DFOAD, IMPLIQUER LES ACTEURS

OBSTACLES

L'intégration d'un DFOAD peut produire plusieurs ruptures. La première tient au fait d'intégrer un DFOAD qui a été conçu et mis en œuvre dans un autre contexte institutionnel et pédagogique que celui où il a pour nouvelle vocation de s'intégrer. Ce DFOAD apparaît dans un premier temps comme un "corps étranger". Cela signifie que la prestation pédagogique, délivrée essentiellement par l'enseignant dans le système traditionnel, va faire appel à des ressources² autres que celles qui relèvent de sa propre production. Plus globalement, le "transmetteur pédagogique" va devoir articuler différentes sources d'information et de connaissance (les documents bruts, numérisés ou non, relevant du domaine enseigné) ainsi que des ressources (supports de formation construits à usage pédagogique) provenant du DFOAD externe et devoir tenir compte de celles que l'apprenant va solliciter dans son environnement personnel et professionnel.

La deuxième rupture provient du fait que l'enseignant, historiquement seul maître à bord dans la délivrance de son cours, va se trouver en rapport avec d'autres acteurs qui participeront également à l'élaboration, voire à la réalisation de la prestation pédagogique. Les modalités de son intervention - en tant que transmetteur de savoirs qu'il participait lui-même à construire - vont être réinterrogées dans le cadre d'une ingénierie pédagogique qui va l'introduire dans des contextes et des environnements d'apprentissage nouveaux. Cette fonction d'ingénierie va associer d'autres intervenants (tuteurs, administrateurs de services,...). En même temps, la relation qu'il entretient avec le destinataire de l'enseignement va s'en trouver modifiée : l'apprenant va prendre un rôle plus actif et apparaître comme un acteur dans un système de

² Les experts ont eu un débat contradictoire sur le sens qu'ils donnent aux deux termes "ressources" et "dispositifs". Pour les uns, le terme "ressource" désigne uniquement des supports matériels (papiers, livres, écrans informatiques, didacticiels). Pour les autres, "ressource" désigne tout ce qui est mobilisé pour qu'un enseignement puisse se dérouler. Dans un tel cas, il n'y a plus guère de différences entre les "ressources" et "le dispositif", les temps de tutorat, de rencontre entre les apprenants, etc. sont en effet qualifiés de "ressources" par ce deuxième groupe. Les débats entre les experts font moins apparaître des désaccords entre eux (un "dissensus" selon la terminologie de la méthode utilisée pour produire ce texte) qu'un besoin de s'expliquer sur le sens attribué aux termes employés couramment dans la vie professionnelle.

formation, développant ses propres usages et ses propres modalités d'apprentissage. De plus, à travers les moyens techniques, tous les échanges sont formalisés et dans certains cas programmés.

L'ensemble de cette recomposition va conduire l'enseignant à réaménager sa place et à réévaluer la spécificité de son intervention. Cette situation peut faire hésiter certains enseignants quant à leur engagement et leur investissement dans un processus significatif de changement.

La troisième rupture relève des caractéristiques organisationnelles des établissements supérieurs. Ils sont traditionnellement construits (avec des différences notables, entre les Universités et les Grandes Ecoles) sur une séparation relativement étanche des services et sur une culture professionnelle et organisationnelle issue d'une division du travail ancrée dans des fonctions et des statuts bien différenciés, qui communiquent entre eux à l'abri de procédures formelles ou de jeux d'acteurs figés. Cette division du travail reste centrée sur l'acte d'enseignement sous la forme traditionnelle des cours. Elle isole les services amont (scolarité, information et orientation, communication, validation des acquis,...), les services aval (certification, évaluation, suivi des parcours académiques et professionnels,...) et les services logistiques (administration du suivi des cours, systèmes d'information,...).

Or, l'utilisation des DFOAD et leur intégration suppose une articulation de l'intervention des différents acteurs sous la forme d'une logique projet dans un contexte non-stabilisé où ces derniers vont faire évoluer leur contribution au fur et à mesure de l'apprentissage du projet. Elle suppose une coopération forte entre des acteurs marqués par des identités professionnelles et des habitudes de travail contrastées.

