

Développer une Culture de l'Apprendre : un Rôle pour des Tiers-lieux Augmentés ?

Derycke, A.¹, Lerouge, S.^{1,2}

¹ Laboratoire CIREL, Équipe TRIGONE, Université de Lille, France.

² ITG consulting en learning Design

Résumé. Le développement d'une « culture de l'apprendre » est analysé dans le contexte de l'ALTV, des organisations et du travail, avec leurs exigences en matière de compétences génériques. Les tiers-lieux augmentés par le numérique sont des dispositifs pédagogiques adaptés à cette culture, via la participation à des communautés de pratiques. Cette analyse au niveau exosystème, permet de proposer des clés nouvelles pour la caractérisation des EIAH pour l'ALTV, autour des processus de continuité, d'hybridation, de contextualisation, de malléabilité et d'agencement des dispositifs par leurs usagers.

Mots-clés. Culture de l'apprendre, travail, tiers-lieu, communautés, compétences génériques.

Abstract. The development of a culture of learning is analyzed in the context of life-long learning (LLL), of organizations and work, with needs in generic competencies and skills, adapted to this pedagogical modality. The third-places digitally augmented are pedagogical dispositives adapted for the new culture, via participation to a community of practice. This analysis at the exosystem level, allows the proposal of new keys for the characterization of the Technology Enhanced Learning for LLL, with the processes of continuity, hybridization, contextualization, malleability and End-User-Design.

Keywords. Culture of learning, work, third-place, Communities, generic skills

1. Introduction

Pourquoi une « Culture de l'Apprendre » [1], utilisée comme synonyme de ALTV dans notre titre? Parce qu'elle nous paraît être significative de l'enjeu central d'une « orientation ALTV » des EIAH, et plus généralement du numérique dans les processus d'apprentissage, notamment dans le contexte de l'enseignement supérieur. Notre proposition ouverte réside dans la présentation de quelques clés pour penser autrement la question de la caractérisation des EIAH pour et dans l'ALTV, avec notre conception qui est que « *les usagers achèvent le design dans l'usage pour peu que l'on leur en laisse la possibilité* ». C'est-à-dire qu'on favorise leur « capacité d'agir » à pouvoir s'exprimer, au travers de leurs ajustements des dispositifs proposés. C'est donc un apport à l'atelier destiné à provoquer la discussion, en changeant un focus que nous pensons trop exclusivement orienté vers une autoformation instrumentée par les

EIAH, trop dégagée des contextes singuliers de chaque apprentissage, notamment du milieu de l'activité professionnelle dans une organisation et sa culture.

2. Notre Positionnement par Rapport à la Problématique de l'ALTV

2.1 L'ALTV au Sein des Organisations et du Travail

Les dispositifs pour l'ALTV donnent souvent la priorité à l'offre de formation, notamment en terme de richesse des ressources pédagogiques numériques ouvertes (OER), alors qu'il faudrait ré-équilibrer en faveur du développement de la demande, en accord avec la capacité d'agir des individus, acteurs de leur formation. Le développement d'une culture de l'apprendre est à analyser : 1) dans le contexte des organisations qui se veulent elles-mêmes apprenantes, avec leurs objectifs de développer l'innovation, leurs produits ou services [2] ; 2) dans le contexte de la société de la connaissance avec le développement exponentiel de la connaissance. Il est donc nécessaire de dépasser les limites de la gestion et de la capitalisation des connaissances (KM) au sein de ces organisations, pour prendre en compte des connaissances moins codifiées, moins abstraites, plus incarnées.

