Education comparée / nouvelle série, n°2, pp 147-165

Des jeux de tensions au sein du dispositif de formation, propices à l'évolution des postures professionnelles enseignantes.

Geneviève LAMEUL,
Chargée de mission « Formation et recherche » IUFM de Bretagne,
CREAD, Rennes, France

RESUME

L'usage de plus en plus répandu des TIC vient perturber l'école dans ses pratiques de transmission du savoir. Il questionne tout particulièrement les organismes de formation d'enseignants par rapport aux compétences à développer pour de « nouvelles » pratiques. Notre observation de deux dispositifs de formation initiale ouverte et à distance de professeurs de collège et lycée, à l'IUFM de Bretagne pendant trois années (2002-05) ainsi que l'analyse quantitative (traitement statistique de questionnaire) et qualitative (analyse compréhensive, clinique et pragmatique de 30 entretiens) de nos résultats empiriques, nous permettent de dégager cinq tensions principales : pragmatique, idéologique, stratégique, communicationnelle, pédagogique. Ainsi, à partir des résultats de notre thèse, nous développons l'idée que les tensions que vivent les enseignants en formation représentent de potentiels leviers de transformation de leurs postures professionnelles. Le jeu des tensions se constitue par là même, en objet de travail à exploiter et valoriser dans leur processus de formation.

ABSTRACT

Increasingly widespread use of ICT can be seen as having a destabilizing effect on education and teaching practices. More specifically, it raises the question of what skills teacher training colleges should provide new teachers with and how these skills are to be acquired. Our three-year long observation (2002-2005) of two distance learning programs at the Teacher Training Institute (IUFM) of Brittany for pre-service teachers at the second degree level (junior and senior high school) as well as the ensuing quantitative and qualitative analyses of our empirical data have led to the identification of five major types of "tension": pragmatic, ideological, strategic, communicational and pedagogical.

Based on the results of our PhD dissertation, we suggest that these tensions (as experienced by pre-service teachers) may constitute potential "levers of

transformation" that impact the shaping of their future "professional postures." This set of tensions is in itself an object to be worked upon, exploited and developed in the teacher training process.

RESUMEN

El uso cada vez más importante de las TIC afecta las prácticas de transmisión del conocimiento en las escuelas e interpela, en particular, a los organismos de formación de profesores con respecto a las capacidades a desarrollar en vista de "nuevas" prácticas. Nuestra observación de dos dispositivos de formación inicial, abierta y a distancia, de profesores de colegios e institutos del IUFM, en Bretaña, durante tres años (2002-05), así como el análisis cuantitativo (tratamiento estadístico de cuestionarios) y cualitativo (análisis comprensivo, clínico y pragmático de 30 entrevistas) de nuestros resultados empíricos, revelan cinco divergencias principales: pragmática, ideológica, estratégica, comunicacional y pedagógica. Por ende, a partir de los resultados de nuestra tesis, podemos destacar que las divergencias que viven los profesores en formación representan el mecanismo potencial de transformación de sus posturas profesionales. Estas divergencias constituyen el objetivo primordial de trabajo a desempeñar y a valorizar en el proceso de formación de los profesores.

ZUSAMMENFASSUNG

Der verstärkte Gebrauch von TIC (techniques de l'information et de la communication – Einsatz von Neuen Medien) sorgt dafür, dass sich die Schule nicht mehr auf die klassischen Praktiken der Wissensvermittlung beschränkt. So wird die Fähigkeit der Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte, die für die „neuen" Praktiken zu entwickelnden Kompetenzen zu vermitteln, auf den Prüfstand gestellt.

Unsere Untersuchung bezieht sich auf zwei Bildungseinrichtungen der „IUFM de Bretagne"*, welche über drei Jahre beobachtet wurden (2002-2005). Sowohl die quantitative (statistische Auswertung eines Fragebogens), als auch die qualitative Analyse (Auswertung von 30 Interviews) unserer empirischen Ergebnisse erlauben es uns, fünf zentrale Spannungsfelder herauszuarbeiten, die pragmatischer, ideologischer, strategischer, kommunikativer und pädagogischer Natur sind.

Ausgehend von den Resultaten unserer Untersuchung entwickelten wir die Idee, dass die von den Lehrern in der Ausbildung durchlebten Spannungen positive Auswirkungen auf ihre berufliche Einstellung haben könnten. Das Spannungsverhältnis selbst wird so zum Forschungsobjekt, welches innerhalb des Ausbildungsprozesses einen neuen Stellenwert erhält.

Introduction

Le développement de l'usage des technologies (TIC) perturbe l'école dans son organisation interne, dans son rapport à la société, dans les pratiques de construction et transmission du savoir. Parallèlement, mise en question dans sa capacité à assurer l'éducation des élèves, la profession enseignante est en crise et les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) sont en questionnement sur les compétences à acquérir pour de « nouvelles » pratiques. En m'appuyant sur les résultats de ma thèse[1], je précise la manière dont l'usage d'une plate-forme dans un dispositif ouvert et à distance de formation d'enseignants engendre des déséquilibres. Je développe l'idée que les tensions que vivent les enseignants en formation représentent de potentiels leviers de transformation de leurs postures professionnelles : ces tensions se constituent par là même, en objet de travail à valoriser dans leur processus de formation.

