

LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P

**INNOVER EN FORMATION
DES MAITRES ET
DES FORMATEURS D'ADULTES**

Coordination :

Michel LAISNE, Daniel POISSON

juin
2004

U.S.T.L.
C.U.E.E.P.

N° 54

LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

Membres fondateurs

Joseph Losfeld
Paul Demunter

Comité de Direction

les Membres fondateurs
le Directeur du **CUEEP-USTL**
le Directeur du Laboratoire TRIGONE
le Secrétaire de Rédaction

Directeur de la Publication

Le Directeur du **CUEEP-USTL**

Comité de Lecture

P. Astier	C. D'Halluin	P. Demunter	V. Leclercq
E. Charlon	D. Delache	D. Forestier	M. Mébarki
J. Clénet	J.N. Demol	D. Poisson	P. Roquet
R. Coulon	A. Derycke	G. Leclercq	A. Tarby

Secrétaire de Rédaction

Jean-Noël Demol

Conception, Gestion et Diffusion

Jean-Noël Demol
Isabelle Logez
Nathalie Masclef

Commande et courrier à adresser à :

Mme Isabelle Logez
Cahiers d'Etudes du CUEEP
Cité Scientifique - Bât. B6
59655 VILLENEUVE D'ASCQ CEDEX

Tél. : 03 20 43 32 70 – Fax : 03 20 43 32 79
e-mail : isabelle.logez@univ-lille1.fr

N° ISSN : 0999-8659
Editeur : CUEEP, 11 rue Angellier – 59046 Lille Cedex



LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P

**INNOVER EN FORMATION
DES MAITRES ET
DES FORMATEURS D'ADULTES**

Coordination :

Michel LAISNE, Daniel POISSON

juin
2004

U.S.T.L.
C.U.E.E.P.

N° 54

S O M M A I R E

PREFACE p. 3

Une recherche partenariale entre Formation Initiale et Formation des adultes reliant IUFM et laboratoires de recherche universitaires (Michel Laisne et Daniel Poisson)

1^{ER} PARTIE : POUR UNE RECHERCHE INTER-IUFM SUR LES DISPOSITIFS INNOVANTS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : LA CONFERENCE DE CONSENSUS p. 9

Vers une ingénierie des dispositifs innovants dans la formation des enseignants (Julien Deceuninck et Michel Laisne) p. 11

Dispositifs innovants : démarches de recherche et modèles d'analyse (Elisabeth Fichez) p. 19

Autoformation et alternance : accompagner l'autodirection des apprentissages dans l'IUP des Métiers de la formation (Daniel Poisson) p. 27

Vers de nouvelles modalités de formation des enseignants ? La genèse d'un dispositif innovant : l'exemple de CASNET (Jean-Marie Baldner, Georges-Louis Baron et Eric Bruillard) p. 39

Dispositif innovant de formation d'enseignants/formateurs en langue : l'approche interculturelle une des clés de l'autonomie (Marie-José Barbot et Shirley Lawes) p. 51

De la formation des formateurs d'IUFM par la recherche aux évolutions de la formation de professeurs stagiaires d'histoire-géographie (Daniel Niclot) p. 67

Innovation et recherche en éducation dans le cadre d'une dynamique inter-IUFM : entre questions épistémologiques et prises de positions idéologiques (Brigitte Albéro) p. 77

**2^{EME} PARTIE : NOUVELLES CONCEPTIONS, NOUVELLES
COMPETENCES, NOUVELLES MODALITES : EXTRAITS
DES ATELIERS** p. 95

Enseignants ou éducateurs ? Nouvelles professionnalités,
nouvelles compétences (Aziz Jellab) p. 97

L'évolution des compétences des formateurs dans les
dispositifs de formation ouverte (Frédéric Haeuw) p.109

Formation de formateurs "par et pour" la production collective
d'outils pédagogiques (Anne-Catherine Oudard) p.129

Apport canadien à la formation des acteurs sociaux :
l'apprentissage communautaire (Alain Gressier) p.143

L'utilisation de logiciels comme révélateurs des
représentations des enseignants : un exemple en formation
des PLC 2 en mathématiques (Jean-Michel Bazin, Michelle
Mézière et Jean Vincent) p.167

POST FACE p.177

Innover en formation des enseignants et des formateurs
d'adultes : enjeux et perspectives (Michel Laisne et Daniel
Poisson)

PREFACE :

Une recherche partenariale partenariale entre formation initiale et formation des adultes reliant IUFM et laboratoires de recherche universitaires

Par Michel Laisne¹ et Daniel Poisson²

En 1998, l'IUFM Nord / Pas-de-Calais a contractualisé pour une durée de 4 ans un projet de recherche sur "*Les conditions d'émergence de nouveaux modes de formation des enseignants*". L'équipe d'une douzaine de participants, sous la responsabilité de Michel Laisne, travaille en partenariat avec le Laboratoire TRIGONE de Lille1 (Daniel Poisson, conseiller scientifique) et le Laboratoire GERICO de Lille3 (Elisabeth Fichez). En complément des réunions internes, une journée commune IUFM / TRIGONE / GERICO est organisée annuellement. Lors de la journée organisée à la Maison de la Recherche de Lille3 le 13 Juin 2000, un grand nombre de participants a souhaité une extension de la réflexion à l'ensemble des IUFM et à d'autres laboratoires universitaires s'intéressant à la formation des enseignants ou des formateurs d'adultes.

ENJEUX

Un double enjeu pour l'Ecole :

- construire la compétence à se former tout au long de la vie dans des dispositifs éducatifs extrêmement variés : formation ouverte, formation à distance, enseignement sur mesure, atelier de pédagogie personnalisée, formation individualisée, formation en alternance, construction de savoirs contextualisés et de compétences en situation de travail, pédagogie de projet, travaux personnels éducatifs, production de mémoires professionnels ou de recherches, auto-formation accompagnée en centre de ressources, organisation apprenante, réseaux réciproques d'échanges de savoir...
- permettre à tous de maîtriser l'accès à la société de l'information à la fois comme apprenant, citoyen, travailleur, consommateur...

¹ Maître de Conférences en Sciences de l'information et de la communication à l'IUFM Nord / Pas-de-Calais - GERICO

² Professeur en Sciences de l'Education USTL-CUEEP-TRIGONE

Ces deux enjeux nécessitent des nouvelles compétences et une nouvelle professionnalité des formateurs d'enseignants, rejoignant ainsi les mutations déjà fortement engagées depuis 20 ans en formation d'adultes, en particulier en ce qui concerne l'utilisation générale des technologies numériques dans une finalité d'autonomisation des apprentissages.

Des préconisations européennes, nationales, régionales incitent fortement les institutions à se mobiliser. Rappelons-en quelques-unes³ :

- le livre blanc "Enseigner et apprendre, vers la société cognitive" de l'U-E ;
- le texte de Maryse Quéré "Vers un Enseignement Supérieur sur Mesure" ;
- l'article de Joffre Dumazedier "Offre et demande de formation : le grand déséquilibre" (Educations, n°12, 1997) ;
- les textes ministériels du PAGSI (Plan d'Action Gouvernemental pour la Société de l'Information, 1999) ;
- le cahier des charges du dispositif "Lycée de toutes les chances" (Région Nord / Pas-de-Calais, Académie de Lille, 2001) ;
- les éléments d'orientation concernant les ressources pédagogiques multimédiasudiovisuelles (BO spécial n° 9 - 10 août 2000).

Localement, de nombreux acteurs n'ont pas attendu ces incitations pour mettre en oeuvre des dispositifs innovants. Ainsi, on peut citer dans l'Académie de Lille : Mathématiques à la carte à l'école élémentaire, les centres de ressources dans plusieurs lycées et lycées professionnels, l'individualisation dans la formation initiale, les dispositifs de formation "une disquette pour les TIC" et "Enseignement sur Mesure" à l'IUFM... Ce foisonnement n'a été que partiellement capitalisé et n'a pas nécessairement été accompagné en termes de formation de formateurs et de recherche.

Le contexte décrit conduit naturellement à interpellier la fonction recherche en IUFM. Quatre exigences ressortent :

- la reconnaissance forte à l'intérieur de l'IUFM d'une recherche sur, pour et par les acteurs de l'IUFM sur les dispositifs innovants dans la formation des enseignants ;
- l'ancrage pluridisciplinaire de ces recherches : Sciences de Education, Economie, Sociologie, Psychologie et Informatique de l'Education, Didactique des disciplines et didactique professionnelle, Sciences de l'Information et de la Communication...
- l'articulation et le partenariat avec les recherches fondamentales des laboratoires universitaires (vers des équipes associées ou mixtes IUFM / Université) ;
- un lien fort entre ces recherches fondamentales et appliquées, la formation des formateurs et l'ingénierie éducative, en particulier en favorisant des recherches participantes, des recherches-actions, et des actions formation-recherche.

Il semble aujourd'hui opportun d'aboutir à une reconnaissance nationale de ce type de recherche. Une première étape pourrait être un élargissement au Pôle

³ Liste arrêtée à la date des journées.

Nord-Est⁴ en s'appuyant sur le travail en commun initié dans le domaine de la Formation de Formateurs.

C'est dans cette perspective que l'IUFM Nord / Pas-de-Calais et les laboratoires TRIGONE et GERICO ont organisé les journées "**Pour une recherche inter IUFM sur les dispositifs innovants dans la formation des enseignants**".

Ces journées comprenaient une *journée ouverte* (1^{er} juin 2001), alternant conférences plénières et travail en atelier, journée précédée par une "*conférence de consensus*" visant à dresser un "état de l'art", à préciser la problématique et à formuler les bonnes questions de recherche dans le domaine.

LA CONFERENCE DE CONSENSUS

Huit contributions ont été réunies dans ce cadre et ont donné lieu à échanges à distance. Puis leurs auteurs se sont retrouvés le 31 mai 2001 après-midi pour une séance de travail avec la participation de Marie-Jeanne Perrin⁵ et Jean-François Berthon⁶ (animateurs) et Brigitte Albéro (INRP, rapporteur).

Ce qui marque en premier lieu c'est le caractère relativement hétérogène des contributions. En même temps l'intérêt d'une conférence de consensus est bien précisément de rechercher au-delà de la diversité des approches, ce qui ressort essentiel. C'est dire aussi que cette démarche, loin d'être artificielle, correspond à un réel besoin.

Au-delà de la relative hétérogénéité des contributions, ce qui transparaît comme un des fils rouges, une des lignes de force commune à toutes celles-ci, c'est la mise en évidence de tensions internes ou externes en lien avec l'innovation.

Ainsi la contribution de Marie-José Barbot et Shirley Lawes montre combien les dispositifs innovants interrogent les évidences des dispositifs en place, et comment les enjeux de ces dispositifs concernent les finalités et donc les valeurs mises en jeu. Par delà les conceptions de l'enseignant, c'est une différence dans les conceptions des rapports humains qui se fait jour : former un enseignant autonome, en vue de former des élèves autonomes et au bout du compte des adultes eux-mêmes citoyens et autonomes.

⁴ Regroupement des IUFM d'Alsace, de Bourgogne, de Champagne-Ardenne, de Franche-Comté, de Lorraine, de Picardie et Nord / Pas-de-Calais, dont l'objectif est de développer des actions communes en recherche et en formation de formateurs

⁵ Professeuse des Universités, Directrice de la Recherche à l'IUFM Nord / Pas-de-Calais

⁶ Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation à l'IUFM Nord / Pas-de-Calais. Cette partie reprend les principaux points de son introduction à la conférence "Innover en formation des maîtres, dans la tension entre les besoins et les représentations"

Cette ligne de force, on la retrouve dans la contribution de Daniel Niclot, qui constate : *qu'au sein de certains IUFM, malgré les déclarations d'intention, la formation professionnelle des professeurs stagiaires reste parfois très "applicationniste"*. Pour lui l'innovation passe par une remise en cause des représentations traditionnelles des formateurs et des formés sur leur profession, remise en cause qui passe par *"le développement, chez les formateurs, d'une posture de chercheur."* Il observe à ce propos que le problème de la place de la recherche dans la formation des enseignants n'est toujours pas réglé.