RECOMMANDATIONS

• Identifier et qualifier les différents acteurs

- Les acteurs opérationnels :

- Le chef de projet : il s'agit de bien identifier les nouvelles tâches et fonctions du chef de projet, qui nécessiteront de nouvelles compétences, et d'être vigilant sur l'enjeu que représente cette fonction (enseignant ou ingénieur pédagogique... ?). Celui-ci doit en particulier être capable d'entraîner l'adhésion de l'ensemble des acteurs par une légitimité reconnue et avoir une capacité d'empathie et de traduction des enjeux, logiques et modes d'intervention de chacun des corps de métier associés à la conduite du projet.

- Les intervenants pédagogiques, qui occupent différentes fonctions.

- Celle de la qualification du contenu. Cette fonction est traditionnellement dévolue aux enseignants de l'enseignement supérieur, membres de la communauté scientifique, qui participent à la production des connaissances dans le domaine considéré et qui certifient la qualité scientifique des ressources et de leur exploitation. En l'occurrence, dans le cas du transfert d'un DFOAD, il s'agit essentiellement des enseignants du dispositif transféré.

- Celle de la qualification du parcours des apprenants : cette fonction est l'occasion d'une appropriation des ressources du dispositif transféré, de leur ajustement et de leur re-scénarisation pédagogique, en fonction des caractéristiques du public concerné, qui peuvent être différentes de celles du public initialement visé par le DFOAD.

- Celle de l'accompagnement du parcours des apprenants. C'est l'ajustement individuel et permanent entre les ressources proposées par le dispositif et leur appropriation par les apprenants. Cet ajustement peut être de trois ordres : technologique, pour l'usage des matériels, logiciels et médias proposés ; méthodologique, pour l'usage des ressources ; lié aux contenus, pour la compréhension et la construction des savoirs par les apprenants.

Traditionnellement assurée par les enseignants, cette fonction, dans un DFOAD, peut être assurée par différents acteurs : tuteurs, enseignants, assistants techniques, éventuellement tuteurs professionnels ou personnes-ressources locales.

- Celle, enfin, de l'évaluation. Cette fonction, traditionnellement assurée par l'enseignant, consiste à valider et certifier les acquis. Le DFOAD soulève la question des modalités de l'évaluation (spécifique ou pas ; homogénéité avec les épreuves classiques ; garantie de l'égalité des chances devant l'examen ; etc.) et celle de l'intervention des autres acteurs concernés par l'évaluation, dont les apprenants.

- Les apprenants

Ils ont un statut d'acteur individuel et collectif, qui va les amener à développer des pratiques d'appropriation du dispositif, non prescrites et non anticipées, dont il faudra pourtant tenir compte pour réajuster le dispositif. L'apprenant est un acteur reconnu, à la fois par l'établissement et par le dispositif, qui est intégré dans un système et qui a les moyens d'identifier et d'être en relation avec les autres acteurs (établissement d'accueil, autres inscrits, intervenants directs ...). Il doit donc être informé des règles du jeu : pédagogiques (objectifs et validations), méthodologiques (regroupement, échéance, rythme ...) et techniques (usages des outils de communications).

- Les acteurs intégrateurs

Ils font partie des services existants des établissements (services administratifs, techniques, financiers, secrétariats pédagogiques, informations, orientations, communications, relations partenariales, validation d'acquis) et ils vont assurer l'intégration du DFOAD dans l'ensemble des services assurés par l'établissement supérieur à l'étudiant.

- Les acteurs partenaires

Ils sont très divers et sont différents d'un projet à l'autre. Il est possible de citer les acteurs suivants.

- Les acteurs politiques, qui vont intégrer le dispositif dans des finalités plus globales (développement local, par exemple).

- Les financeurs, qui vont soutenir le DFOAD avec leurs contributions et contraintes propres : investissement, fonctionnement, prise en charge de l'inscription de public prioritaire, création de postes ...

- Les industriels ou les services techniques internes³, qui sont les prestataires de services informatiques (plate-forme, logiciels ...), avec différents niveaux de valeur ajoutée. Il faut veiller, en particulier, à faire avec eux des choix technologiques dans une logique de diffusion (interne) et de transfert (externe) et s'assurer de la pérennisation de l'investissement : choix de standards et d'environnements qui assurent la portabilité, la réutilisation, l'appropriation des contenus comme l'individualisation des usages. A ce niveau, standards, formats, meta-données, etc. ... sont à prendre en compte avec le minimum de contraintes au niveau des environnements de formation (plate-forme ou non, outils de travail interactifs ou non,...).