Les analyses de l'apprentissage et de la cognition socialement situés, par exemple sur le lieu de travail, doivent prendre en considération les pratiques ordinaires et les échanges de connaissances tacites à propos des expériences faites par chacune des personnes constituant l'organisation. Il est aussi important de travailler sur l'articulation entre une culture de l'apprendre plus personnelle, avec ses propres objectifs de développement, et une culture de l'apprendre collective. La cognition est le produit, en partie, d'une activité, d'un contexte, et d'une culture dans laquelle elle se développe et elle est utilisée [1]. Dans le cadre de l'ALTV, l'apprentissage est donc vu comme un processus « d'en-culturation » (à semer mais pas à diriger) en s'appuyant sur des activités humaines ressenties comme authentiques, et non pas simplement canoniques, prescrites [2]. Il y a des compétences spécifiques et des attitudes personnelles à développer pour que la culture de l'apprendre s'instaure, et que de nouveaux modes d'apprentissage au sein de ces organisations puissent se développer en phase avec les attentes individuelles et collectives. Ces compétences devraient être acquises avant la sortie de la formation initiale.

2.2 Le Rôle de l'Enseignement Supérieur dans la Préparation à l'ALTV

Préparer les étudiants à l'ALTV pour leurs futures vies professionnelles renvoie à la question des compétences dites génériques. L'enseignement supérieur doit donc considérer le développement de l'étudiant dans sa globalité. C'est-à-dire dans toutes les dimensions qui pourront caractériser l'expérience de l'apprentissage individuel en leur sein. On peut distinguer trois dimensions : 1) la dimension cognitive incluant des compétences comme l'innovation, la pensée critique, la résolution de problèmes complexes, le raisonnement et l'argumentation... 2) la dimension interpersonnelle

incluant des capacités comme la communication, la collaboration, la responsabilité, la résolution de conflits... 3) la dimension intrapersonnelle incluant des capacités à la flexibilité, l'initiative, l'appréciation de la diversité, la méta-cognition (des pratiques réflexives vis-à-vis de son propre procédé d'apprentissage) l'altérité...

2.3 Une Approche Écologique des Dispositifs Pédagogiques pour l'ALTV

Notre vision stratégique des EIAH pour l'ALTV se situe au niveau des infrastructures dispositives, c'est-à-dire offrant la possibilité de développer de multiples dispositifs pédagogiques, puis, par enrichissement avec les contenus, de dispositifs de formation. La plateforme MOODLE pour la FOAD en est un exemple. Pour cela nous nous positionnons au niveau de l'exosystème dans une approche écologique, c'est-à-dire celui des interactions proches du mésosystème avec son milieu (ceci est illustré dans la figure 3 pour un cas précis). Ces niveaux doivent être simplement considérés comme un réglage d'un zoom, dans un jeu d'échelles d'analyse continue, et non pas comme une hiérarchie de niveaux analysés séparément. D'un point de vue plus processuel, il est nécessaire de prendre en compte de l'ensemble des multiples interactions complexes agissant entre les divers processus mis en jeu.

Les dispositifs pédagogiques ainsi générés à partir des diverses infrastructures doivent permettre une ouverture à la malléabilité, au bricolage par les apprenants eux-mêmes et aux autres agents pédagogiques (*End-User-Design*), dans une autre vision de l'apprentissage ouvert [3]. Il n'y a pas que les ressources pédagogiques (OER) et les accès qui doivent donc être « libérés », il faut aussi libérer les personnes, dans leur agir propre, pour une vision émancipatrice de l'ALTV [4]. Et donc de leur laisser du « jeu » dans les approches dispositives pour que des ajustements puissent être négociés au sein de la communauté d'apprentissage.

3. La Continuité des Dispositifs pour l'ALTV avec l'Aide du Numérique

La Continuité est la promesse centrale de la convergence du numérique avec la possibilité d'accéder à l'information ou à un e-service en n'importe quel lieu et n'importe quand, et avec le choix du type de canal médiatique utilisé. Cette forme d'ubiquité est au cœur des mobilités numériques, où cette continuité est également un facteur de fragmentation de l'activité humaine, d'entrelacement des tâches, mobilisant fortement l'attention des usagers via un régime de notification.