L'étude conduite par Florent Pasquier sur la place et l'image de l'innovation dans le portail Internet des IUFM est significative elle, des tensions qui habitent les institutions. Lorsque la notion d'innovation, de pratiques innovantes, dans l'enseignement ou la formation apparaît, ce qui se révèle finalement assez rare, c'est plus souvent autour de l'innovation technologique qu'autour de l'innovation dans les rapports des acteurs aux démarches pédagogiques... Est-ce à dire que les enjeux - et les résistances - sont finalement moins forts quand il ne s'agit que d'innovation technologique ?

On note encore une autre polarité dans la contribution d'Elisabeth Fichez, mais toujours sur un axe construit dans la tension entre deux pôles, lorsqu'elle montre que se pose le double problème d'une part du rapport entre "savoirs académiques" et "savoirs en construction" ("non formels" pour reprendre son expression), et d'autre part le problème du rapport entre *savoirs et savoir-faire* "académiques", formalisés, et *savoirs et savoir-faire* "sociaux".

De façon plus générale se pose la question du rapport aux contenus : clair quand il s'agit d'enseignement traditionnel centré sur la transmission, plus brouillé quand il s'agit des apprentissages réalisés dans des dispositifs plus ouverts (non formels...). Il est peut-être significatif à cet égard que le dispositif américain présenté par Georges-Louis Baron et Eric Bruillard déclare se concentrer sur les problèmes de "comportements" des élèves et des professeurs, évitant ainsi, finalement, la question du rapport aux savoirs.

Mais c'est peut-être Daniel Poisson qui nous permettra d'avancer sur ce point quand il nous montre comment la rencontre avec l'alternance, en particulier dans l'IUP des Métiers de la Formation, a conduit à distinguer deux types d'ingénierie (analytique et constructiviste) et deux types complémentaires de pilotage des apprentissages (enseignement sur mesure des savoirs référencés, et aide à la production de savoirs contextualisés et acquisition de compétences en situation).

Ces tensions bipolaires on les retrouve enfin chez Julien Deceuninck et Michel Laisne où elles deviennent autant de "critères de qualification" d'un dispositif innovant. Pour ces auteurs *"un dispositif ne réussit pas parce qu'il viendrait rencontrer un besoin préexistant"*. Cette affirmation rebondit en nouvelle question : si ce n'est pas un besoin, quel est le moteur de la mise en place d'un dispositif innovant ?

On comprend que les questions sous-jacentes à toutes les contributions :

- vers quoi faire évoluer les dispositifs de formation ?
- comment faire évoluer les dispositifs de formation ?

soient en réalité encadrées par la question plus fondamentale :

- pourquoi faire évoluer les dispositifs de formation ?

Ce sont ces questions "de fond", c'est-à-dire les questions de finalités, qui dominent dans les contributions, plutôt que les questions qui portent sur des questions purement didactiques ou encore des réponses techniques telles qu'elles sont apportées par les différents outils d'enseignement à distance. Comme le montre la contribution de Patrice Delègue, si les technologies nouvelles peuvent se mettre au service de dispositifs de formation fondés sur un modèle appropriatif, elles peuvent tout autant se mettre au service non seulement de dispositifs fondés sur une forme transmissive pure, mais encore au service de "*systèmes scolaires bureaucratiques forts*". Et l'enjeu d'un enseignement fondé sur les techniques modernes de communication (e-Learning) n'est pas d'abord un enjeu technique, mais avant tout un enjeu politique.

Il nous paraît intéressant et significatif que cette place des technologies nouvelles soit resituée, par la plupart des contributions, dans ce contexte plus large.

LA JOURNEE OUVERTE

80 participants ont suivi le 1^{er} juin 2001 les deux séances plénières et les deux séances d'ateliers.

L'intégralité des communications (7 contributions à la conférence de consensus, 3 interventions en plénières et 12 en ateliers) est disponible sur le cédérom "*Actes des journées IUFM – GERICO – TRIGONE*" édité en 2003.

Nous avons pour ce Cahier d'Etudes sélectionné un certain nombre de textes (voir Sommaire).

1^{ERE} PARTIE :

**POUR UNE RECHERCHE INTER-IUFM
SUR LES DISPOSITIFS INNOVANTS
DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS :
LA CONFERENCE DE CONSENSUS**

VERS UNE INGENIERIE DES DISPOSITIFS INNOVANTS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Par Julien Deceuninck⁷ et Michel Laisne⁸

En Septembre 1998 s'est constituée à l'IUFM Nord / Pas-de-Calais une équipe de recherche sous la responsabilité scientifique de Daniel Poisson (Trigone – Lille 1). La recherche prévue sur quatre ans est actuellement à mi-parcours. La question de départ était : à quelles conditions peut-on faire évoluer les dispositifs de formation et les pratiques des formateurs de l'IUFM d'une forme transmissive à une forme appropriative, et notamment d'un modèle d'enseignement simultané à un modèle d'enseignement ouvert et à distance. Une première reformulation l'a transformée en "Conditions d'émergence de nouveaux modes de formation des enseignants : vers une ingénierie des formations ouvertes à l'IUFM".

Dans le cadre de cette "conférence de consensus" nous allons donc tenter d'aborder plus précisément les dispositifs innovants sous l'angle de leur ingénierie (entendue au sens de conception, construction, mise en œuvre et évaluation de dispositifs de formation qui présentent une certaine pérennité) ; nous présentons dans cette perspective quelques premiers résultats de recherche.

CRITERES DE QUALIFICATION DES DISPOSITIFS INNOVANTS

Le constat de l'émergence de nouvelles modalités de formation

Le projet de recherche est parti du constat selon lequel la plupart des éléments constituant la formation initiale des enseignants en IUFM s'effectuent selon le mode traditionnel de l'enseignement simultané, mode caractérisé par la triple unité classique (lieu, temps, action) et par une pédagogie de type transmissif (Laisne, 1998)

Parallèlement cependant, on voit émerger de nouveaux éléments que l'on peut qualifier d'innovants dans la mesure où ils proposent d'autres modalités d'articulation lieux / temps / action, et une pédagogie dans laquelle l'apprenant

⁷ Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à l'IUFM Nord / Pas-de-Calais - GERICO

⁸ Maître de Conférences en Sciences de l'Education à l'IUFM Nord / Pas-de-Calais.

a davantage d'autonomie et d'initiative, pédagogie que l'on peut qualifier d'appropriative ou de constructiviste.

La plupart de ces dispositifs ne relèvent cependant pas d'une ingénierie maîtrisée. Ils apparaissent comme des constructions qui émergent au sein du plan de formation existant sans avoir été pensées comme un élément spécifique de celui-ci.

Les critères de qualification

Une première phase du travail de l'équipe a consisté à définir les critères permettant de qualifier un dispositif d'innovant par opposition aux dispositifs dits "traditionnels".

Un certain nombre de monographies ont été réalisées à partir de témoignages et d'observation participante. Quatre catégories de critères ont ainsi pu être dégagés permettant de qualifier les dispositifs :

- le mode de communication pédagogique : transmissif / coopératif / appropriatif ;
- la diversité spatio-temporelle : salle de classe / centres de ressources / dispositifs multi-localisés ;
- la nature des savoirs objets de la formation : savoirs constitués / savoirs en construction ;
- les modalités organisationnelles : formation / accompagnement / mise à disposition de ressources informationnelles.

Des dispositifs de formation peuvent intégrer de la flexibilité sur le plan des lieux et du temps et rester totalement sur le modèle de la transmission de connaissances (c'est le cas de la formation à distance dispensée par le CNED pour la préparation des concours). Inversement des dispositifs de formation peuvent mettre en œuvre des modalités de travail coopératif en restant dans le cadre spatio-temporel traditionnel (ainsi qu'on le voit dans le cas de la Gestion de la Classe à l'IUFM Nord / Pas-de-Calais où la formation se déroule sur deux journées en présentiel).

De même les dispositifs d'accompagnement, par exemple autour du mémoire professionnel, présentent des formes soit présentes (les plus fréquentes), soit à distance (dans quelques cas : Génie mécanique, SVT...).

Le critère des modalités organisationnelles nous est apparu important dans la mesure où il amène à insister sur les démarches d'autoformation beaucoup plus fréquentes qu'on ne le croit en formation des enseignants. Une énorme partie des connaissances et des compétences des enseignants en formation est acquise en autoformation stricte à partir des ressources que l'apprenant parvient à mobiliser dans son environnement pour répondre aux besoins professionnels qui surgissent (c'est le cas des PE en stage en responsabilité par exemple).

Le degré de structuration des compétences permet d'opposer des situations que l'on peut qualifier de dispositifs de formation (avec un contenu et une progression structurée comme on le voit dans le cas du dispositif "Enseignement sur Mesure" qui porte essentiellement sur la maîtrise de compétences instrumentales en TICE), et les dispositifs d'accompagnement (comme peut l'être le dispositif de formation des Personnes Ressources des Collèges et des Lycées de l'Académie de Lille).

MODALITES D'EMERGENCE DES DISPOSITIFS INNOVANTS : UN JEU D'ACTEURS EN RESEAU

Les monographies réalisées à propos des dispositifs confirment l'hypothèse selon laquelle les dispositifs ne relèvent pas d'une ingénierie maîtrisée mais plus de l'émergence, de la construction progressive d'un réseau d'acteurs autour d'un porteur du projet.

Le modèle de l'innovation n'est ni un modèle pyramidal qui verrait l'application "descendante" d'un plan préconçu, ni un modèle d'extension par contagion (de type "tâche d'huile"). Il s'agit de dispositifs qui émergent parallèlement, telles des "bulles" autonomes. Le modèle du réseau associant des acteurs d'horizons et de niveaux différents serait le modèle pertinent avec notamment les notions d' "enrôlement" et d' "intéressement".

Enrôlement

Le projet de l'initiateur du dispositif devient réalité par les "enrôlements" successifs d'acteurs de tous ordres (enseignants, administratifs, techniciens...). Il s'agit pour lui de faire reconnaître comme légitime l'existence d'un "problème" de formation et d'amener les acteurs concernés à se l'approprier du point de vue qui est le leur (pédagogique, technique, financier, organisationnel...), en d'autres termes de faire jouer à chacun d'entre eux le "rôle" qui leur revient dans sa résolution.

Intéressement

Pour cela le porteur du projet déploie des modalités d'intéressement qui varient selon les acteurs visés. Il faut noter que le registre d'intéressement n'est pas lié à l'appartenance à une catégorie particulière d'acteurs. Ainsi, une grande partie des formateurs TIC adhère par le biais de la "créativité", certains toutefois participent plus par "nécessité" (pour compléter leur service) ou pour d'autres avantages (dimension financière). Les motivations des formateurs qui adhèrent au dispositif de formation à la Gestion de classe sont différentes (reconnaissance institutionnelle d'une approche professionnelle des problèmes de conduite de classe). Encore, la direction et le tutorat de mémoire à distance permettent une diminution du temps de travail contraint en Centre IUFM... Il y a là des pistes à creuser pour qui voudrait travailler à comparer les formes d'intéressement sur deux secteurs différents de la formation des enseignants. L'incapacité à constituer un réseau autour d'un projet est par contre la cause principale de l'avortement de projets par ailleurs intellectuellement très bien pensés comme le montre le cas d'un projet de formation par visioconférence en AIS. L'intéressement par la "rationalité" n'est pas efficace à lui seul.