Contextualisation

Ma recherche trouve ancrage dans une sensibilité à deux phénomènes qui traversent le système éducatif et la formation des enseignants et auxquels je suis régulièrement confrontée dans le cadre de ma pratique professionnelle d'ingénierie de formation de formateurs à l'IUFM de Bretagne :

- en tant qu'organisation sociale, tout organisme de formation est concerné par l'intégration des technologies dans ses pratiques. Il est d'autant plus concerné que sa mission d'éducation l'amène à préparer les futurs citoyens à un usage « raisonné » de ces nouveaux outils. D'où, à mes yeux, le caractère incontournable de leur expérimentation et d'une réflexion sur celle-ci en IUFM.

- la mission d'éducation de l'école est de jour en jour plus difficile à assumer. Loin de moi l'idée que l'usage des TIC serait « la solution » à ces difficultés. Mais il me semble que l'introduction des technologies

[1] Thèse « Former des enseignants à distance ? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la *construction des postures professionnelles enseignantes* », préparée sous la direction de P. Carré et soutenue devant l'Université de Paris 10 le 24 mars 2006.

qui oblige à se re-poser des questions pédagogiques fondamentales peut contribuer à perturber le phénomène de reproduction de pratiques de moins en moins adaptées et ouvrir de nouveaux espaces de communication où vont trouver à s'élaborer des postures professionnelles plus solides et en phase avec les nouveaux besoins.

Mes travaux mettent en relief le pouvoir analyseur de l'usage pédagogique des TIC et questionnent l'impact des situations de déséquilibre qu'il engendre. Dans le processus de formation étudié, cinq points de tension sont plus particulièrement identifiés comme des points à surveiller et des foyers potentiels d'évolution des postures à exploiter, tant en terme d'ingénierie que comme des pistes de recherche.

Méthodologie et cadre d'analyse

Depuis trois ans (2002-05), j'observe à l'IUFM de Bretagne deux dispositifs de formation initiale ouverte qui à partir d'une plateforme de formation permettent à des professeurs-stagiaires de collège et lycée d'anglais et sciences et vie de la Terre de travailler collaborativement à distance[2]. Après m'être interrogée sur l'existence ou non de cette évolution des postures professionnelles sous l'effet de la médiatisation de la relation pédagogique, j'en questionne les raisons : les tensions vécues dans la relation pédagogique médiatisée m'apparaissent comme l'un des leviers du changement constaté. De même qu'Engeström (1987) introduit la notion de tension/contradiction entre les éléments de la structure d'activité, comme moteur de son évolution historique, de même j'utilise la notion de tension pour traduire le déséquilibre qui s'installe lorsque des éléments de la situation pédagogique se contrarient. Je m'intéresse aux tensions parce qu'elles représentent à mes yeux, des zones sensibles, où dans la complexité de la situation, il se passe quelque chose de particulier qu'il nous importe de mieux comprendre. Du point de vue de l'ingénierie de formation, j'ai l'intuition que ces zones sensibles sont particulièrement intéressantes à mettre sous

[2] Pour une description plus détaillée, voir Hélary, F. & Kuster, Y. & Lameul, G. (2006) « Dispositifs de travail collaboratif à distance à l'IUFM de Bretagne en formation initiale », in *Technologies de communication et formation d'enseignants : vers de nouvelles modalités de professionnalisation ?* Lyon : INRP

surveillance, en raison de leur potentiel d'innovation et d'ouverture sur de nouveaux espaces et relations.

L'émergence de cette hypothèse explicative au fil des entretiens de pré-test me conduit à élaborer un questionnaire centré sur les tensions. Cette prise d'information quantitative est complétée de 30 entretiens qui font l'objet d'une analyse compréhensive, clinique et pragmatique, afin d'appréhender l'expérience des enseignants dans sa diachronie biographique. Une série de dix portraits d'enseignants est ainsi élaborée et donne lieu à comparaison entre eux au sein d'une même promotion, puis entre les dispositifs (ouvert à distance et classique). Une typologie de cinq points de tension plus spécifiquement à l'œuvre dans le dispositif observé peut alors être proposée.

Ma recherche est conduite dans le cadre de la théorie socio-cognitive de Bandura (1999) qui explique le fonctionnement humain à partir de l'interaction réciproque de facteurs environnementaux, personnels et comportementaux. Appréhendant la médiatisation comme un élément de l'environnement, j'imagine bien que la variation de la relation pédagogique que permet l'usage des technologies (une relation asynchrone, un travail à distance et collaboratif), transforme la nature de la relation entre l'enseignant et le formateur. Un autre positionnement physique et symbolique des personnes et du savoir déstabilise les représentations établies et oblige à une recomposition de l'environnement qui, selon la théorie de Bandura, interagit avec les facteurs personnels et comportementaux.