- Les acteurs du transfert : ce sont les acteurs qui ont conçu le dispositif dans un contexte donné avec des finalités données, qui ont la mémoire du dispositif et une représentation de ce que l'on peut en faire dans un nouveau contexte. Ces acteurs participent à l'identification des contextes logiciels et matériels et si nécessaire, ils peuvent apporter des éléments de coût ou participer à leur estimation.

• Identifier et mettre en place les conditions de l'implication de tous les acteurs .

³ Dont le rôle ne se limite pas nécessairement à cette fonction. Ils peuvent, également, être intégrateurs.

Les différents acteurs ont des intérêts et des enjeux spécifiques qui conditionnent leur participation active au projet. Il est donc nécessaire de clarifier et spécifier les conditions d'engagement de ces différents acteurs.

- Les acteurs opérationnels

La reconnaissance des activités nouvelles engendrées par la mise en œuvre du dispositif, ainsi que les compétences développées à cet effet, doivent donner lieu à une reconnaissance institutionnelle, qui peut être de différentes natures (décharge horaire, comptabilisation dans les services, “ paternité ” et propriété intellectuelle des produits, comptabilisation du temps de travail collectif, diffusion et communication,...). L'un des éléments de réussite est de conduire cette évolution avec un collectif plutôt qu'avec des individus isolés.

La question de l'accroissement du domaine de compétences des enseignants peut rester ouverte et à la libre appréciation des individus. L'essentiel est que le collectif porteur du DFOAD se qualifie et réunisse collectivement les compétences nécessaires, plutôt que de voir chaque membre de ce collectif évoluer individuellement, ce qui risquerait d'introduire de trop grandes disparités entre professionnels.

Il est nécessaire enfin de mettre en œuvre des pratiques dynamiques de coopération qui intègrent l'expression du conflit comme mode de résolution de problèmes.

- Les apprenants

Ils doivent identifier clairement leurs interlocuteurs, pour éviter d'être noyés dans une nébuleuse institutionnelle qui renforcerait leur sentiment d'isolement. L'établissement “ formateur ” doit leur apparaître clairement (écran d'accueil, hébergement de courrier électronique, etc.), pour qu'ils puissent développer un sentiment d'appartenance à une institution, au même titre que les étudiants du système traditionnel d'enseignement.

Ils doivent être considérés autant dans leurs histoires spécifiques et leurs acquis (validation des acquis académiques et validation des acquis d'expérience, profils d'apprentissage) que dans leur dimension collective : le DFOAD doit favoriser les regroupements à l'initiative d'étudiants (publication des listes des inscrits et possibilité de communication horizontale) comme les moments de régulation, pour constituer une communauté⁴ d'apprenants. Le DFOAD peut être amené à mettre sur pied des séances de formation en présentiel pour des objectifs pédagogiques qui passent par l'échange et la confrontation de points de vue (en Sciences Humaines ou dans le domaine des pratiques professionnelles, par exemple). Des parcours individualisés de formation doivent pouvoir se construire, avec l'aide éventuelle du tuteur ou de l'enseignant. Par ailleurs, les apprenants doivent pouvoir s'exprimer individuellement et collectivement sur la conduite et l'évaluation du dispositif.

Ils doivent être clairement informés des objectifs pédagogiques, du contenu et des modalités de l'évaluation, du rythme de la formation, etc. Le rôle actif de l'apprenant dans sa relation avec l'outil ne s'arrête pas à l'interactivité : il peut, dans certains cas, être mis dans une situation de " production " mutualisée avec les autres apprenants.

Leur abandon peut être, parfois, considéré comme une prise d'autonomie par rapport au dispositif dont il faut connaître l'origine : provient-il des caractéristiques propres du DFOAD (pédagogiques, méthodologiques, technologiques), de données environnementales et contextuelles de l'étudiant, de la réalisation de ses objectifs, etc. ?

- Les acteurs intégrateurs.

La nouveauté induite par le DFOAD est que ces acteurs vont être amenés à collaborer davantage. Le risque serait que les acteurs opérationnels du projet veuillent faire l'impasse

⁴ Le terme " communauté " a fait l'objet d'une discussion serrée entre les experts. Cette discussion opposait principalement les experts qui sont situés du côté des sciences de l'éducation aux experts qui mobilisent un savoir sociologique. Pour les premiers, les termes de " communauté d'apprenants " sont usuels. Pour les seconds, le concept de communauté a un sens très délimité qui les conduit à ne pas souhaiter que les apprenants forment une " communauté ". Ce débat doit moins être considéré comme un dissensus que comme une question d'ajustement du vocabulaire entre deux disciplines. Le texte étant principalement destiné aux personnes qui se situent du côté des sciences de l'éducation, il est apparu préférable de conserver le terme " communauté ".

de ces services existants, sous le prétexte qu'ils se prêtent difficilement à leur besoin (leur formatage ayant été conçu dans le cadre traditionnel d'enseignement). Or ces services doivent jouer un rôle intégrateur, condition d'efficacité à terme du DFOAD, d'une part, et pour que le DFOAD n'apparaisse pas comme une innovation décalée, temporaire et contingente, à la marge du système d'enseignement, d'autre part.