Une solution pour offrir une continuité des services numériques à l'ALTV va reposer sur : l'intégration technologique dans des infrastructures normées et ouvertes, et l'hybridation des modalités d'apprentissage, pouvant supporter éventuellement une contextualisation des activités d'apprentissage. Les processus de continuité, d'hybridation, de contextualisation, et de malléabilité, nous semblent être des clés importantes pour penser la caractérisation des EIAH pour l'ALTV dans une approche écologique.

La Continuité entre la Formation Initiale et l'ALTV est, selon nous, l'un des challenges actuels de l'enseignement supérieur, souvent traduit en termes d'acquisition de compétences génériques (*Soft Skills*). Nous pouvons schématiser cette approche dans la figure 1, ci-après, où sont représentés : 1) l'approche classique avec une dichotomie entre formation initiale (académique) et la formation dans le contexte de la vie professionnelle avec les deux processus : l'effort continu (à bas bruit?) de l'ALTV, et les formations dites « continues » plus institutionnelles et plus intentionnelles, mais aussi plus ponctuelles ; et 2) l'organisation d'une transition graduelle entre ces deux phases.

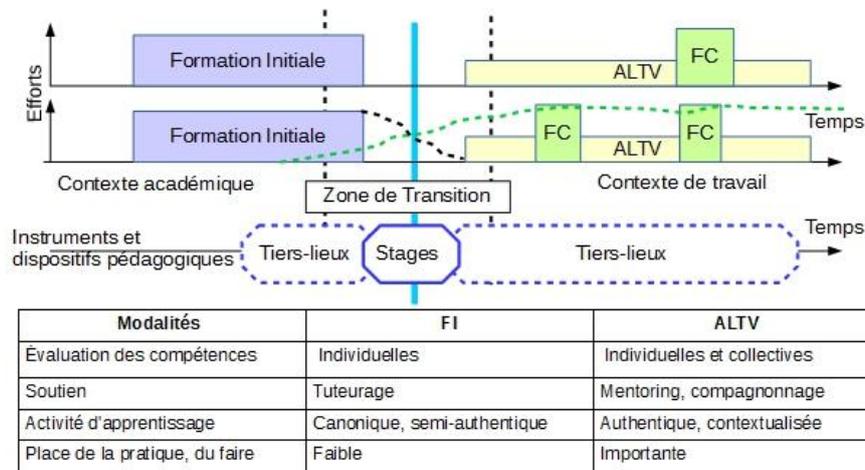


Figure 1: Sur la transition progressive entre la formation initiale et l'ALTV via les Tiers-lieux

Il y a une zone de transition entre les deux types de formations qu'il s'agit de remplir afin de supporter une continuité entre ces deux types. Il faut donc que dans une même période de temps, la formation initiale décroisse et soit remplacée progressivement par l'ALTV. Il est donc nécessaire que les établissements d'enseignement supérieur accompagnent cette transition des étudiant(e)s jusqu'à leurs activités en tant que professionnels. Il est clair alors que le stage en entreprise de type fin d'étude est le dispositif pédagogique où cette continuité devrait être permise, et que l'évaluation de cette activité d'apprentissage spécifique devrait être réalisée selon les critères des deux milieux en présence, et de leur culture. Cet entre-deux correspond à ce qui est appelé aujourd'hui tiers-lieu, et fait l'objet de nombreuses attentions dans le monde de la formation.

Il existe déjà depuis longtemps des tiers-lieux dédiés au développement de l'autoformation plus ou moins tuteurée, comme les centres de ressources pédagogiques, les médiathèques, les Ateliers Pédagogiques Personnalisés... en accès ouverts à la demande ou sur réservation. Il s'agit donc d'aller plus loin en mobilisant le potentiel d'autres types de tiers-lieux apparus ces dernières années, en fonction des compétences génériques qui sont visées, et du rôle essentiel des divers types de communauté apprenante, de la communauté sociale de la salle de cours, à la communauté épistémique (CoE), en passant par la communauté d'enquête (CoI),

ainsi que des apports de nouveaux courants pédagogiques, comme le connexionnisme, pour répondre aux défis du XXI^{ème} siècle.