Au-delà des acteurs humains : de l'enseignable ?

Au-delà des seuls acteurs humains, pour les dispositifs de type FOAD se posent deux autres questions : celle des objets supports ou vecteurs de la communication qu'il faut construire en tant qu'élément du dispositif, et celle des contenus de formation.

Le premier problème relève de la conduite de projets d'innovation socio-technique dans les organisations éducatives en général. On construit l'objet et son environnement par la mobilisation d'un réseau d'acteurs. On peut s'appuyer sur les travaux désormais classiques en ce domaine, de M. Akrich, M. Callon et B. Latour

Le second est sans doute un élément clef de la construction des dispositifs d'innovation. L'approche par les besoins ne résout rien : un dispositif ne réussit pas parce qu'il viendrait rencontrer un besoin préexistant. D'une part de nombreux dispositifs existent sans correspondre à un besoin ressenti par un public, tout simplement parce que ce public est captif : l'intéressement par l'obligation statutaire et la sanction en cas de non suivi de la formation suffit à l'enrôlement et assure la vie du dispositif quelle que soit la qualité des formateurs. D'autre part, de "réels" besoins ne sont jamais pris en compte parce qu'ils ne sont pas considérés comme tels par l'institution, c'est-à-dire par les acteurs qui parlent en son nom. Enfin, d'autres besoins, tout aussi réels, trouvent leur réponse dans l'autoformation non institutionnelle à partir de la mobilisation par l'apprenant seul des ressources présentes dans son environnement. Dans le domaine des TIC, c'est sans doute actuellement le mode dominant d'apprentissage. Cette tendance au contournement de l'institution est d'ailleurs un élément de mobilisation des formateurs dont les TIC constitue le terrain d'intervention : menacés de disparition en tant que tels à la fois par le désengagement toujours possible des autorités et par l'autonomie du public, ils sont en quelque sorte contraints d'innover pour continuer à exister.

La question n'est donc pas de "répondre à un besoin", mais de construire simultanément comme légitimes un besoin et le dispositif qui se propose d'y répondre. Dans l'institution il y a de "faux" besoins, des besoins bien "réels" mais sur lesquels on s'accorde pour ne pas les prendre en compte comme tels. Ainsi, comme l'a montré une expérience de formation par visioconférence, une partie d'un programme peut ne pas être enseignée par accord entre acteurs : les enseignants ne sachant pas comment l'enseigner sont confortés par les personnels d'inspection qui ne demandent pas de compte sur elle, montrant par-là qu'il n'y a pas de besoin réel. Ici le formateur peut proposer n'importe quel dispositif, il n'en trouvera pas preneur. Le réseau ne se constituera pas.

Nous faisons l'hypothèse que le porteur d'un projet innovant réussit à la fois à construire dans un même mouvement, le dispositif de formation et le besoin auquel il répond. Cela passe par la construction d'un "enseignable", ensemble de contenus, de procédures de mise en œuvre pour le formateur et de procédures destinées à obtenir l'adhésion du public d'apprenants (Demailly, 1995).

Il semble que ce soit ce processus de construction simultanée qui a été à l'origine de l'émergence de dispositifs aussi différents que l'ESM ou la Gestion de Classe. Dans les deux cas sont construits à la fois une solution et un problème, un contenu et une forme, un dispositif de formation et le réseau

d'acteurs qui le porte. La dimension pédagogique n'est qu'une (des) forme(s) d'intéressement d'une catégorie particulière d'acteurs constituant le réseau global. Le succès des deux dispositifs tient sans doute au fait que chacun d'eux propose un "ensemble" articulant des contenus, des procédures pour les mettre en œuvre et un discours où des éléments de stratégie d'adhésion du public à la forme du dispositif et au contenu enseigné.

La construction des besoins peut prendre des formes diverses : multiplication des demandes dans le cas de formations optionnelles, expression de l'urgence du besoin dans les institutions paritaires... Dans le cas de certains dispositifs d'accompagnement, par exemple à la rubrique des "FAQ" (questions les plus fréquentes) sur les sites Web l'utilisateur vient lui-même apporter les besoins auxquels il faut répondre. De même dans le cas des centres de ressources (en "autonomie guidée") le stagiaire se présente-t-il lui-même pour l'entretien qui lui permettra de définir son parcours.

Il faut construire ainsi simultanément les conditions de révélation du besoin et les modalités globales de la réponse qui lui sera apportée

Maîtriser les conditions de cette construction simultanée est indispensable pour développer une ingénierie "constructiviste" qui puisse aider les acteurs à comprendre les processus dans lesquels ils sont engagés.

Pérennisation

Un dispositif de formation tient, tant que le réseau humain qui le sous-tend tient. Il peut se décomposer par la dissociation du réseau ou muter par la constitution d'un nouveau réseau. Ainsi le dispositif Gestion de Classe disparaît en tant que tel en même temps qu'il réussit à étendre ses principes (l'esprit de la formation, en termes de résolution coopérative de problèmes professionnels, et son contenu général se retrouvent dans le nouveau dispositif dit des Groupes de référence). Par contre le dispositif FGP TICE révèle sa faiblesse à travers le désengagement d'une partie des formateurs responsables des moments de formation présentielle. Un travail de remobilisation (de ré-intéressement) se révèle nécessaire si le dispositif veut perdurer.

Au-delà de l'étude de la phase d'émergence, le travail sur les modalités de pérennisation est indispensable pour le développement d'une ingénierie de dispositifs innovants (entendue comme conception de dispositifs viables).

A ce point de notre réflexion, deux questions restent posées :

- Comment devenir prescriptif : quelles procédures préconiser pour construire des dispositifs innovants ?
- Comment devenir prédictif : comment s'assurer d'une certaine pérennisation de ces dispositifs ?

CONCLUSION

A mi parcours de notre recherche notre projet s'est à la fois précisé et réorienté : l'objectif de l'équipe est de jeter les bases d'une ingénierie de dispositifs de formation innovants visant notamment à maîtriser l'introduction et le développement de modalités de formation ouvertes et à distance et les pratiques d'auto et de coformation faisant appel aux centres de ressources.

Il y a beaucoup à gagner dans une perspective inter-IUFM, à la fois dans la construction des besoins et des ressources tant humaines que matérielles qui y répondent, que dans la connaissance des modalités d'intéressement et des types d'enrôlement qui se déploient à travers les dispositifs de formation aujourd'hui en émergence dans la plupart des établissements.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 Demailly, L, 1991, *Le collège, crise, mythes et métiers*, Lille, presses Universitaires de Lille.
- 📖 Akrich, M, Callon, M et Latour, B, 1988, A quoi tient le succès des innovations ?, in *Annales des Mines, Gérer et comprendre, premier et deuxième épisode, n° 11*, pp.. 4-16 et *n° 12*, pp. 13-29.
- 📖 Akrich, M, 1989, Comment décrire les objets techniques, in *Techniques et culture, n°9*, pp. 49-63.

DISPOSITIFS INNOVANTS : DEMARCHES DE RECHERCHE ET MODELES D'ANALYSE

Par Elisabeth Fichez⁹

LA PROBLEMATIQUE DES DISPOSITIFS INNOVANTS

L'étude des dispositifs innovants est au cœur des recherches menées sur le terrain de la formation, et aussi, de façon bien plus générale, dans les multiples secteurs d'activités sociales, culturelles, professionnelles, etc. Cette généralité s'explique par le fait qu'elle met en jeu deux notions dont le champ de pertinence est extrêmement étendu : celle de "dispositif" d'une part, que l'on retrouve aussi bien en communication, en art, en thérapie, dans la médiation des savoirs ... ; celle d' "innovation" d'autre part, qui constitue dans les sciences humaines et sociales une problématique, certes pas récente, mais particulièrement retravaillée dans le contexte de développement des Technologies d'Information et de Communication que connaissent nos sociétés industrialisées. Précisons cependant que, quelle que soit l'importance prise par les dispositifs de type "machinique", ni l'une ni l'autre des deux notions ne présuppose nécessairement l'intégration de la dimension technique.

Suite à un colloque consacré au thème des "dispositifs" à l'Université de Louvain la Neuve, la revue *Hermès* en a fait la matière d'un numéro, explorant la notion tant en termes d'usage que du point de vue conceptuel¹⁰. Nous retiendrons la définition simple proposée dans l'Avant-propos, celle de "dispositif" désignant *"tout agencement d'éléments humains ou matériels, réalisé en fonction d'un but à atteindre"*, ainsi que l'idée que *"cette notion contribue à la reformulation d'une problématique ancienne et récurrente qui est celle du statut des objets techniques, de l'usage et de l'appropriation des outils –via leur mode d'emploi– aux relations hommes-machines, jusqu'aux activités coopératives complexes qu'elles permettent, en prenant en compte les contextes situationnels dont la description exige la prise en compte et l'interaction des dimensions ergonomiques, cognitives et plus largement anthropologiques et sociales."* (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1999, p. 10-11).

Quant à la notion d' "innovation", particulièrement travaillée dans l'élaboration de nombreux modèles théoriques qui cherchent à penser les rapports

⁹ Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication Lille 3-IUP Infocom- GERICO

¹⁰ Colloque international "Dispositifs et médiation des savoirs" organisé par le GReMS (Université catholique de Louvain, Belgique) en collaboration avec le GRAME (Paris 8) les 24 et 25 avril 1998. Le sujet a été repris par la revue *Hermès*, sous le titre "Le dispositif. Entre usage et concept", n°25, CNRS éditions, 1999.

techniques-société¹¹, je n'en retiendrai ici, au risque de paraître très réductrice mais dans un souci de cohérence avec les principes qui ont guidé la lecture des propositions de communication pour ce colloque, que les éléments de problématisation suivants. Elle implique l'idée de changement créatif dans le but affiché d'améliorer l'existant, ce qui renvoie au moins à trois séries de questions :

- celle des seuils, de la temporalité et des conditions propres aux processus d'innovation. Comment apprécie-t-on en effet qu'il y a rupture avec l'existant ? Poser la question en ces termes est-il d'ailleurs pertinent, dans la mesure où on peut faire valoir, à partir des études empiriques, que l'innovation suppose souvent une phase d'hybridation entre des pratiques "anciennes" et "nouvelles" et que "*les développements significatifs se produisent seulement là où sont réunies des conditions d'immersion dans un milieu favorable*" (Baron et Bruillard, 1996, p. 14)
- celle du contenu de l'innovation : qu'est-ce qui a changé sur le plan qualitatif ? De quel(s) point(s) de vue ce changement peut-il être caractérisé ? (il peut s'agir tout aussi bien, voire en même temps, des intentions, projets, pratiques des acteurs, professionnels et usagers, que des modes de management institutionnels ou encore des modalités de l'offre ...)
- celle de l'ampleur et de la pérennité des innovations : s'agit-il d'une micro ou d'une macro-innovation, de diffusion locale ou large ? Quels réseaux et quels modes d'interaction ont été mis en jeu ? Quelles logiques et quelles dynamiques d'évolution à l'œuvre ? (Fichez et Combés, 2001)

Cette brève esquisse introductive à la problématique soulevée par les dispositifs innovants témoigne, s'il en était besoin, de toute sa complexité. J'évoquerai à présent plus particulièrement deux problèmes d'ordre épistémologique et méthodologique qui sont bien sûr communs à toute recherche, mais qui me semblent se poser de manière encore plus nette dans l'étude des dispositifs innovants et qui ne sont pas résolus théoriquement.