L'association de ces acteurs dès l'amont du projet, leur intégration dans le pilotage et une bonne communication avec eux est une des conditions de réussite du projet.

REGULER LE PROCESSUS D'INTEGRATION

OBSTACLES

Même s'ils relèvent d'un transfert, les processus d'intégration de DFOAD restent des processus innovants, appelés à évoluer, qui comportent une part irréductible d'aléatoire et d'imprévisible. Elle peut se manifester, par exemple, au niveau de la réalité des inscriptions au DFOAD et rendre difficile la mise sur pied d'une politique de recrutement à long ou moyen terme. La gestion du temps constitue, plus généralement, un facteur critique car il faut prendre en compte à la fois des perspectives à moyen terme et des urgences. L'imprévisibilité pose d'autant plus problème que ces processus se déploient dans des institutions organisées comme des "bureaucraties professionnelles", stables et peu réactives. Par exemple, dans l'université, l'intégration d'un nouveau diplôme est soumise au contrôle du CEVU (Conseil de l'Enseignement et de la Vie Universitaire) et du CA (Conseil d'Administration) et/ou à la publication au journal officiel. Dans ces conditions, la méthodologie d'intégration doit se démarquer des caractéristiques d'un pilotage du haut vers le bas qui consiste à assigner des tâches à chacun des membres du projet et à vérifier leur réalisation.

Au plan pédagogique, la formation ouverte et à distance pose de manière aiguë deux questions liées : celle, d'une part, de l'isolement et de la motivation des acteurs et, d'autre part, celle de leur capacité à s'approprier ou à "transformer" le DFOAD. Du côté des enseignants, la FOAD est souvent marquée par différentes distances. D'abord par rapport au dispositif "reçu", dont l'enseignant peut "détourner" l'usage ou les objectifs pédagogiques ; ensuite, par rapport aux élèves, qui, s'ils sont aptes à prendre en charge ou à autoréguler leur formation, peuvent réussir leur apprentissage ... sans utiliser le DFOAD ou en transformant l'usage de manière inattendue mais, également, sans aucun contact avec l'enseignant. Du côté des apprenants, dans certains DFOAD, notamment coopératifs, l'appropriation individuelle des composantes du DFOAD (temps, espace, médiations

pédagogiques, etc.) peut entrer en tension avec des exigences plus collectives, souvent importantes pour éviter le décrochage de certains.

RECOMMANDATIONS

La recommandation principale porte sur la nécessité de mettre en place une régulation du processus d'intégration, impliquant à la fois un diagnostic en continu et la production des corrections nécessaires, en fonction des objectifs de l'intégration. La difficulté principale tient ici à ce que cette régulation suppose des compétences spécifiques de la part des acteurs et s'avère plurielle. Elle se joue en effet au sein du DFOAD, sur un plan aussi bien individuel que collectif ; au sein de l'établissement, dans le cadre du projet, à travers les différentes instances décisionnelles (maîtrise d'œuvre, maîtrise d'ouvrage, équipe de pilotage du projet) ; et, au-delà de l'établissement, le cas échéant, dans le cadre de consortium inter - établissements, de la région ou du ministère.

• **Anticipation et gestion de crise : l'analyse des risques.**

Il importe de développer une double compétence fondée sur l'analyse des risques, c'est à dire une culture de l'anticipation et une culture de la gestion de crise. Dans une configuration de transfert de DFOAD conçus ailleurs, cette culture de l'anticipation est peut être plus simple à acquérir dans la mesure où l'on peut penser que les problèmes ont été en partie rencontrés, en partie déjà traités et, dans l'idéal, mémorisés (cf. "Mémoire" ci-dessous).