4. La place des Tiers-lieux Augmentés dans la Préparation à l'ALTV

4.1 Les Tiers-lieux et l'Apprentissage

L'engouement récent pour les tiers-lieux est souvent lié à des problématiques de développement de l'innovation à but directement économique ou à but plus social. Il existe une grande diversité de types de tiers-lieux, allant des espaces de coworking, au fablabs en passant par les hacker-espaces, les maker-espaces, les LivingLabs, les incubateurs de start-up... Mais qui, presque tous, partagent des caractéristiques communes, car ils agrègent dans un même lieu des individus différents ayant l'objectif commun de réaliser quelque chose, et pouvant contester l'ordre existant, notamment sur le plan économique [5]. Le tiers-lieu favorise le « faire » en facilitant la construction de réponses concrètes aux problèmes, au delà des analyses et préconisations. Le tiers-lieu est aussi un endroit pour l'innovation sociale, et la mutualisation des énergies pour changer le monde de manière concrète et active. Il est donc le siège d'une transformation des attitudes, des compétences et des pratiques de ses participants.

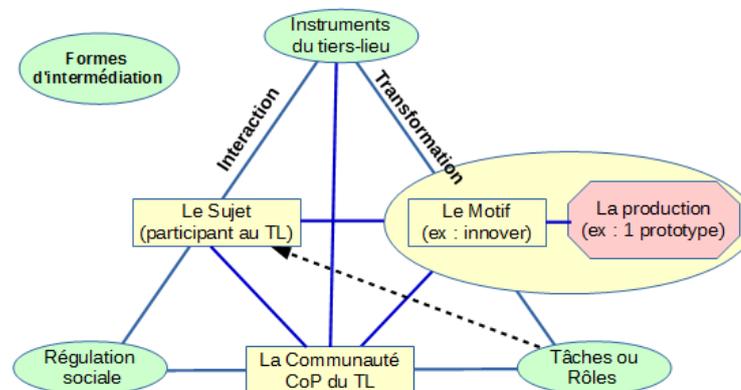


Figure 2 : Une approche instrumentale du Tiers-lieu avec les trois formes d'intermédiation

Pour comprendre la nature des activités humaines au sein d'un tiers-lieu vu comme un milieu favorable à l'apprentissage, il faut considérer que celui-ci n'est pas seulement un entre-deux, mais aussi que c'est un espace d'intermédiation entre le sujet et ses objectifs, son action. Ceci est synthétisé dans la figure 2, inspirée par la Théorie de l'Activité. C'est donc une collection « d'instruments » qui peut être mobilisée dans

l'accomplissement d'une activité humaine plus ou moins collective. Cette intermédiation inclut aussi le rôle des humains, des agents facilitateurs, des conseillers, des experts... Il existe trois formes d'intermédiation : celle des instruments, pouvant être numériques et des EIAH, entre le sujet et la motivation de son activité en lien avec sa production, personnelle et/ou collective ; celle de la régulation sociale au sein de la communauté de pratique que permet d'instaurer le tiers-lieu ; et celle de la coordination des activités de chacun dans une approche collaborative. Ces trois formes de médiation, ainsi que l'activité elle-même, sont négociables au sein de l'activité, notamment pour dépasser des contradictions constatées. Et la participation active à ces évolutions du cadre de l'activité humaine est également une opportunité d'apprentissage et de la mise en œuvre dans la pratique des compétences génériques déjà évoquées.

Ces divers tiers-lieux ont trouvé leur place dans enseignement supérieur, à côté des espaces classiques dédiés à la formation : d'une part pour satisfaire le développement de l'innovation et de l'entrepreneuriat, tant chez les étudiants que chez les personnels de ces établissements ; et d'autre part pour faciliter le développement de nouvelles compétences au travers de pratiques, en dehors des dispositifs formels de formation. C'est-à-dire de développer la capacité d'agir des étudiants comme une capacité à faire quelque chose dans un espace de situations, comme par exemple le domaine de l'activité professionnelle, avec le bricolage ou le hacking comme composantes des activités pédagogiques, dans une approche de type constructionnisme.