¹¹ Pour en donner une idée forcément partielle et succincte, rappelons que la réflexion sur l'innovation dans le champ de la communication a connu une première formulation avec le modèle diffusionniste de D. Lerner (1958) mis en application par E. Rogers (1962) dans le cadre du développement des pays non industrialisés. A peu près à la même période en France, le sociologue M. Crozier(1963) s'interrogeait sur la question de la résistance des individus recadrée dans le système bureaucraté de l'organisation, puis, avec E. Friedberg (1977) sur le changement comme transformation du "système d'action concret" dans *L'acteur et le système*. Dans les deux dernières décennies, s'est développé tout un courant dit de "la sociologie de la traduction" issu du Centre de sociologie de l'Innovation à l'Ecole des Mines de Paris, avec notamment les travaux de M. Akrich, de M. Callon et de B. Latour (1988); ainsi que, plus récemment, l'approche de P. Flichy (1995), fondée sur les théories interactionnistes et ethnométhodologiques

LES PROBLEMES RENCONTRES

Le découpage des objets de recherche

La complexité des dispositifs fait que les modes d'entrée sont évidemment multiples, tout comme les intérêts des chercheurs ou de leur commanditaire. En fait, pratiquement, soit le chercheur est autonome dans le choix de l'entrée et c'est bien entendu sa propre formation disciplinaire qui va être alors déterminante ; soit, il s'agit d'une commande qui nécessite la constitution d'un pool de compétences pour satisfaire aux exigences fixées. Les auteurs (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1999) de la citation proposée ci-dessus indiquent la variété des angles d'approche qui peuvent être mobilisés. Si l'on prend l'exemple simple d'un logiciel de messagerie, on pourra par exemple s'intéresser aux conditions d'interprétation du logiciel par un usager qui le découvre et cherche à se l'approprier, en prenant appui sur la théorie de l'action cognitive distribuée ; un autre centre d'intérêt pourra être la question du lien social : comment se constituent des collectifs d'amateurs autour de la messagerie ? Les références théoriques seront alors à chercher du côté des sciences de la communication (approche en termes de médiations entre la technique et le social, d'espace public "électronique" ...) et des travaux sociologiques sur la sociabilité ; ou encore, si la messagerie est étudiée dans le contexte d'une organisation fonctionnant en Intranet, s'intéresser à la transformation des rapports sociaux qu'accompagne l'usage de la messagerie, en recourant notamment aux travaux sociologiques axés sur les rapports de pouvoir au sein des organisations¹².

Tout ceci est somme toute banal, mais les dispositifs deviennent aussi plus intéressants à étudier lorsque le choix est fait au sein d'une équipe maîtrisant des compétences de natures diverses d'aborder conjointement plusieurs dimensions d'étude et de chercher à les articuler. Tout n'est pas simplifié pour autant et il reste à voir comment intégrer les points de vue portés sur le dispositif et non pas simplement à les juxtaposer. J'en proposerai deux exemples pour la discussion collective, mais j'évoque d'abord le deuxième type de problème qui concerne la question du "contexte" et des niveaux d'analyse.

Les niveaux d'analyse

L'étude des dispositifs, on l'a vu, nécessite la prise en compte des contextes situationnels. Dans le numéro d'Hermès déjà cité, deux auteurs, B. Fusilier et P. Lannoy, s'intéressant à deux dispositifs différents (concernant l'un, la formation professionnelle au Québec et l'autre, un dispositif de télématique routière), notent à propos du premier que l'usage de la notion de dispositif se situe à deux niveaux, celui du dispositif d'ensemble (le "système éducatif") et celui d'un "sous-système" (l'enseignement professionnel) et que, de façon générale, *"ceux qui conçoivent, développent, diffusent, promeuvent des "dispositifs" sont toujours des acteurs qui ont la charge de gérer les problèmes d'un champ ou*

¹² Le lecteur intéressé par une meilleure compréhension des multiples questionnements possibles dans le domaine des usages pourra utilement se reporter à l'article de J. Jouët (2000)

d'une organisation¹³ (Fusilier et Lannoy, 1999, p. 191). On pourrait prolonger cette remarque concernant l'enseignement professionnel en évoquant un deuxième sous-système emboîté dans les deux premiers qui serait celui de l'espace concret (ou des espaces concrets) où se joue la relation d'apprentissage, et prolonger l'autre remarque en faisant valoir que ceux qui analysent les dispositifs concrets sont confrontés de la même façon que les acteurs/concepteurs aux problèmes d'un champ et d'une organisation : ainsi, dans le champ de la formation, on retrouvera toujours le même emboîtement entre micro-contexte concret de fonctionnement du dispositif (une classe par exemple), méso-niveau de l'organisation (IUFM, collège, université), macro-niveau des politiques publiques, économiques, sociétales ...

Mais la difficulté est que va interférer le choix du modèle théorique de référence et de sa plus ou moins grande tolérance à une approche de type transversal et multi-niveaux : par exemple, la référence socio-cognitiviste, tout en mettant en avant la notion de contextualisation, reste malgré tout centrée sur des approches micro-contextuelles. Il en est de même pour des approches de type ethnographique, l'une et l'autre mettant en œuvre des démarches d'observation ou d'enregistrement possibles seulement dans de tels micro-contextes.

Un exemple d'étude illustrative des deux types de problèmes

A ce stade de la réflexion, il me paraît valoir la peine de développer un peu plus longuement l'exemple d'approche ethnographique des NTIC en milieu scolaire italien que nous proposons R. Magli et Y. Winkin. (1999)

- D'une part en effet parce que, tout en affirmant leur choix de privilégier l'approche du micro-dispositif concret, les auteurs restent lucides quant aux limites de la contextualisation : *"Dans le cas d'un travail en milieu scolaire, une salle de classe s'impose en général comme le "site" naturel d'observation ; mais le contexte pertinent consistera peut-être en un lieu incorporant plusieurs classes, la cafétéria et la cour de récréation... L'approche anthropologique des NTIC ne se réduit jamais aux NTIC et à leurs manipulations immédiates. Les NTIC sont replacées dans différents contextes emboîtés, non seulement le contexte de l'école, son organisation administrative et spatiale, mais aussi son climat pédagogique et son personnel. Cette formulation entraîne sa propre limite : où s'arrêter dans la contextualisation ? C'est l'objet d'un débat sans fin entre "micro-ethnographes" et "macro-ethnographes", les premiers insistant sur la pertinence d'une limitation au contexte de la salle de classe (où les activités sont souvent filmées et analysées), les seconds insistant sur la nécessité d'un long "zoom arrière" allant jusqu'à inclure les activités en famille et dans la communauté"* (Ibid., p. 108).

On note que le passage du micro au macro s'effectue d'un sous-système concret à un autre sous-système concret plus large qui engloberait plusieurs unités dès lors interconnectées (l'école et l'espace familial), et que, s'il est question du méso-niveau de l'établissement (le contexte de l'école et son organisation administrative et spatiale), il n'est guère

¹³ Souligné par nous

question de prendre en compte le "macro-niveau" de la politique publique italienne en matière de NTIC à l'école¹⁴. Et pourtant, comment envisager un certain niveau de généralisation aux conclusions tirées de l'observation de cette école particulière si aucune donnée tant soit peu générale ne permet de la situer dans le système scolaire italien ?

- D'autre part parce que le problème précédemment posé du découpage de l'objet d'étude, en lien avec les présupposés théoriques, resurgit doublement dans cet article.

En effet, si l'on met en perspective avec cette étude celle de J. Davallon et J. Le Marec sur les CD-Rom culturels, on s'aperçoit que le choix finalement fait par Magli et Winkin (s'en tenir à l'école comme seul lieu concret d'investigation, car "*trop d'ambition nuit*") n'est pas du tout le genre de choix qu'ils retiennent pour leur propre étude, pourtant menée aussi dans une perspective plus anthropologique que sociologique. Davallon et Le Marec mettent en avant au contraire l'intérêt d'une démarche comparative des pratiques et usages dans des environnements privés et publics différents, qui font eux-mêmes référence à des pratiques spécifiques (bibliothèque, salle d'exposition, domicile familial), parce que, disent-ils, "*La dimension du contexte est à saisir à un niveau "méta" : on le perçoit en observant des situations à la fois proches et différentes, l'une servant de toile de fond pour percevoir des décalages signifiants avec l'une ou l'autre ... La perception du sens des activités effectuées peut alors changer radicalement ; il est intéressant de comprendre pourquoi*" (Davalon et Le Marec, 2000, p.178).

L'autre découpage effectué, à savoir la mise entre parenthèses de l'ordinateur comme outil d'apprentissage spécifique, sous prétexte de se démarquer d'un modèle transmissif du savoir qu'il impliquerait automatiquement et pour pouvoir se concentrer sur l'observation des relations interpersonnelles, conduit à des conclusions sur le changement de pédagogie en termes de remotivation des élèves¹⁵ qui sont parfaitement indifférentes aux NTIC en tant que telles : la pédagogie Freinet (ou la pédagogie Montessori), qui ne recourait pas aux NTIC, génère les mêmes résultats. Cette indifférence à l'ordinateur comme outil cognitif spécifique, dont d'autres travaux montrent qu'il peut tout aussi bien entrer dans un paradigme d'apprentissage appropriatif, pose problème et montre que la question du découpage est loin d'être sans conséquences sur les analyses.

En bref, et pour conclure sur ce point, ce que je cherche ainsi à montrer, c'est que bien entendu, nul ne peut reprocher à tel ou tel ses hypothèses

¹⁴ Pour être tout à fait honnête, il faut quand même souligner la remarque incidente des auteurs "Lorsque l'ethnographe entre dans cette école, ... il sait que l'école primaire a beaucoup évolué au cours des deux dernières décades, tout particulièrement en Italie où la pédagogie Montessori a eu beaucoup d'influence. Il sait aussi que les instituteurs et institutrices en Italie sont souvent de vrais militants –sinon ils auraient quitté ce métier depuis longtemps" (Magli et Winkin, 1999, p. 105). Cependant, cela ne constitue pas une analyse à proprement parler du macro-niveau et de ses enjeux.

¹⁵ "Les quelques ordinateurs que les enseignants reçoivent deviennent l'instrument dont ils vont se servir pour ouvrir les classes, lancer les projets interdisciplinaires, favoriser l'autonomisation des élèves" (Ibid., p. 107).

de travail et ses choix méthodologiques et théoriques, encore moins lorsqu'ils sont clairement explicités. Mais pour autant, une évaluation critique s'impose quant aux résultats obtenus, ce qui suppose aussi une possibilité de dialogue entre chercheurs sur leurs démarches et les pré-constructions liées aux modèles théoriques qu'ils privilégient.

LE RECOURS A DES MODES D'APPROCHE TRANSVERSAUX

J'ai surtout évoqué jusqu'à présent des approches qui privilégiaient une seule dimension d'étude. Mais certaines approches vont au contraire revendiquer la transversalité comme seule capable de permettre la compréhension critique des enjeux sociaux liés à ces dispositifs innovants. Dans cette optique, les chercheurs ne veulent pas réduire la complexité de la réalité sociale et font jouer l'analyse des différents niveaux ensemble, ce qui n'est malgré tout pas si simple du point de vue de l'articulation des analyses entre elles ni de la théorisation qui reste à en faire.

Me situant, dans l'interdiscipline des sciences de la communication, du côté des approches transversales, je propose, pour prolonger la problématique évoquée ci-dessus, de revenir dans le cadre de la conférence sur deux exemples de travaux menés récemment dans cette optique.