Impact des jeux de tension sur la construction des postures professionnelles

Avant d'entrer dans une présentation détaillée de ces tensions, je repère quelques grandes tendances dans la manière dont les enseignants les vivent au sein du dispositif. La comparaison des dix portraits, souligne tout d'abord que ces tensions s'exercent à plusieurs niveaux :

- chez une même personne, il peut y avoir tension par rapport à différentes façons de vivre un même thème (par exemple, *R.* se trouve dans une situation de tension par rapport à la forme de

communication écrite à distance qui à la fois le perturbe et à la fois élargit son champ de communication),

- chez une même personne, cette tension peut s'exercer entre des vécus contradictoires de plusieurs thèmes (par exemple, une forte tension s'exerce entre l'adhésion à la démarche et la crainte de cautionner la fracture numérique),

- au sein de l'histoire collective du dispositif, une tension peut s'installer entre des vécus de différents enseignants, par rapport à un même thème (par exemple la variété des positionnements d'acteur ou spectateur par rapport à la même situation de formation faisant appel au travail collectif).

Les jeux de tension s'exercent également en fonction des différents contextes d'application : en formation institutionnelle à l'IUFM et dans l'établissement scolaire en tant que terrain de stage ou à plus long terme, en tant que futur lieu de transposition pour de nouveaux usages (par exemple, la tension entre théorie et pratique si régulièrement évoquée au cours des entretiens).

La mise en complémentarité de mes analyses quantitative (traitement statistique de questionnaire) et qualitative (exploitation à partir de la méthodologie algorithmique de Sensevy, 2005) me permet de dégager dans le contexte observé une régularité d'au moins cinq points de tensions, que je vais maintenant décrire plus longuement.

Tension « pragmatique » autour de la croyance en un pouvoir de l'artefact à interroger la pratique professionnelle

Pour la plupart des personnes questionnées, il y a ambiguïté autour de ce que représente l'objet technique qu'est la plate-forme dans le dispositif, par rapport au métier d'enseignant. Considérée comme un outil pratique – voire sympathique – de communication plus que de formation, la plate-forme interpelle avec plus ou moins d'intensité la pratique professionnelle, selon les enseignants. Je m'interroge alors sur la diversité des influences d'un même phénomène (même cadre institutionnel, même demande du formateur, même contrat…) sur les personnes. Les facteurs personnels qui les caractérisent, les mettent dans un état de réceptivité si différent qu'ils fabriquent des rapports à

la même situation et à l'objet technique dans cette situation, qui sont très diversifiés.

J'interprète la contradiction entre deux réponses du questionnaire relatives à ce thème chez 7 enseignants sur 10, comme l'illustration d'une situation de formation**Erreur ! Signet non défini.** où la construction se fait dans une mise en déséquilibre du fondement de croyances et d'intentions forgées par les expériences passées. De nouveaux questionnements engendrés par les usages technologiques sont à l'origine de ce déséquilibre.

La mise en relation d'informations recueillies dans le questionnaire et dans les entretiens, traduit une inscription du questionnement des pratiques, dans des temporalités différentes :

- pour certains, c'est, dans l'immédiat, la construction de connaissances dans le processus de formation professionnelle en alternance qui est visé,
- pour d'autres, la référence est prise à plus long terme, et c'est par rapport à la capacité de transposition de leur expérience personnelle de formation initiale à distance, dans leur milieu professionnel futur, qu'ils apprécient le pouvoir de questionnement des TIC.

Quand est questionné le métier d'enseignant par l'usage d'un moyen technique, la question peut être entendue sur les différents registres suivants : la valeur ajoutée réelle au processus d'apprentissage, les compétences de maîtrise nécessaire pour en faire « bon usage » ou encore le rôle de l'enseignant par rapport à la construction et à la diffusion des connaissances et des savoirs.

Toutes ces interrogations autour de la tension dite pragmatique nous ramènent donc directement à la question essentielle de l'incidence de l'environnement sur les facteurs personnels (Bandura,1999), sur laquelle est fondée notre hypothèse d'un changement**Erreur ! Signet non défini.** de postures sous l'influence de la médiatisation de la relation. Elles orientent inévitablement notre regard vers les modalités d'accompagnement qu'offrent les dispositifs : ne serait-ce pas là une mise en question précisément du vécu de l'alternance ?…

Tension « idéologique » entre une adhésion à la démarche et une crainte de cautionner la fracture numérique