Le design des tiers-lieux pour l'apprentissage est principalement un design social au-delà du design architectural et des infrastructures. Ce design social doit s'appuyer sur des analyses anthropologiques des lieux et de la pratique des lieux : avec la question de l'habitat, de la présence, de leur genre pour la communication. etc. Il est nécessaire également d'avoir une approche critique des idées reçues sur le bienfait des tiers-lieux, et sur la valeur de la mise en commun(s) des objectifs, des objets, patrimoines et imaginaires. Il est effectivement assez difficile de faire vivre une collaboration ouverte. Cela demande la mise en place de conditions favorables, objectives, affectives, multi-sensorielles, éthiques... pour que ces collaborations s'instaurent et perdurent.

Pour comprendre la dynamique d'un tiers-lieu pour les apprentissages, il est nécessaire de se tourner vers ce qui en constitue le cœur : les communautés de pratiques (CoP) qui sont par essence des communautés d'apprentissage selon E. Wenger [6] . Dans la CoP, le mécanisme central réside dans la négociation d'une signification partagée entre les participants, avec le rôle des processus d'établissement de socles communs d'inter-compréhension (le *Grounding*) dans les échanges, et celui de l'intersubjectivité. Les quelques principes [6] requis pour l'instauration des communautés de pratiques, et autres communautés d'apprentissage, mettent en avant : la légitimation de la participation périphérique, le besoin d'un répertoire commun, les processus de réification des connaissances pouvant passer par le design collectif de « représentations » faisant consensus, et la notion d'objets frontières ou transitionnels lorsque la communauté considérée fait apparaître des sous-communautés, du type experts/novices, amateurs/professionnels. La dynamique de la communauté est forte s'il existe en son sein une symétrie de l'ignorance, face par exemple au problème à résoudre collectivement, et une dissymétrie de la connaissance due à la diversité des participants, dans un principe de réciprocité généralisée.

4.2 Les Tiers-lieux Augmentés

Il y a plusieurs degrés pour caractériser comment le numérique peut augmenter la pertinence d'un tiers-lieu. Cela va donc de la physicalité à la virtualité, en passant par la réalité augmentée. Pour les lieux simplement augmentés, les instruments numériques sont : d'une part destinés à faciliter la communication interne et avec l'extérieur, via l'usage par exemple des tableaux blancs interactifs voire intelligents (TBI) et autres instruments numériques pour la collaboration et le co-design en face-à-face, et des média-espaces pour faciliter les communications multimédias de groupe, des formes de téléprésence, comme les instruments d'audio et de vidéo conférences ; et d'autre part des instruments numériques pour supporter les CoP dans leurs différents processus internes. D'un point de vue plus pédagogique, les EIAH pertinents devraient offrir un support flexible à l'orchestration des activités, individuelles et collectives au sein du tiers-lieu. A noter que les pratiques effectives dans le tiers-lieu pour l'apprentissage s'approchent assez bien des situations de travail que les étudiants pourraient rencontrer plus tard.

Pour envisager des tiers-lieux capables de supporter une très large population, et s'affranchir des contraintes spatio-temporelles, il faut alors se tourner vers une version plus virtuelle, mobilisant les réseaux sociaux ou des plateformes internet spécialisés, comme celles des communautés de développement de logiciels Open Source. Mais les types de tiers-lieux mentionnés ne sont pas tous facilement virtualisables.