Etude de l'usage des réseaux en milieu universitaire

Dans cette étude, qui n'a pas donné lieu à l'écriture d'un rapport, mais qui a nourri une intervention¹⁶ au colloque "Savoirs formels, savoirs informels" organisé à Louvain la Neuve en décembre 2000 et qui se trouve réinvestie actuellement dans un projet de recherche plus large¹⁷, nous avons privilégié une méthodologie dite "en mosaïque" qui tente d'articuler des dimensions de la notion d'usage qui sont habituellement stratifiées (individus, groupes sociaux, dispositifs socio-techniques, institution comme milieu social), et donc rarement mises en relation, à partir de points d'entrée qui nous permettaient de traverser au moins deux niveaux :

- le méso-niveau des logiques institutionnelles
- le micro-niveau des projets des personnels et usagers qui peuvent se servir des ressources des réseaux au service de projets qui leur sont propres.

Nous avons en quelque sorte cherché à trouver de bons endroits du paysage universitaire pour pouvoir traverser des plans successifs : point de vue des usagers finaux, point de vue des usagers-relais et des prescripteurs

¹⁶ E. Fichez, J. Le Marec, N. De Voghelaer "Usage des réseaux en milieu universitaire : quelques articulations entre savoirs non- formels et normes académiques", *Colloque organisé par le GREMS à Louvain la Neuve, 14-15 décembre 2000, actes à paraître.*

¹⁷ "L'offre multimédia et à distance dans les établissements d'enseignement supérieurs de la Région Nord Pas de Calais", projet d'étude en cours par E. Fichez, P. Grevet, T. Lamarche dans le cadre du programme TIDSC, MSH/IFRESI.

institutionnels, remontée vers des logiques institutionnelles structurantes, puis retour vers les dispositifs socio-pédagogiques innovants.

Cyberposte¹⁸

Nous avons, pour cette étude commanditée par la Mission nationale Recherche de la Poste, opté pour trois méthodes d'investigation complémentaires :

- une approche sociologique à travers laquelle il s'agissait surtout de cerner les représentations que les utilisateurs ont d'eux-mêmes et du service proposé à travers des entretiens
- une approche sémio-pragmatique qui s'appuie sur des relevés topographiques, des clichés photographiques, des observations de comportements autour de la borne. L'intérêt est que les discours tenus par les usagers dans les entretiens sur les conditions d'intégration de ce service dans l'espace et les offres du bureau de poste peuvent ainsi être rapportés à l'analyse formelle du dispositif
- une approche marketing qui permet de contextualiser, de commenter et d'expliquer les résultats de l'enquête de terrain. D'une part elle resitue l'expérience des bureaux dans un ensemble organisationnel hiérarchisé et éclaire les articulations national/local. D'autre part, elle cherche à caractériser la nature du dispositif mis en place (mission publique, innovation, expérimentation).¹⁹

¹⁸ P. de la Broise, E. Fichez, T. Lamarche, S. Benassi, S. Vanruymbecke, "Cyberposte. Etude de l'intégration et des usages d'Internet dans l'offre de services aux clients de la Poste", *Rapport multigraphié* pour la Mission Recherche de la Poste, GERICO, Lille 3, février 2001.

¹⁹ Note des coordinateurs : ces deux exemples ont servi de base à la discussion sur la transversalité lors de la conférence de consensus, des annexes publiées dans le CD-ROM des actes détaillent le deuxième exemple, pour le premier exemple se reporter à l'article cité.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 Akrich, M, Callon, M et Latour, B, 1988, A quoi tient le succès des innovations ?, in *Annales des Mines, Gérer et comprendre, premier et deuxième épisode, juin et septembre 1988*
- 📖 Baron, G-L et Bruillard, E, 1996, *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, PUF, 1996, p. 14
- 📖 De la Broise, P, E. Fichez, E, Lamarche, T, Benassi, S et Vanruymbecke, S, Cyberposte. *Etude de l'intégration et des usages d'Internet dans l'offre de services aux clients de la Poste*, Rapport multigraphié pour la Mission Recherche de la Poste, GERICO, Lille 3, février 2001.
- 📖 Crozier, M, 1963, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil.
- 📖 Davallon, J et Le Marec, J, 2000, L'usage en son contexte. Sur les usages des interactifs et des cédéroms des musées, in *Réseaux, n°101*, CENT/Hermès
- 📖 Fichez, E et Combès, Y, Université en ligne. Le temps de l'appropriation, in *Colloque international "e-usages", Paris, ENST, 12-14 juin 2001* (actes non publiés à cette date).
- 📖 Flichy, P, 1995, *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation*. La découverte.
- 📖 Friedberg, E, 1977, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- 📖 Fusilier, B et Lannoy, P, 1999, Comment aménager par le management, in *Hermès n°25*, CNRS éditions, p. 191.
- 📖 Jacquinet-Delaunay, G et Monnoyer, L, 1999, "Avant-propos. Il était une fois", in *Hermès n°25*, CNRS éditions, pp. 10-11.
- 📖 Jouët, J, 2000, Retour critique sur la sociologie des usages , in *Réseaux n°100*, CNET/Hermès, pp. 488-521.
- 📖 Fichez, E, Le Marec, J et De Voghelaer, N, Usage des réseaux en milieu universitaire : quelques articulations entre savoirs non- formels et normes académiques , in *Colloque organisé par le GReMS à Louvain la Neuve, 14-15 décembre 2000, actes à paraître*.
- 📖 Lerner, D, 1958, *The passing of traditional society*, New York, Free Press.
- 📖 Magli, R et Winkin, Y, 1999, Sortir de l'utopie de la communication : une approche ethnographique des NTIC, in *Recherches en communication, n°12*, Louvain la Neuve.
- 📖 Rogers, E, 1962, *Diffusion of innovations*, New York, Free Press.

AUTO-FORMATION ET ALTERNANCE : ACCOMPAGNER L'AUTO-DIRECTION DES APPRENTISSAGES DANS L'IUP DES METIERS DE LA FORMATION

Par Daniel Poisson²⁰

INTRODUCTION

Cette contribution vise à analyser la rencontre à la fois au niveau recherche et au niveau pratique de deux problématiques longtemps séparées, celle des formations en alternance et celle de l'autoformation éducative. Nous présenterons d'abord le contexte de cette rencontre, l'interaction entre trois collectifs partageant des fondements épistémologiques et méthodologiques communs. Puis, après avoir rappelé la genèse du concept d'autoformation éducative, explicité les bases de son ingénierie et précisé nos choix en matière d'alternance, nous modéliserons le concept d'accompagnement de l'autodirection des apprentissages dans l'IUP et dans les dispositifs d'autoformation éducative. Enfin nous amorcerons le débat sur les conditions d'un transfert de ce type d'innovation en formation initiale et continue des Maîtres à l'IUFM.

LE CONTEXTE D'UNE RENCONTRE FRUCTUEUSE ENTRE AUTO-FORMATION ET ALTERNANCE

Trois équipes en interaction : CSFA (TRIGONE-USTL), IUP Métiers de la Formation (CUEEP-USTL) et ESM-FM (CReFE-IUFM Nord / Pas-de-Calais).

Le contexte de cette rencontre féconde implique trois collectifs qui interagissent régulièrement :

- La sous-équipe "Conception de Système de Formation et de l'Alternance" du Laboratoire TRIGONE, qui développe un axe de recherche en Sciences de l'Education à partir d'une approche constructiviste et complexe de l'ingénierie des formations ouvertes et de l'alternance. Je coanime cette équipe avec Jean Clénet ; de nombreux

²⁰ Professeur en Sciences de l'Education USTL-CUEEP-TRIGONE, responsable pédagogique du DEUG IUP des métiers de la formation.

travaux recourent les concepts d'autonomie et d'alternance ; le thème de l'accompagnement abordé dans une approche systémique aux niveaux macro (l'environnement), méso (le dispositif pédagogique et les formateurs) et micro (les apprenants) est un thème fédérateur de nos travaux.

- Le collectif d'animation de l'IUP des Métiers de la formation animé par Jean Clénet, Directeur de l'IUP ; il a été le maître d'œuvre de la conception, de la construction et de la conduite de ce dispositif innovant de formation initiale de formateurs d'adultes, fortement ouvert grâce à la validation des acquis professionnels sur la formation continue des formateurs. Ce dispositif porté par le département Sciences de l'Education du CUEEP est basé sur l'alternance et l'autoformation et y occupe une place importante sous différents aspects. J'interviens personnellement dans ce dispositif depuis sa création et après avoir assuré l'accompagnement de l'action professionnelle et la direction de mémoires professionnels aux niveaux DEUG, Licence et Maîtrise, j'assume la responsabilité pédagogique du DEUG IUP. L'IUP des Métiers de la Formation sera "l'innovation pédagogique" qui nous permettra d'aborder la question de départ de cette contribution : comment accompagner l'autodirection des apprentissages dans un dispositif de formation en alternance ?
- l'équipe du CReFE de l'IUFM Nord / Pas-de-Calais : "Enseignement Sur Mesure en Formation des Maîtres" dirigé par Michel Laisne dont j'assume l'accompagnement scientifique. L'équipe ESM-FM anime "à et pour" l'IUFM une recherche fondamentale articulée à des recherches-innovations sur les conditions d'émergence d'innovations en formation des Maîtres. Parmi les innovations étudiées figurent des formations ouvertes et à distance intégrant une part d'autoformation accompagnée ; le problème de l'alternance en formation des Maîtres est apparu à partir du problème de l'accompagnement de la "prise de poste".

Les fondements épistémologiques et méthodologiques

Ces trois équipes partagent des approches communes de l'ingénierie et de la recherche directement en lien avec les thématiques de nos journées d'études qui recourent les axes de travail de l'équipe "Conception de Système de Formation et de l'Alternance".

A partir d'un document interne de Trigone rédigé avec Jean Clénet nous pouvons synthétiser ces axes de la façon suivante :

- L'approche est ternaire et complexe, il s'agit d'appréhender globalement un système dans sa complexité à partir des trois pôles :
- des apprenants et plus largement des acteurs et de leur relative autonomie ;
- des organisations de formations plus ou moins fermées ou ouvertes ;
- des environnements socioprofessionnels et institutionnels ;

Ce triptyque : Homme(s)-organisation(s) de formation(s)-environnement(s) constitue des domaines de recherches variées ; en particulier, la question des ingénieries tendant à concevoir et construire des organisations de formations ouvertes et autonomisantes est au cœur de nos débats.

- L'orientation méthodologique et théorique est systémique et constructiviste ce qui se traduit pour le chercheur par une position engagée où la connaissance est reconnue comme processus et produit issus de l'action et de l'expérience réfléchies pour être théorisées et modélisées.
- Les méthodologies sont d'essence qualitative, elles se fondent sur le paradigme de la compréhension, l'engagement du chercheur (acteur-chercheur) et procèdent par problémation (démarche axiomatico-inductive). Elles ne relèvent donc pas systématiquement d'hypothèses formulées a priori (démarche hypothético-déductive) mais nous n'excluons pas, si l'objet le requiert, de recourir à des méthodes quantitatives.
- Ces recherches sont contextualisées et procèdent par itérations successives entre acteurs-objets-projets et sont soumises à une double validation : interne (concordance entre approche empirique et observations rapportées) et externe (rapprochement avec d'autres situations ou théorisations), la cohésion interne (plausibilité entre données, compréhension, théorisation) étant le critère principal de validation.