Si j'exclus l'hypothèse d'un usage de cet argument pour freiner leur engagement dans cette nouvelle modalité de formation, je me dois de prêter attention au fait que 82 % des enseignants questionnés estiment qu'un dispositif utilisant les TIC{XE "TIC"} n'est pas accessible à tout le monde. Bien que les enseignants ne soient pas entrés dans l'explicitation de leur position, au cours des entretiens, le fait qu'ils se soient tous et régulièrement exprimés sur ce thème traduit une question vive à prendre en compte. Sans conteste, tous les enseignants questionnés sont sensibles à l'inégalité d'accès aux moyens d'information et de communication, tant au sein du dispositif entre collègues en formation qu'en milieu scolaire entre les élèves. Mais si l'unanimité se retrouve autour de la sensibilité à la fracture numérique, nous avons repéré au fil des entretiens qu'une tension s'exerce alors dans le jeu avec la question relative à l'adhésion au projet d'ensemble. Les dix personnes observées sont réellement partagées entre deux désirs :

- celui de s'investir dans une nouvelle modalité de formation qui leur apparaît comme la voie d'avenir,
- celui de ne pas cautionner l'accentuation de la fracture numérique à laquelle, depuis le début de nos travaux, les enseignants sont particulièrement sensibles.

L'intérêt ou non qu'ils voient à la démarche est argumenté concrètement dans les entretiens, au travers de ce qu'ils ont déjà eu occasion d'expérimenter en tant qu'apprenant dans le dispositif ouvert et à distance ou dans la transposition qu'ils en font en classe : « Ctdp2-84 «*… disons que c'était très adapté parce qu' on voyait des images d'échographie aux différentes étapes avec les contours […] et çà avec un doc-papier, on y aurait pas eu accès, et donc là je pense que çà avait tout son sens* ». Nous imaginons bien comment des croyances peuvent naître de ces expériences concrètes et participer à la construction des postures encore en évolution en formation initiale (Htdp3-66 « *c'est aussi de voir que le tout informatique, çà ne marche pas quoi* » ; Ltdp3-141 « *non vraiment çà m'a ouvert beaucoup de… enfin dans ma tête çà m'a*

donné beaucoup de billes… » ; 147 « *oui, oui… çà a formalisé beaucoup de choses pour moi…*».

Si nos entretiens ne nous permettent pas de tirer un fil explicatif des croyances et intentions qui sous-tendent leurs réserves par rapport à une généralisation des TIC, ils témoignent d'une grande conscience du caractère inéluctable de leur prolifération : (Rtdp3-126 « *oui mais c'est quand même important que tous les enseignants y touchent quoi, sachent comment faire* » ; 128 « *enfin qu'il sachent s'en servir un minimum quoi parce que s'il y a accélération des choses et qu'on sait pas faire…* »).

La préoccupation que manifeste les enseignants à l'égard de cette inégalité d'accès concerne plusieurs personnes (leurs partenaires de formation, les élèves auxquels ils enseignent et leurs collègues en établissement scolaire), mais elle demeure à des niveaux circonscrits à leur environnement immédiat. Les enseignants interviewés n'ont pas verbalisé leur réticence par rapport au niveau mondial de cette problématique (mise en relation avec les enjeux politico-économiques et sociaux du développement de la société de la connaissance), mais nous pouvons imaginer que leur vision localisée porte en germe, une réflexion à l'échelle planétaire – qui ne demande sans doute qu'à être révélée et accompagnée dans le cadre de leur formation professionnelle ?

Tension « stratégique » autour du sentiment d'être plus ou moins acteur dans un dispositif collectif

Alors que le dispositif appelle à faire vivre un travail collectif en collaboration, je ne comptabilise que quatre enseignants interviewés sur les dix qui se vivent comme des acteurs du dispositif. Cette situation entre en tension avec les intentions des formateurs-concepteurs du dispositif et influe à deux niveaux. Elle entre en tension au niveau de chaque personne, au moment où s'exerce la motivation à agir sous l'influence des croyances et des intentions, et s'exprime en terme de prise de conscience de la non assurance de son rôle d'acteur dans le jeu didactique.

Mes travaux dans le cadre du groupe de recherche IUFM (GRI 2003-06) montrent bien qu'il y a parfois contradiction entre la participation réelle des enseignants et la manière dont ils l'estiment : certains se qualifient d'acteurs alors qu'ils n'ont en réalité pas énormément

contribué ; inversement, d'autres pourraient prétendre à ce titre et ne se l'attribuent pas. Par exemple, dans le rapport scientifique INRP de ce groupe[3], nous notons une importante augmentation de la participation au forum (2002-04) dans le dispositif anglais, d'une année sur l'autre, tandis que le pourcentage des enseignants qui estiment être acteurs ne change pas dans les mêmes proportions : il passe de 65 % à 48 % de 2003-04 à 2005.

Cette tension relative au rôle que s'attribue l'enseignant pose des questions à différents niveaux : celui du temps de maturation, celui du processus de passage à l'acte, celui de la capacité à s'exposer et de l'autorisation que se donnent les enseignants à se positionner comme acteurs. Entre les trois rôles que définit le texte officiel précisant leurs missions[4], les enseignants savent-ils toujours bien se situer entre agent vis à vis de l'institution, acteur vis à vis de la communauté classe dont ils ont la responsabilité et auteur à l'égard de leur propre parcours ?… A quelles connaissances institutionnelles et de soi cela fait-il appel ?