Cette culture de l'anticipation et de la gestion de crise peut s'appuyer sur des outils utilisés dans le monde industriel ou sur des méthodologies des sciences sociales (exemple : méthode "PAT⁵ – miroir"). Elle peut aussi partir d'une analyse préventive collective des risques et d'une analyse de leur caractère critique, selon les phases du déroulement du projet, analyse qui débouche sur l'invention de mécanismes correcteurs.

⁵ PAT = Peurs Attraites et Tentations

Cette culture de l'anticipation et la mise en place de mécanismes de la gestion de crise supposent qu'existe, donc qu'ait été constituée une identité forte de projet, permettant une logique de solidarité entre les acteurs pour la résolution des problèmes rencontrés.

Enfin, la construction de cette culture exige un accompagnement ou une formation des acteurs de la régulation, et notamment de ceux qui assurent la maîtrise d'ouvrage.

- **Identifier les instances de régulation.**

La régulation de l'intégration suppose le découplage de deux instances, dont l'existence est rendue plus nécessaire par la complexité de la régulation à assurer. Ce découplage est un des leviers de la démarche. Il faut donc identifier d'une part, l'instance politique, qui vérifie l'atteinte des objectifs, les reformule ou précise en cas de besoin, aux différentes phases de la conduite du projet, et s'assure, aussi, de l'engagement politique (notamment financier) de l'ensemble des partenaires. Elle développe avec le chef de projet une attitude de compréhension et d'appui qui lui permet de recadrer son activité. Cette instance prend différents noms, selon les situations : maîtrise d'ouvrage, comité de pilotage, etc. Et, d'autre part, l'instance de régulation opérationnelle, animée par le chef de projet qui travaille dans le cadre des objectifs stratégiques.

- **Planification des moyens humains et techniques**

La culture de l'anticipation doit se traduire également par l'élaboration d'une planification des moyens en fonction de l'évolution envisagée pour le dispositif (par exemple : le nombre d'inscrits). Même si planifier est difficile et en partie aléatoire, l'absence de planification a des effets bien pire. La montée en puissance d'un dispositif ne peut uniquement être gérée par des solutions incrémentales. Les dispositifs humains et matériels mis en place dans la phase initiale (administration interne des réseaux, structure technique d'assistance et d'aide à la production, etc.) peuvent, en effet, être complètement remis en cause dans une phase d'extension pour

laquelle des solutions d'externalisation peuvent se révéler plus adaptées. De tels basculements supposeraient un transfert de moyens humains vers des moyens financiers, ce qui n'irait pas sans poser des problèmes importants en matière de gestion des ressources humaines. De tels incidents ne peuvent être surmontés que si l'on s'est inscrit, dès le départ, dans une logique de gestion prévisionnelle.

Les conditions particulières du transfert d'un DFOAD et la production d'une "sur-couche" pédagogique, supposent que soient mis en place des moyens à la fois techniques et humains d'accompagnement des enseignants et des divers acteurs. Cela suppose une montée en compétence en parallèle avec l'évolution du système, donc des actions de formation et une professionnalisation de certaines fonctions qui devront être reconnues.

• **Mise en place d'un suivi de la qualité**

Les conditions d'utilisation d'une formation ouverte et à distance rendent les apprenants particulièrement sensibles à ses défauts éventuels, notamment dans certaines périodes considérées comme critiques (par exemple, la remise de devoir). Il est donc fondamental que soit mise en place une politique de suivi de la qualité reposant sur une série d'indicateurs qui alimenteront également la culture de l'anticipation.

D'une manière générale, ces indicateurs doivent permettre d'identifier les effets attendus comme les effets induits non prévus, d'anticiper sur des effets futurs et de renforcer les effets d'apprentissages. Ils constituent des outils d'aide à la décision, clairement référés aux finalités et aux objectifs, opérationnels et stratégiques, aux différentes phases du projet. Ils doivent être définis conjointement par l'ensemble des acteurs, en étant attentif aux effets produits attendus et aux effets induits par le dispositif, notamment au niveau des pratiques d'apprentissage et d'usage des élèves et à la diffusion des résultats à l'ensemble des enseignants. Ils doivent se situer non dans une logique d'évaluation individuelle mais dans une logique d'alerte pour les "gestionnaires".

Ces indicateurs sont de plusieurs nature : évaluation des résultats attendus ; indicateurs automatiques analysant la charge du dispositif, le fonctionnement du réseau, les volumes de téléchargement, les contributions aux forums ; questionnaires réguliers auprès des apprenants pour évaluer la qualité perçue du système.