LE CADRE CONCEPTUEL DE LA RENCONTRE ENTRE AUTO-FORMATION ET ALTERNANCE

Les deux mots "autoformation" et "alternance" peuvent recouvrir des concepts et des réalités très différentes ; nous n'aborderons pas ici l'exploration exhaustive des champs conceptuels associés, mais nous précisons que la rencontre, objet de cet article, a lieu entre deux choix explicites concernant l'autoformation et l'alternance, revendiqués et assumés par les collectifs précédents : l'autoformation est abordée sous l'angle de l'autoformation éducative et donc de l'accompagnement de l'autodirection des apprentissages dans des dispositifs de Formation Ouverte à visée autonomisante, l'alternance est une alternance intégrative, ternaire et complexe où l'alternant est agent de la production de ses savoirs singuliers et contextualisés en lien avec son projet professionnel et bénéficiant d'un double accompagnement professionnel et universitaire.

Précisons succinctement ces deux cadres conceptuels.

L'autoformation éducative : une rencontre entre auto-formation et formation ouverte

La définition des formations ouvertes donnée par la délégation à la formation professionnelle fait intervenir explicitement le mot autoformation : "les formations ouvertes sont des actions de formations qui s'appuient pour tout ou partie, sur des apprentissages "non présentiels", en auto-formation ou avec tutorat, à domicile, dans l'entreprise ou en centre de formation", c'est donc tout naturellement que des rapprochements entre la communauté qui se regroupait sous la bannière "auto-formation" au sein du Groupe de Recherche sur l'autoformation en France et l'équipe de recherche de Trigone s'intéressant aux Formations ouvertes ont eu lieu à la faveur d'une Université d'été puis de colloques européens sur l'autoformation.

Cette rencontre a abouti lors du deuxième colloque européen sur l'autoformation à l'équation :

"Auto-formation + formation ouverte = formation (autonomie + ouverture)" (Poisson, 1996).

et a débouché sur les concepts d'autoformation éducative, de dispositifs autonomisants en posant les bases de l'ingénierie de ces dispositifs visant l'accompagnement de l'autodirection des apprentissages dans des dispositifs de formations ouvertes.

Cette rencontre entre formations ouvertes et auto-formation peut déboucher en terme d'ingénierie :

- soit sur ce que Pascal Galvani (1991) qualifie de "courant technico-pédagogique" qui restreint l'autoformation à apprendre seul sans présence du formateur à partir de dossiers d'autoformation préconçus par les formateurs. Nous recoupons alors le concept de formations médiatisées et individualisées qui prolonge l'enseignement programmé.
- soit sur une ingénierie plus ambitieuse prônée par Daniel Poisson (Carré, Moisan, Poisson, 1997) qui cherche à maximaliser à la fois l'ouverture de

la formation (multiplier les choix différenciés et personnalisés de réussite du projet de formation) et le développement de l'autonomie de l'apprenant (être acteur voire agent de sa propre formation et développer l'autodirection de ses apprentissages).

C'est ce deuxième choix qui fonde un concept en émergence celui d'autoformation éducative. Cette ingénierie pour l'autoformation éducative vise à faire émerger des dispositifs autonomisants (Poisson, 1998). L'autoformation éducative est donc une des planètes de la galaxie de l'autoformation (Carré, 1996). Elle ne se caractérise pas par "apprendre seul sans formateur" trop souvent associé au mot auto-formation, mais par la prise en compte volontariste et explicite par le dispositif de formation du développement chez les apprenants de l'autodirection de leurs apprentissages et plus généralement des compétences à gérer de façon autonome et coopérative leurs projets de formation. C'est donc paradoxalement, l'autoformation vue du côté des institutions éducatives qui cherche grâce à une démarche d'ingénierie à développer les pratiques et les aides à l'autoformation. Il s'agit de passer d'un paradigme de transmission, de prescription et de direction à un paradigme de production de savoir, de type constructiviste mais avec un accompagnement.

L'ingénierie "pour l'autoformation éducative" est complexe ; il s'agit de concevoir, de construire et conduire des dispositifs de formation dans une logique de service intégrant de nombreuses fonctions avec une part importante de servuction (l'apprenant lui-même est un élément important de la qualité du service offert). Dans cette ingénierie "complexe", l'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique, la didactique et l'accompagnement de "l'apprendre à apprendre" des apprenants sont très fortement imbriqués.

L'introduction de "l'accompagnement de l'autodirection des apprentissages" dans les institutions éducatives est sous-tendu par un changement de paradigme éducatif qui fait passer d'un modèle centré sur l'enseignement avec prédominance du mode transmissif, présentiel, collectif et autorisant l'individualisme des formateurs à un mode centré sur l'apprenant construisant ses savoirs en lien avec son propre projet impliquant un travail collectif et partenarial des personnes ressources. Ce changement nécessite une conscientisation forte des acteurs sur les enjeux et la prise en compte des problèmes éthiques et des nouveaux risques d'exclusions (Carré, Moisan, Poisson, 1996) Dans les dispositifs d'autoformation éducative l'interaction très forte entre médiatisation et médiation et le lien entre certification et qualification conduit à développer deux pistes complémentaires²¹ :

- L'accès autonome aux savoirs savants référencés et médiatisés, avec validation des acquis professionnels et développement des pratiques d'autoévaluation et de différenciation pédagogique débouchant sur une certification par unités capitalisables et contrôle continu.
- L'accompagnement de projet personnel avec production de savoirs singuliers par les apprenants et acquisition de compétences en situation.

²¹ Notons au passage que ses deux pistes se retrouvent souvent dans les dispositifs en alternance et que la prise en compte de ses deux aspects a été très présente dans la conception de l'IUP.

L'acteur principal est l'apprenant, l'ingénierie est au service de son auto-direction, elle visera à optimiser les sept piliers de l'autoformation proposés par Philippe Carré (1992) :

- le projet individuel d'apprentissage ;
- le contrat pédagogique triparti (apprenant, formateur, décideur) ;
- le mécanisme de préformation ;
- l'environnement d'apprentissage "ouvert" ;
- les formateurs facilitateurs ;
- la double alternance (individuel-collectif, réflexion-action) ;
- le triple niveau de suivi (sujet, groupe, institution).

L'IUP : une alternance intégrative, ternaire à visée autonomisante

L'alternance, comme l'ouverture ou même le multimédia, n'implique pas obligatoirement une autonomisation de l'apprenant et une auto-direction forte de ses choix. C'est le pilotage de l'ingénierie par un projet stratégique d'autonomisation, de responsabilisation des apprenants et un accompagnement humain de qualité de l'autodirection des apprentissages dans une perspective d'autoformation éducative qui est, si ce n'est déterminant, du moins facilitant. On peut, si l'on n'y prend pas garde dans un système en alternance, comme d'ailleurs dans un Atelier de Pédagogie Personnalisée ou dans un enseignement en ligne, être entièrement prescriptif, normatif, y compris pour le stage applicatif en entreprise. Dans certains cas comme dans le cas d'un usage bureaucratique de référentiels de "micro objectifs" liés par exemple à des diplômes par unités capitalisables, tout le monde, des stagiaires aux formateurs en passant par les tuteurs entreprise, peut être "programmé" par le référentiel. Dans l'IUP de mon point de vue d'observateur engagé, c'est l'attachement de Jean Clénet aux valeurs et à l'éthique des Maisons Familiales Rurales qui a sous-tendu ses choix stratégiques dans la conception de l'IUP. Mais, même avec une volonté politique de développer un dispositif autonomisant appuyé sur une ingénierie de l'alternance qui conçoit "*l'alternance comme optimisation des rapports entre construction de compétences, transmission de savoirs, évolution de fonction et/ou professionnalisation*" (Carré, Clénet, D'Halluin et Poisson, 1999, p. 393), ce n'est pas gagné d'avance, de nombreux étudiants même s'ils sont attirés par l'alternance demandent des normes. L'autonomie et la responsabilité ne vont pas de soi à l'issue d'un parcours scolaire de type transmissif et normatif, surtout au niveau du DEUG ; une négociation parfois âpre entre les accompagnateurs de l'action professionnelle et les apprentis formateurs est nécessaire pour changer de paradigme éducatif. En particulier dans la production du mémoire professionnel, le cadrage porte sur les finalités et non pas sur la forme. Les critères d'évaluation d'un bon stage, d'un bon stagiaire, d'un bon mémoire et d'une bonne soutenance sont coproduits lors d'une réunion collective par l'ensemble des acteurs concernés (étudiants, tuteurs professionnels et tuteurs universitaires). Ils aboutissent à des critères qualitatifs globaux et non pas à des barèmes stricts. La forme est très libre à quelques contraintes universitaires près, le but étant que chaque apprenti formateur produise "son chef d'œuvre" qui lui est propre et qui reflète son

processus de professionnalisation, dans lequel il s'implique et où des liens entre théorie et pratique sont tissés à partir de son action. Pour certains, habitués en particulier à des rapports de stage très cadrés et très encadrés, cette liberté de choix provoque une certaine angoisse et les accompagnateurs doivent résister à la tentation de redevenir prescriptifs. Notons d'ailleurs que sous la pression des étudiants, les formateurs y compris les professionnels ont tendance, même si les méthodes restent actives, à redevenir prescriptifs et normatifs et le temps libre pour une auto-formation non prescrite tend à se réduire comme une peau de chagrin. Hors sans ce tiers temps de l'alternance non prescrit, librement géré et auto-dirigé par l'alternant à partir de son propre projet, il n'y a pas vraiment intégration des apports réciproques de l'entreprise et de l'Université.

La stratégie pédagogique impulsée par le collectif de pilotage de l'IUP (Clénet, 2001) est fondée sur une démarche de construction personnelle de compétences de l'alternant sous-tendue par un triple engagement :

- Engagement dans une action professionnelle longue (une année universitaire à mi-temps) relevant d'une mission négociée, adaptée au projet de l'étudiant, à l'organisme d'accueil et aux objectifs de l'IUP (alternance ternaire).
- Engagement accompagné vers un maximum d'autodirection de sa formation de son action professionnelle de sa mise en mémoire et de son évaluation
- Engagement pour une négociation d'un parcours individualisé de formation et d'une mobilisation personnalisée des ressources éducatives offertes ou acquises en autonomie au service de son action professionnelle et de sa conceptualisation.

Ces pratiques et les recherches associées s'inscrivent bien dans le champ de l'autoformation éducative : il s'agit bien de développer les aides matérielles et humaines pour favoriser l'autodirection des apprentissages au sein du dispositif de formation en alternance que constitue l'IUP en s'appuyant sur le triptyque autonomie-apprentissage-accompagnement.

L'ACCOMPAGNEMENT, UN CONCEPT COMMUN A L'ALTERNANCE ET A L'AUTOFORMATION

La rencontre entre l'autoformation éducative et l'alternance intégrative modifie la place de l'apprenant qui devient réellement acteur et pilote de sa formation. Cela conduit à l'apparition d'un concept clé : l'accompagnement qui va se décliner sous différents aspects et conduire à des évolutions dans les compétences individuelles et collectives des ressources humaines. Ce concept d'accompagnement est un des concepts fédérateurs de l'équipe CSFA de Trigone, à la fois sur le champ de l'alternance et sur celui de l'autoformation poursuivant des pistes ouvertes par des membres du GRAF.

Nous ne reprendrons pas ici de façon exhaustive ces travaux, mais pour montrer la convergence forte donnons un aperçu de la déclinaison du concept d'accompagnement d'une part dans l'IUP et dans un Atelier de Pédagogie Personnalisée d'autre part.

Les 9 fonctions de l'accompagnateur universitaire de l'IUP.