La tension « stratégique » s'exerce également sur la relation entre les deux partenaires de formation, d'où les sentiments plus ou moins clairement exprimés de culpabilisation du fait de la conscience de ne pas être à la hauteur du contrat implicite de formation (Ftdp1-44 « *mais après il y a ce qui est dit et puis comment nous on l'utilise* ». Un certain nombre des interventions des formateurs sur le dispositif (notamment lors de la régulation des forums) révèlent des tensions de même nature au sein de la communauté d'apprentissage, entre les conceptions des personnes qui considèrent que le dispositif ouvert et à distance qu'elles vivent n'incite pas spécialement au travail collectif (6 sur 10), et les intentions pédagogiques que le formateur traduit en objectifs (cf. intervention du tuteur, dispositif anglais 2005 « *l'intérêt de l'échange est la recherche commune du sens des pratiques… la participation de tous est attendue* »). En me référant à la modélisation d'Engeström, je peux dire qu'il y a contradiction secondaire au sein du pôle des objectifs : en référence au contrat implicitement passé entre formateurs et stagiaires, le système d'attentes est en déséquilibre et les

[3] Equipe en projet *Etudes des nouvelles modalités de formation et de travail des enseignants assistés par les TIC{XE "TIC"}- Apprentissage collaboratif{*XE "collaboratif"*}*, rapport scientifique INRP 2004

[4] référence à la circulaire n°27-123 publié au BO n°22 du 29 mai 1997

objectifs sont en décalage. Si j'essaie de repérer les motifs de cette contradiction, je fais appel à deux registres d'explication.

1) Les enjeux sont de nature différente pour l'une et l'autre partie en jeu dans l'interaction : pour l'enseignant en formation, la validation de sa formation est primordiale et prend le pas sur l'ingénierie, tandis que pour le formateur, l'enjeu se situe au niveau de la réussite de ce « nouveau dispositif ». Nous pouvons noter que les facteurs personnels sont sensibles aux changements de l'environnement : la forte pression institutionnelle exercée par les formateurs et leurs nombreux rappels, à la hauteur de leur intention de faire vivre le travail de collaboration dans leur dispositif (extrait de forum 2003, intervention du tuteur « *ce forum était destiné à suivre vos débats et non à communiquer avec moi, enfin bon* »).

2) La réflexion partagée entre eux sur l'usage des technologies ne bénéficie pas a priori du même temps de maturité : tandis qu'elle n'a une durée que de quelques mois chez l'enseignant en formation, elle bénéficie de quelques années d'expériences cumulées pour le formateur (1999-2005). La non homogénéité du *background* des acteurs constitue une difficulté qui, dans la situation pédagogique, exerce une influence sur le contrat passé entre apprenant et formateur, de même que sur la manière dont s'opère la dévolution.

Je souligne encore une fois, l'importance des facteurs de l'environnement et prend par rapport à cela la mesure des enjeux personnels et institutionnels des formateurs, qui contribuent à créer et à entretenir le cadre : étant eux-mêmes intervenants en formation de formateurs, ils sont « attendus » sur ce thème par leurs collègues, ce qui illustre au passage la manière dont le système tient parfois ses différents éléments en interdépendance.

L'exercice de cette tension nous ré-interroge sur la spécificité des jeux d'acteurs entre le collectif-collaboration-coopération et l'individuel, sur la manière dont se distribuent les rôles dans la relation pédagogique, ainsi que sur la nature spécifique de la disponibilité intellectuelle selon qu'il y a présence physique ou non. Elle évoque indirectement la place de la transmission dans les apprentissages, question souvent abordée dans les recherches et réalisations relatives à l'usage des technologies dans le champ éducatif.

Cette tension stratégique questionne le dialogue qu'il est possible d'établir entre acteurs investis dans ces nouveaux dispositifs : quelle co-opération possible dans l'ouverture ? Si l'ouverture offre de nouvelles facilités de communication, que peut lâcher le formateur ou l'enseignant de ses responsabilités éducatives vis à vis de l'apprenant ?

Tension « communicationnelle » par rapport aux nouveaux modes d'expression grâce aux technologies

Une autre tension importante se situe au niveau de la perception des facilités d'expression par écrit et à distance qu'offre la plate-forme, comparativement à l'expression orale en présence, mode dominant de communication dans les dispositifs classiques. Tandis que pour quatre personnes, l'expression de ses idées à distance sur la plate-forme est plus difficile qu'à l'oral en présence et que quatre autres n'ont pas un avis bien arrêté sur cette question, il n'y a que deux personnes pour lesquelles cela ne pose aucun problème. Plusieurs expressions des enseignants reflètent bien la particularité de la médiatisation de la relation pédagogique : (Ftdp1-26 « *mais çà sera jamais la même chose que quand on voit la personne* »). Je tente d'élucider cette particularité à partir de trois questions :

- L'usage des TIC ouvre-t-il réellement de nouvelles voies de communication et de formation ?
- Une variété de sensibilités à l'environnement de formation est-elle à distinguer selon les apprenants ?
- S'il s'agit d'une réalité d'un genre nouveau, nos cadres d'analyse et de référence habituels sont-ils bien pertinents pour l'approcher ?