5. Des Angles Morts dans la Caractérisation des EIAH pour l'ALTV ?

5.1 La Place Centrale de l'Expérience Humaine ?

L'expérience humaine prend une place centrale dans le développement d'une culture de l'apprentissage et dans l'efficacité des EIAH pour l'ALTV. Ce sont principalement les partages d'expériences qui sont au cœur des CoP. Mais il nous semble que cette expérience n'est jamais prise dans sa globalité, réduite à la recherche de l'efficacité, de l'utilisabilité, de l'acceptabilité sociale, oubliant les autres dimensions de l'expérience dont l'aspect offre de signification portée par le dispositif, discursive ou pas, le multi-sensoriel, l'esthétique, le bien-être... Ceci renvoie aux pratiques professionnelles des concepteurs de dispositifs pédagogiques incluant des EIAH, avec une orientation vers le design d'expérience de l'apprentissage, avec design empathique et des approches de type *design thinking*. C'est particulièrement vrai pour le design des instruments numériques en tant qu'expériences à vivre [7]

5.2 L'Individualisme en Réseau ?

Individualisme et individualisation sont des marqueurs de l'époque actuelle, que cet individualisme soit assumé par le sujet comme un facteur de son émancipation et de son identité ou que cela soit un individualisme induit chez le sujet par les nouvelles

organisations du travail et de la consommation. En référence à Rainie & Wellman [8] qui ont étudié l'individualisme en réseau, nous pouvons affirmer que lorsque les apprenants doivent accomplir une activité personnelle, ils sont déjà en réseau, et que quand cette activité doit être collective au sein d'un groupe imposé, ils sont déjà en réseau avec d'autres personnes. Il y a donc une forte influence au niveau exosystème de ce contexte, comme nous l'avons synthétisé pour les activités d'apprentissage au confluent des Communautés d'apprentissage (CoE et CoI) et des Tiers-Lieux.

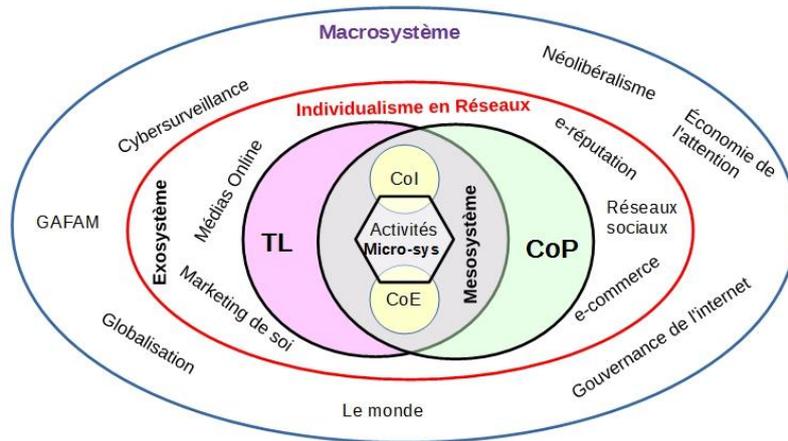


Figure 3 : Une approche écologique des activités d'apprentissage entre tiers-lieux et communautés d'apprentissage dans le contexte de l'individualisme en réseau

Références

1. Collins, A. Brown, J.S. Duguid, P. Situated Cognition and the Culture of Learning. In *Educational Researcher*, vol. 18, N°1, January (1989) pp 32-42.
2. Brown, J.S. Duguid, P. Organizational Learning and Communities-of-Practices : Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation. In *Organization Science*, vol 2, N°1, February (1991) pp 40-57
3. Leclercq, G. Vargas, R. Sous la direction de (2010) *Dispositifs de formation en environnements numériques : enjeux et contraintes informatiques*. Hermes Lavoisier, Paris.
4. Winn, J. Open Education : from the Freedom of Things to the Freedom of People. In Neary, Stevenson, Bell (eds) *Toward Teaching in Public : Reshaping the Modern University*, London Continuum (2012) pp 133-147.
5. Burret, A. *Tiers-lieux et plus si affinités*. FYP éditions (2015).
6. Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, UK (1998)
7. MacCarthy, J. Wright, W. *Technology as Experience*. MIT Press, Cambridge, MA (2004).
8. Rainie, L. Wellman, B. *Networked : the new social operating system*. MIT press, Cambridge, MA, (2012)