Jean Clénet (2001) identifie 9 fonctions des accompagnateurs universitaires de l'action professionnelle des étudiants de l'IUP des Métiers de la Formation. Ces fonctions, en interaction, issues d'un partenariat entre les acteurs, sont :

- L'accueil et l'orientation
- L'aide à l'entrée dans le monde professionnel
- La mise en place du projet professionnel
- L'aide à la conception d'une action de formation
- L'aide à l'évaluation des situations, des acteurs et des compétences produites
- L'aide à l'énonciation orale et écrite
- L'aide à l'écriture des "mémoires personnelles" et du mémoire professionnel
- L'aide à la professionnalisation
- L'aide à la mobilisation des ressources humaines et matérielles :

UN TRIPLE NIVEAU D'ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION EDUCATIVE

Dans une contribution aux deuxièmes rencontres internationales sur l'autoformation, nous avons dégagé avec Frédéric Haeuw (2003) trois niveaux de déclinaison du concept d'accompagnement dans un dispositif d'autoformation éducative.

L'accompagnement du dispositif,

L'ingénierie pour l'autoformation éducative à visée autonomisante, qui doit prendre en compte le contexte d'émergence du dispositif et la culture de l'organisme porteur (nécessité d'une ré ingénierie lors des transferts) ainsi que le degré de contrôle des contenus (accès autonome aux savoirs savants référencés ou construction de savoirs singuliers et contextualisés) est sous-tendue par trois préconisations :

- articuler ingénierie de formation, ingénierie pédagogique et ingénierie didactique ;
- privilégier une approche service centrée sur la demande plutôt qu'une approche produit centrée sur l'offre ;
- mettre en œuvre les circonstances facilitatrices de l'autodirection des apprentissages.

L'accompagnement des apprentissages auto-dirigés

Le deuxième niveau d'accompagnement est celui des apprenants, trois préconisations peuvent être proposées :

- considérer la personne dans sa globalité en articulant guidance disciplinaire, aide méthodologique et développement personnel
- considérer l'autonomie comme un processus en développement et non comme un pré-requis
- différencier l'accompagnement en fonction du rapport aux savoirs des apprenants.

L'accompagnement des ressources humaines

La formation des formateurs doit être congruente avec les finalités du dispositif d'autoformation éducative et il faut accompagner et non pas prescrire les transformations identitaires des formateurs et leur adhésion à la posture d'accompagnateur.

QUEL TRANSFERT A L'IUFM ?

Les pratiques d'alternances intégratives et d'autoformation éducative développées en formation d'adultes et dans les formations de formateurs d'adultes interrogent l'IUFM et ses acteurs. Les propositions précédentes sont à recontextualiser ; plus que les solutions mises en œuvre ce sont les processus qui sont à transférer. Le cadre du groupe ESM-FM articulant recherche interne à l'IUFM et ouverture sur l'extérieur semble le bon cadre pour poursuivre ce questionnement. Le groupe ESM-FM a clairement dégagé dans ses premiers travaux les enjeux de diversifications, les modalités de formation des Maîtres pour en particulier les préparer à préparer la formation tout au long de la vie qui se fera pour partie dans des dispositifs de formation ouverte ou en autoformation mais aussi par et pour les situations de travail dans le cadre de l'organisation apprenante ou de la formation expérientielle.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 Carré, P, 1992, L'autoformation dans la formation professionnelle, Paris, La Documentation Française
- 📖 Carré, P, 1996, A la recherche d'une nouvelle galaxie, in Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation - Deuxième colloque européen sur l'autoformation, Les cahiers d'études du CUEEP, n°32-33, Lille, USTL-CUEEP.
- 📖 Carré, P, Clenet, J, D'Halluin, C et Poisson, D, 1999, Ingénierie pédagogique et formation ouvertes , in Carré, P et Caspar, P (dir.), Traité des sciences et des techniques de la formation, Paris, Dunod, pp. 380-401.
- 📖 Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D, 1997, L'autoformation : Psychopédagogie, ingénierie, sociologie, Paris, PUF.
- 📖 Clenet, J, 2001, L'accompagnement en formation universitaire professionnalisante pour aider à relier les connaissances, in Pratiques de Formation, Analyse, Expérience et Formation, Formation Permanente, Paris, Université de Paris 8.
- 📖 Galvani, P, 1991, Autoformation et fonction de formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs. Les ateliers pédagogiques personnalisés, Lyon, Chronique Sociale.
- 📖 Haeuw, F et Poisson, D, 2003, "Un triple niveau d'accompagnement de l'autoformation éducative : accompagner les dispositifs, l'autodirection des apprentissages, les ressources humaines", in Accompagnements en formations d'adultes, Les cahiers d'études du CUEEP, n°50-51, avril 2003, Lille, USTL-CUEEP.
- 📖 Poisson, D, 1998, L'ingénierie pour l'autoformation éducative, In Courtois, B et Prévost, H (coord.), Autonomie et formation au cours de la vie, Lyon, Chronique Sociale, pp. 226-231.
- 📖 Poisson, D, 1996, Formations ouvertes et auto formation le point sur les travaux de Trigone ; in Pratiques d'auto formation et d'aide à l'auto formation Deuxième colloque européen sur l'auto formation, cahier d'études du CUEEP n°32-33, mai 1996, Lille, USTL-CUEEP.

VERS DE NOUVELLES MODALITES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS ? LA GENESE D'UN DISPOSITIF INNOVANT : L'EXEMPLE DE CASENET

Par Jean-Marie Baldner²², Georges-Louis Baron²³ et Eric Bruillard²⁴

INTRODUCTION

La question de la formation des enseignants aux technologies de l'information et de la communication est posée depuis fort longtemps et de nombreux travaux de recherche se sont intéressés à la question, en France et à l'étranger. Leurs résultats sont relativement en accord : les enseignants ne sont pas en retard sur le reste de la population quand il s'agit d'utiliser des ordinateurs, mais ils sont relativement peu nombreux à les utiliser en classe. Les déterminants de ces non-usages sont maintenant bien connus. Ce sont parfois des considérations de non-disponibilité de matériel mais, surtout, des problèmes liés aux compétences à mettre en œuvre alors que les modes de prescription de l'usage des technologies sont souvent ambigus. Les valeurs et les modèles pédagogiques peuvent poser problème : un certain nombre de travaux américains récents attirent ainsi notre attention sur le fait qu'une philosophie constructiviste est corrélée avec des usages de technologies (Becker et Riel, 2000).

Un des facteurs de premier plan est alors celui des modalités de formation initiale utilisant les technologies, qui semblent pouvoir avoir un effet inducteur relativement important. Dans ce domaine, des tentatives de mise en place de nouveaux types d'action ont été effectuées dans des institutions de formation des maîtres depuis fort longtemps (vidéo formation, laboratoires d'essais pédagogiques, visioconférence...). Mais, depuis la vague Internet, on n'a pas connaissance de beaucoup d'actions, à la fois cohérentes et d'ampleur, susceptibles de mettre à l'épreuve les possibilités de la communication médiatisée.

A l'issue d'un colloque SITE (Society for Information technology and Teacher Education) se déroulant à Washington en février 1998, deux d'entre nous ont rencontré des personnes travaillant à la Curry School of Education sur un dispositif nommé Casenet fondé sur la mise en œuvre de modalités de formation utilisant largement la méthode de l'étude de cas. Nous avons pu avoir

²² Formateur, IUFM Créteil

²³ Professeur en Sciences de l'Education, INRP

²⁴ Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, IUFM de Caen-GREYC.

accès à un cédérom et à des codes d'accès à ce système, qui nous a semblé receler des potentialités très intéressantes et de bonnes possibilités d'adaptation au contexte français, pourtant bien différent du contexte américain. Les lignes qui suivent constituent une tentative de présentation analytique de ce processus, qui a donné lieu à un travail pluridisciplinaire de réflexion et à la conception d'un site spécifique aujourd'hui en phase de finition. Le contexte choisi pour cette adaptation est celui de la formation initiale de deuxième année dans les IUFM et les problèmes de pédagogie générale, notamment sur ce qui concerne les questions de violence et d'établissements difficiles.

La clé de la réussite de cette entreprise est sans doute celle de la création et de la pérennisation de réseaux coopératifs ancrés dans un projet commun associant des acteurs engagés dans différents types de tâches. Le premier appartient au registre de la formation, avec pour cadre essentiel, celui des IUFM et la mise en place d'un dispositif concret de formation. Le second est celui de la recherche et la continuation de la coopération avec l'équipe initiale de Casenet aux Etats-Unis, autour de problématiques à construire pour prendre en compte et assumer les contrastes entre nos deux pays.

PRESENTATION RAPIDE DE CASENET

Casenet est un dispositif de formation développé à l'université de Virginie à Charlottesville (Curry School of Education) par Robert McNergney et Joanne Herbert²⁵. Intégrant formation présentielle et enseignement à distance, il est fondé sur l'étude de cas et la prise de décisions relevant de la pédagogie générale des écoles de premier et second degrés. Cette formation se concentre sur les problèmes comportementaux des élèves et des professeurs liés à des environnements socio-économiques ou culturels, les problèmes d'intégration et les phénomènes de communautarisme, les rôles respectifs des adultes dans l'école, la gestion des problèmes entre les parents d'élèves et les enseignants, l'éducation à la démocratie, la place de la religion à l'école, etc. Elle est organisée selon une méthode d'analyse en cinq étapes, largement référée à la philosophie pragmatique de Dewey (égales opportunités pour tous les individus dans la conduite de leur vie, capacité de jugement et d'action dans des conditions appropriées, capacité des individus à la coopération) :

- mise en évidence des faits, des problèmes et des opportunités ;
- discussion sur les perspectives de chacun des acteurs ;
- recours aux connaissances issues de la pratique, de la théorie, de la recherche pour l'aide à la prise de décision et à l'action ;
- description des actions que les participants seraient amenés à mener dans la situation explicitée dans le cas ;
- discussion sur les conséquences possibles des actions proposées.

Les discussions sur Internet permettent de faire évoluer les études de cas. Elles sont construites autour d'entrées²⁶ : curriculum et instruction (tutoriels et prise en main du système), groupe de discussion, bibliothèque virtuelle, contacts, opportunités, notes "d'instructeurs", éléments destinés aux "juges". Le dispositif autour d'un cas intègre les éléments suivants :

- la narration du cas lui-même (un enseignant ou un groupe d'enseignants confrontés à une situation conflictuelle), présentée sous forme de texte (incluant des liens hypertextes et souvent des documents vidéo) permettant de ne pas impliquer directement des personnes tout en restant proche de la réalité de la classe ;
- deux analyses contradictoires du cas par des instructeurs ou des spécialistes (formateurs d'enseignants, chercheurs, responsables hiérarchiques, etc.), développant une approche théorique d'un ou de plusieurs éléments contenus dans le cas, appuyées sur une bibliographie ;
- des articles de journaux (points de vues sur le cas), l'analyse de la jurisprudence si le cas intègre une dimension juridique, administrative ou politique, des interviews de personnalités scientifiques, judiciaires, politiques, etc., des vidéos ;
- des groupes de discussion asynchrones sous forme de forum ou synchrones par visioconférence, ainsi qu'un journal en ligne (qui n'est

²⁵ La bibliographie en fin d'article regroupe différentes publications et travaux autour de ce système.

²⁶ Dont la documentation était disponible sur le site <http://casenet.edschool.virginia.edu>

pas uniquement centré sur les cas et constitue un lieu d'échange entre chaque stagiaire et son tuteur) ;

- des évaluations.

L'objectif du dispositif intégrant les études de cas est de favoriser le développement de compétences de prise de décision et de résolution de problème, d'encourager l'acceptation de perspectives multiples, l'utilisation de compétences techniques et le positionnement critique et enfin de développer une pratique professionnelle en situation de simulation. Il s'agit de prendre en compte des problèmes réels, de les étudier dans un souci de lien constant entre théorie et pratique. La question, alors, était de tenter de voir à quelles actions concrètes ces objectifs donnaient lieu et avec quels effets. La difficulté principale était d'ordre culturel, dans la mesure où les systèmes éducatifs français et américains sont assez différents. Ce n'est qu'ensuite que nous avons mis en place un groupe de travail en France et lancé les premiers développements et mises à l'épreuve du système.