Les objets techniques introduisent « de l'étrangeté » dans la situation : à la fois, ils créent de la perturbation et ouvrent des possibles. La remarque d'un enseignant (Ftdp3-8 « *c'est vrai que maintenant, on est dans une ère où dès qu'on lit une information, on prend pas la peine de la retenir* ») illustre une certaine intuition du changement qui s'opère dans les comportements du fait de l'usage des TIC, ce que nous retrouvons comme une question vive dans la société actuelle. Ainsi, dans *Le monde* du 28/12/2004, Guillaume (cité par Carré 2004) décrit notre époque comme une époque où règnent de nouvelles formes d'intelligence artificielle et surtout superficielle, des

savoirs évanescents, ponctuels et peu cohérents entre eux, de la « pensée copiée/collée » à laquelle les technologies de type Internet contribuent. Un grand nombre d'enseignants se retrouvent dans cette description, d'où une tension entre une inscription à contre-courant du discours promoteur dominant et une fascination pour les potentialités de communication et de diffusion du savoir offertes par les technologies.

L'existence d'une variété des styles d'apprentissage est indirectement rappelée par H. lorsqu'elle dit : « *et puis il y en a qui trouvaient leur compte à faire çà aussi, donc je me dis qu'il doit y avoir sûrement des gens quoi qui aiment bien, oui écrire des choses comme çà à distance…* » (Htdp3-46). La tension communicationnelle interroge la manière dont le dispositif prend en compte l'individualisation et questionne tout particulièrement les processus d'industrialisation de la formation qui se propagent, actuellement.

Les tensions qui s'exercent autour de la plus ou moins grande facilité de communication et autour de l'ouverture de nouveaux codes, m'amène à remettre en question la pertinence de conserver les mêmes cadres de référence pour observer cette réalité d'un nouveau genre. Tout en reconnaissant que les transpositions virtuelles échouent à rendre compte pleinement de la simplicité des interactions ordinaires - notamment lorsqu'elles revêtent un caractère collectif - Weissberg (1999) développe l'idée qu'elles découvrent en revanche de nouveaux modes de relation combinant la transmission plus ou moins dégradée des vecteurs de communication et des procédures abstraites (l'affichage de la cartographie des échanges entre participants par exemple).

De même, Nissen (2003) montre que l'évaluation individuelle n'a aucun sens dans un dispositif incitant au travail collectif. Elle met en évidence que dans l'apprentissage en langues, le groupe restreint met du temps à se former, mais une fois formé, il aboutit à une meilleure production que les individus. S'y acquièrent donc d'autres compétences, comme les compétences méta-cognitives (Linard, 2003) du fait de la discussion des commentaires dans une interaction symétrique entre pairs par exemple, qui ne trouvent pas encore bien place dans le référentiel de formation institutionnel existant.

Si je transpose le modèle de l'action du professeur (Sensevy, 2001) à l'action du formateur, j'imagine assez facilement comment les

technologies de communication influent sur la mésogenèse de la situation, c'est à dire l'aménagement du milieu que construit le formateur pour faciliter l'accès à la connaissance. Est-ce qu'à chaque perspective dominante correspond un usage spécifique des TIC ? Est-ce qu'un milieu spécifique est à inventer ?… Si je regarde les deux échantillons 2003-04 et 2004-05 qui se sont exprimés par rapport à l'accroissement de la capacité d'expression sur la plate-forme, je constate que 83 et 76 % estiment qu'ils ne s'y expriment pas aussi facilement. En même temps que le milieu matériel évolue en passant du « papier-crayon » à l'ordinateur, en même temps le milieu symbolique se transforme puisque la nature des communications s'en trouve modifiée, laissant a priori un espace plus important pour l'apprenant. Toute communication à distance nécessite des marqueurs spécifiques qui suppléent aux incertitudes nées de l'absence de contacts directs (Weissberg, 1999). Les personnes sont d'autant plus sensibles à cette modification qu'elles n'y sont pas préparées. Les choses ne se disent pas de la même façon et des choses différentes se disent dans l'un et l'autre cas (Ftdp1-38 « *c'est toujours plus intéressant parce que quand on communique par écrit, déjà çà permet de réfléchir sur le fait… il y a quand même une trace****Erreur ! Signet non défini.****… c'est pas du tout comme à l'oral où il y a des idées qui partent dans tous les sens* »). Les repères classiques (Postic, 1977) n'ont plus cours dans les nouveaux environnements : formateurs et apprenants ont ensemble à recomposer leur mode relationnel.