Ces indicateurs doivent notamment permettre de détecter des charges de travail anormales (exemple : action de tutorat), mais également de réguler des dérives toujours possibles (exemple : utilisation des mails et forum). Il faut être conscient que ces indicateurs constituent un élément particulièrement sensible notamment du côté du facteur humain et qu'il importe qu'il y ait une politique raisonnée de l'utilisation de ces clignotants privilégiant une fonction d'alerte par rapport à une fonction d'évaluation.

Il ne faut pas attendre de ces indicateurs des réponses, mais ils doivent être pensés comme déclencheurs d'analyse et de mise en place de mécanismes appropriés, de régulation et d'évolution du DFOAD.

• **Communauté et travail coopératif**

Le fait de s'inscrire dans un DFOAD et l'isolement qui en découle, rendent indispensable la création de communautés ad-hoc, d'une part en direction des apprenants, et, d'autre part, en direction des enseignants ainsi que de l'ensemble des autres acteurs. D'une manière générale la structuration de ces communautés passe par la création d'objets communs qui peuvent être divers : sélection d'indicateurs de qualité, mise en place de mécanismes d'évaluation, etc. Les communautés doivent associer toutes les catégories de personnels de l'établissement et particulièrement ceux à qui l'on ne songe généralement pas (secrétariat, agence comptable, administration, responsable informatique, ...).

Le risque existe que ces communautés fonctionnent en cercle fermé. De ce fait, il peut être intéressant d'y associer, dans une perspective de diffusion, des acteurs qui ne sont pas immédiatement concernés, du moins dans la première phase, et qui pourront ainsi porter un

regard extérieur sur l'opération. De la même façon ces communautés doivent pouvoir s'étendre dans une logique inter établissements, par exemple dans le cadre de consortium, ou parce que la mutualisation peut être une réponse à certains risques identifiés, ou encore dans une perspective de diffusion.

Compte tenu des risques potentiels de stress lié à l'isolement des apprenants, il est particulièrement important que ces communautés se développent du côté des apprenants. Ces communautés peuvent être mises en place de manière non exclusive, soit comme modalités liées à des activités pédagogiques (développement de travail coopératif), soit comme modalités de régulation. Afin de réguler la tension individuel/collectif, il est indispensable que les règles de fonctionnement soient clairement explicitées dès le début de la formation, que des rendez-vous synchrones soient prévus même si l'essentiel de la formation respecte les principes d'ouverture, que des mécanismes spécifiques de type forum, " chat ", puissent être activés en tant que de besoin. Si on se situe dans une formation qui repose a priori sur une liberté maximale de l'apprenant, il est important qu'existent des modalités collectives d'informations et d'échanges. Il faut éviter que le tuteur soit le seul à avoir une vision des problèmes ou des satisfactions de façon à créer une véritable culture commune du dispositif et que chaque acteur puisse accéder au même niveau d'informations.

• **Reconnaissance et gratification de tous les acteurs**

Ce travail de régulation, gourmand en temps consacré à des réunions et à l'élaboration collective, doit être reconnu et pris en compte par l'institution et considéré comme une valeur ajoutée par chaque participant. La capacité de coopération doit être prise en compte dans l'évaluation personnelle et les gratifications.

D'une manière générale, la reconnaissance de l'ensemble des acteurs et les marques concrètes qui l'accompagne constituent un mécanisme de régulation indispensable pour maintenir l'engagement des acteurs et gérer d'éventuelles sorties dans des conditions acceptables et négociées.

- **Communication**

L'adhésion des acteurs au dispositif, le développement du sentiment d'appartenance, et l'anticipation de la diffusion nécessitent la mise en place de moyens de communication réguliers. Ceci doit jouer dans les deux sens, c'est à dire préparer l'ensemble des membres de l'institution à ce qui se peut se passer dans le projet et informer les apprenants, utilisateurs du DFOAD, d'éléments d'actualité qui ne sont pas forcément en relation directe avec leur formation mais qui concernent leur établissement.

- **Mémoire**

La régulation d'un projet innovant implique que l'on veille à organiser la mémoire. Ce qui veut dire veiller à l'élaboration de comptes-rendus réguliers, archiver les documents de travail, organiser la production d'entretiens auprès des acteurs, charger une personne ou un groupe de gérer et d'organiser ce suivi qui deviendra un retour d'expérience. Ceci est particulièrement important dans une perspective de diffusion du DFOAD. Cette mémoire facilitera également la nécessaire évaluation a posteriori du DFOAD par des experts extérieurs.