Se pose à partir de cette tension la question de l'existence d'une variété de sensibilités des apprenants à différentes formes d'environnement. En référence à la société cognitive, l'environnement de formation ne doit-il pas veiller à favoriser toutes les formes possibles et travailler sur les capacités des apprenants à s'adapter ? L'état de la question que j'ai pu réaliser dans ma thèse montre que les résultats de la recherche (Legros & Crinon, 2002 ; Fenouillet, 2005) sont très paradoxaux pour l'instant sur ces questions de l'influence des évolutions de mode de communication. Si de plus en plus, se dégage une tendance à reconnaître la réalité d'une transformation de la relation du fait de l'usage des TIC, il semble que la nature et l'ampleur de celle-ci restent à découvrir.

Dans la mesure où il s'agit de nouveautés pour le formateur et pour l'enseignant, n'est-ce pas l'environnement idéal pour s'approprier

ensemble de nouvelles façons de faire et d'apprendre ? N'est-ce pas là une opportunité pour trouver ensemble la voie d'une certaine forme de co-construction de savoir ? Cette voie se charge de sens dans le cadre d'une formation professionnelle en alternance visant à créer et entretenir le maximum de liens entre les deux principaux milieux d'apprentissage des enseignants : l'institut et le terrain de stage que représente la classe.

Tension « pédagogique » entre sentiment de liberté et de contrainte institutionnelle

L'intensité d'expression du sentiment de liberté (67 % en 2004-05 et 74 % en 2003-04) m'a d'autant plus surprise que l'encadrement des deux dispositifs observés est très « contraint ». En effet, quantité d'autres facteurs de l'environnement entrent en jeu : prise en compte du travail sur plateforme implicite dans la validation, dispositifs considérés comme des dispositifs phares au niveau de l'institution élevant le niveau d'attente institutionnelle à l'égard des formateurs, relation personnalisée entre les formateurs concepteurs et les enseignants en formation. Cette impression de contrainte, que nous retrouvons par ailleurs dans les études évoquées (Blanchard-Laville & Nadot, 2001 ; Rayou & Van Zanten, 2004) et dans nos entretiens, n'entrave cependant pas chez les enseignants l'expression d'une certaine liberté dans ces nouveaux dispositifs.

Cette tension autour du sentiment de liberté est d'autant mieux mise en évidence par les enseignants interviewés que, par ailleurs, la formation des enseignants est jugée extrêmement contraignante : selon les évaluations annuelles de formation réalisées à l'IUFM de Bretagne[5], 50 % des enseignants en formation estiment leur charge de travail importante et mal répartie en 2003-04, et 54 % en 2004-05.

Parallèlement, la configuration d'ouverture du dispositif n'est pas si importante : selon la mesure de la grille GENIP adaptée par Jézégou (2004), les formateurs n'apprécient qu'à 40 %, l'ouverture du dispositif de formation proposé. Au-delà de la divergence entre la perception des formateurs et celle des enseignants utilisateurs, ce

[5] Analyse des questionnaires d'évaluation des étudiants et stagiaires (doc. interne 2003-04 et 2004-05)

constat m'amène à reconsidérer la notion de sentiment de liberté. Il me conduit à re-questionner l'une de mes hypothèses de départ fondée sur la spécificité d'une ingénierie de formation ouverte et à distance qui se distinguerait de la forme scolaire « habituelle ».

Par ailleurs, ce constat attire mon attention sur le processus à plusieurs reprises évoqué, celui de reproduction du modèle scolaire du fait de l'auto-référencement dans le processus de formation professionnelle des enseignants (Etdp3-77 « *et je pense quand même qu'en tant que prof c'est dur de se remettre dans la peau de… de l'élève quoi…* ». Comme nous l'indique Dominicé lorsqu'il souligne les apports et les limites de l'apprentissage expérientiel, le savoir de l'expérience est plus solide, plus précis, mais aussi plus rigide (1989, in Charlier, 1998). Ce processus de prise de référence privilégiée par rapport à son expérience personnelle pourrait constituer un environnement qui empêche de penser différemment.

En constatant que certains éléments de l'environnement appartenant à ce qui est connu de l'enseignant (au déjà-là) sont de plus d'influence que d'autres, je me questionne également sur le niveau de perturbation qu'il est nécessaire d'atteindre pour que le changement s'opère : est-ce qu'il y a un seuil, est-ce que ce seuil est le même pour tous ?

Je note au passage que du point de vue du praticien, l'appréciation valorisée de l'impression de liberté laissée par cette nouvelle forme d'ingénierie est intéressante, car elle laisse présager un terrain favorable pour une introduction plus importante de l'autoformation dans les formes institutionnelles. En prenant comme référence la pratique de formation de son conseiller pédagogique, par exemple, Victor nous fait part de sa conception de la formation en juste à temps, via l'autoformation : (Vtdp2-120 « *ben en informatique j'ai l'impression que l'autoformation reste encore performante quoi ; donc le jour où je voudrai vraiment créer une page web…j'apprendrai à me servir de hp* »)

Compte tenu de la fréquence de son évocation, le sentiment de liberté mérite d'être questionné en tant que facteur favorisant l'apprentissage et le changement de posture. Je le mets alors en relation avec l'autonomie si souvent convoquée de nos jours, ainsi qu'avec les processus d'autodirection et d'autoformation. Je me réfère aux travaux de Deci et Ryan (in Carré, 2005), qui, en s'inscrivant dans la même orientation que Bandura, en complètent les conceptions de

l'agentivité humaine, sur la question des origines de l'action. La théorie de l'autodétermination cherche à expliquer ce que représente en termes motivationnels le sentiment d'être libre d'agir, d'avoir le choix de ses actions, d'être proactif, c'est à dire de se sentir l'auteur de ses décisions et de ses actes.

Je ne peux traiter cet effet de liberté sans questionner la dimension éthique de ce nouveau milieu qui redistribue les responsabilités au niveau du contrat didactique : en renvoyant la responsabilité au niveau de l'individu, ne risque-t-on pas de le mettre en surcharge cognitive ? L'une des questions qui se pose est celle du bon équilibre à établir entre les éléments de l'environnement de formation pour que se développe pleinement et confortablement la personne, sans ce risque de surcharge.

Des points de tension propices à une analyse réflexive ?

En attirant l'attention sur l'existence de jeux de tensions propices à l'évolution des postures, ma recherche me met sur la piste d'un travail de fond par rapport à la construction de l'identité enseignante en formation. Si elle n'a sans doute qu'effleuré la problématique de changement de posture professionnelle enseignante sous l'effet de la médiatisation de la relation pédagogique, elle fait cependant émerger quelques questions de fond qui vont baliser ma recherche à venir, tout en dégageant dès à présent de véritables pistes de travail pour l'ingénierie de formation. Elle contribue à mettre en évidence que c'est bien au cœur même des interactions, entre les facteurs de l'environnement et les facteurs personnels (évènements cognitifs, conatifs, affectifs) qu'il importe de se situer pour expliquer le processus de construction et de changement de posture professionnelle. L'analyse des cinq points de tension souligne également l'importance de compter avec la temporalité indispensable aux processus de transformation des postures professionnelles enseignantes.

Les éléments en tension, contradictoires et paradoxaux qui traversent le processus de formation, m'apparaissent faciliter l'invention de nouveaux espaces de communication et de collaboration, favorables à la construction de connaissances sur soi et sur ses motifs à agir – qui sont au cœur de la posture professionnelle.

Ils laissent entrevoir des voies de collaboration plus étroites entre formateur et apprenant à égalité dans cette position partagée de non-maîtrise d'une situation transformée par l'usage**Erreur ! Signet non défini.** des TIC**Erreur ! Signet non défini.**.

Je propose donc que soit introduit en formation d'enseignants une réflexion toute spécifique sur la place et la nature des points de tension qu'ils vivent dans leur propre processus d'apprentissage. L'enrichissement apporté par cette analyse réflexive (Schön, 1993), peut faciliter la transposition du niveau micro de leur vécu d'apprenant au niveau plus macro du système dans lequel ils sont appelés à évoluer, et ainsi les préparer à percevoir autrement la dynamique scolaire. En situant leur propre expérience de « vécu de tension » dans les jeux de tension qui traversent le système éducatif, les enseignants se donnent des repères identitaires pour la construction de leur posture professionnelle. Sensibilisés ainsi aux forces plus ou moins en équilibre qui l'habitent et aux pressions et incitations qui la touchent, ils seront mieux préparés à investir l'école comme un lieu de tensions.

Références bibliographiques

Bandura, Albert (2003). traduit de l'anglais par Lecomte Jacques, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck,

Carré, Philippe (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod

Charlier, Bernadette (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Paris-Bruxelles : De Boeck

Fenouillet, Fabien, & Dero, Moïse (2006). Le e-learning est-il efficace ? *Savoirs*, 12.

Legros, Didier, & Crinon, Jacques (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Armand Colin.

Pratt, Daniel *et alli* (1998). *Five Perspectives on Teaching in adult and higher education, Krieger Publishing Company.*

Sensevy, Gérard (2001). Théories de l'action et action du professeur. In *Théories de l'action et éducation*. J-M. Beaudouin, J. Friedrich (dir.), Bruxelles : De Boeck Université.

Sensevy, Gérard, Hélary, Françoise, Kuster Yves, & Lameul Geneviève (2005). Le forum-débat : un dispositif d'apprentissage

collaboratif en formation initiale d'enseignants , in *Distances et Savoirs*. 3-4.

Schön Donald (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Editions logiques.

Weissberg, Jean-Louis (1999). *Présence à distance. Déplacement virtuel et réseaux numériques : pourquoi nous ne croyons plus à la télévision.* Paris : L'Harmattan.