GRANDES ETAPES DU PROJET

Amorçage

Comme nous l'avons déjà mentionné, la première rencontre avec le dispositif s'est faite un peu par hasard à la fin d'une conférence à Washington consacrée aux nouvelles technologies et à la formation des enseignants. Suite à cela, nous avons eu des échanges de courrier sans déboucher sur des formes plus concrètes de coopération, et ceci durant un peu plus d'une année. Pour amorcer une dynamique, il fallait qu'une institution s'engage ; comme la priorité allait, dans un premier temps, au développement de modules de formation adaptés au contexte français, un projet a été soumis à l'IUFM de Créteil à l'occasion d'un appel d'offres géré par le conseil scientifique et pédagogique de l'établissement et consacré à l'aide à la production d'outils pédagogiques et de dispositifs innovants utilisant les TIC.

Une équipe s'est montée autour de Jean-Marie Baldner et Éric Bruillard avec l'appui du service des relations internationales. Dans la réponse à l'appel d'offres, les idées mises en avant ont principalement été l'élaboration d'un dispositif de formation (partiellement) à distance en partenariat avec l'université de Virginie (États-Unis) dans le cadre du programme Casenet, la conception de plusieurs cours avec ce dispositif puis sa mise à l'épreuve dans le cadre de la formation continue des enseignants, d'une part au plan académique (ou au niveau des trois académies de l'Île de France) et d'autre part au plan international (écoles françaises à l'étranger).

Le projet a été accepté en octobre 1999 pour trois ans correspondant à trois phases. La première année, il s'agissait d'établir un partenariat avec l'Université de Virginie concernant le développement de cas avec Casenet, de choisir des domaines d'application et des types de formation, et de commencer à développer des maquettes. La seconde année devait être consacrée aux premières expérimentations (avec un suivi au plan de l'accompagnement recherche), au choix de nouveaux domaines d'application, à la mise au point d'une méthodologie de développement et à la recherche de nouveaux partenariats.

La reconnaissance institutionnelle et le financement obtenu ont permis de passer à une phase plus opérationnelle dans la coopération avec les initiateurs de Casenet. Jean-Marie Baldner et Éric Bruillard ont pu se rendre en février 2000 à une formation destinée aux instructeurs Casenet organisée à Charlottesville (Virginie) et étudier avec des professeurs de la Curry School of Education de l'université de Virginie les formes de coopération possibles avec l'IUFM.

Cela a d'abord permis de mieux comprendre comment les formations étaient mises en œuvre. Ainsi, aux USA, le travail est intégré dans des modules d'un semestre donnant lieu à validation. La formation comprend une partie de regroupement en présentiel, encadré par un formateur. Le site Internet offre différentes possibilités de travail à distance : bibliothèque virtuelle, groupes de discussions synchrones et asynchrones, échanges par visioconférence, production de journal en ligne, correspondances avec des formateurs, etc.

Nous avons pu prendre part aux différentes phases d'analyse d'un cas : repérage des différents problèmes et questions posés ; discussion autour des

perspectives des personnages engagés ; recherche des connaissances permettant d'éclairer les situations décrites et les interventions possibles ; description d'une ou de plusieurs actions à entreprendre en se mettant à la place de l'enseignant ; discussion des conséquences de ces actions.

Une grille d'évaluation des analyses de cas a été présentée et discutée. Elle ne joue que pour une petite part dans l'évaluation globale des étudiants, pour une analyse individuelle de cas et pour le concours de cas, organisé vers la fin du semestre et jugé par des experts extérieurs. La notation est effectuée ainsi : 50% pour la participation durant le semestre (à la fois en ligne et hors ligne), 10 % pour une analyse individuelle de cas, 10 % pour des liens avec des articles présentés en cours, 10 % pour le concours de cas et 20 % sur le projet final qui consiste dans le développement d'un cas pour les élèves et une recherche action dans un établissement scolaire.

Les discussions menées avec les auteurs du système nous ont amenés à prévoir d'utiliser le système tel qu'il est, en ajoutant des cas (en anglais et en français), et en intégrant des explications contextuelles (pour les étudiants français et américains). Dans les types d'action de formation que nous avons passés en revue, trois pistes ont été retenues :

- l'enseignement en classes difficiles (prolongeant les modules "banlieue" organisés à l'IUFM), module pouvant être proposé en formation initiale à Créteil, lors de la première année d'exercice ou en partenariat avec et/ou pour d'autres IUFM ;
- la connaissance du système éducatif ;
- un module destiné aux enseignants français désirant exercer à l'étranger (module qui pourrait être proposé à l'ensemble des IUFM).

Il nous a enfin semblé que, même si le dispositif est probablement plutôt adapté à l'étude de problèmes de pédagogie générale, intégrant différentes perspectives, une réflexion est certainement à mener à moyen terme quant à son utilisation en didactique des disciplines et dans la préparation des épreuves professionnelles des concours de recrutement.

Mise en place de groupes de travail

La mission à Charlottesville ayant confirmé l'intérêt d'un dispositif comme Casenet pour la conduite de certaines formations, notamment en IUFM, nous avons essayé d'intéresser différents partenaires à la rédaction des études de cas et à la mise en place de formations pilotes les intégrant.

La première action a été de convaincre des collègues de l'IUFM de Créteil (notamment ceux travaillant sur les phénomènes de violence et les établissements difficiles) de coopérer au projet. Jean Louis Auduc, responsable de la formation générale commune au sein de l'institut, a proposé de développer un cas sur la question du port du foulard islamique dans les classes de collège. Son opportunité a été discutée dans un groupe de travail qui s'est parallèlement mis en place à l'INRP, illustrant les interrogations soulevées par la mise en place d'une formation autour d'études de cas.

Les hésitations de l'institution, les prises de positions contradictoires, les enjeux éthiques et socio-culturels du port du foulard au sein des établissements scolaires laissent en effet plus souvent démunis qu'on ne pense les enseignants, d'autant que les manifestations liées à l'affirmation religieuse

peuvent prendre des formes plus limitées et circonscrites à l'intérieur d'un cours, le cours d'histoire notamment qui met au programme en collège et en lycée l'histoire des idées et des religions. D'un autre côté, un cas sur ce thème peut aussi être utile aux enseignants, notamment pour conduire des actions avant la cristallisation d'un conflit avec les élèves et les familles. Il est suffisamment large pour constituer une étude riche et ouverte. Il a été suggéré de ne pas oublier d'approches sur ce thème et de constituer une sorte de portail, en tout cas un recensement complet de ressources connexes, d'une ampleur suffisante pour mettre en valeur l'aspect réseau (dans les sens humains et machines). Un lien avec le centre de ressources Ville-Ecole-Intégration a notamment été proposé.

Le groupe de réflexion mis en place à l'INRP a également mis en question la plus value associée à l'utilisation d'internet. Qu'apporte-t-elle de plus qu'un dossier ou qu'un livre ? Quel dispositif de formation, de mutualisation mettre en œuvre ? Le problème est notamment celui de l'amorçage pour un travail en réseau. Une première idée est de contacter des personnes d'autres IUFM et d'essayer d'appréhender avec elles leurs éventuelles demandes pour un travail à distance. Le travail inter-IUFM est une dimension à prendre en compte en raison de la forte mobilité inter-académique des nouveaux enseignants dans le second degré : une Académie comme celle de Créteil accueille chaque année de nombreux enseignants formés dans les IUFM des autres académies. Ceci justifie entre autres l'utilisation d'Internet, tant dans la diffusion que dans l'échange.

A la suite de ces réflexions, un embryon de site Internet a été conçu par Jean-Marie Baldner intégrant l'étude de cas sur le foulard développée par Jean-Louis Auduc et de brèves narrations de cas élaborées par Jean-Louis Glory, qui utilise depuis de nombreuses années des modes d'analyse de cas en formation d'enseignants à l'IUFM de Versailles.

Robert McNergney, un des concepteurs du système a été invité pour un mois (juin 2000) dans le département TECNE de l'INRP. Il s'agissait d'abord de faire connaître le projet et d'y intéresser de nouveaux acteurs. A la fin de son séjour et lors d'une rencontre organisée par le département TECNE (regroupement de la recherche sur TIC et compétences), Mc Nergney a pu présenter ces travaux à un public plus vaste et à des chercheurs et formateurs issus de différents IUFM de France.

Premières mises à l'épreuve

La phase suivante (année universitaire 2000-2001) consistait logiquement à lancer les premières expérimentations, c'est-à-dire de premières actions de formation utilisant les éléments de dispositif déjà construits. Cependant, du côté américain, la situation a évolué. Nos correspondants ont fondé une entreprise soutenue par l'université de Virginie et Casenet est devenu Casenex. Cela a obligé à préciser les formes de coopération possibles avec la France, où il était hors de question d'envisager la facturation aux étudiants de l'utilisation d'un quelconque système dans le cadre d'une formation d'enseignants. Il a alors été convenu que les coopérations se feraient essentiellement au niveau recherche et par échanges de cas.

Vu que les ressources disponibles en français étaient encore très limitées, l'idée a été d'organiser un module de formation destiné aux anglicistes ou aux personnes suffisamment débrouillées en anglais, ceci concernant plutôt les PLC2, c'est-à-dire les stagiaires de seconde année d'IUFM. La première mise à l'épreuve a eu lieu dans les IUFM de Caen, Créteil et Versailles.

Les 27, 28 et 29 novembre, une première formation s'est tenue à l'IUFM de Créteil au centre de Bonneuil. Mis à part les quelques problèmes techniques qui ont parfois rendu la communication difficile, et les aspects artificiels d'une première organisation, il semble que le recours à l'étude de cas soit fructueux et que l'utilisation des technologies en contexte soit pertinente. Les stagiaires ont réellement échangé entre eux par l'intermédiaire de la scripto-conférence. Ils ont particulièrement apprécié la possibilité de confronter leurs réflexions avec des professeurs stagiaires d'autres IUFM, d'une part parce que cela mettait en évidence la pertinence des problèmes posés ainsi que la diversité des réponses possibles, d'autre part parce que cela valorisait par comparaison les formations et ouvrait une dimension critique que les IUFM ont peu le temps d'aborder. Rappelons cependant que la durée est un facteur essentiel dans la construction d'échanges et qu'elle a manqué pour cette première expérience. Ainsi, la formation à l'IUFM de Caen, sur une seule journée, s'est limitée à une prise de contact. La formation, plus longue à l'IUFM de Versailles (plusieurs journées), s'est révélée plus intéressante.

Les premiers résultats peuvent être considérés comme encourageants. S'ils apparaissent classiques dans toute innovation dans laquelle les protagonistes ont conscience de participer à quelque chose de différent, le fait que les stagiaires aient pu formuler de manière claire les bénéfices qu'ils pouvaient en retirer, c'est-à-dire aient bien intégré les apports de ce type de dispositif, est plutôt positif.

Par la suite, le site dédié à Casenet hébergé à l'IUFM de Créteil s'est peu à peu étoffé, d'une part avec un nouveau cas proposé par Jean-Louis Auduc, concernant les usages de drogue en milieu scolaire, des narrations de cas fournies par Jean-Louis Glory et deux traductions (faites par Danielle Freyss) de cas américains : *Here to serve* et *John Mc Cullum (What you don't know can hurt you)*. Parallèlement, le cas du foulard a été traduit en américain et accompagné des précisions contextuelles nécessaires à son utilisation par un public outre-atlantique.

Un des éléments fondamentaux de ce projet est celui de la disponibilité d'instruments efficaces. Or la création de sites complexes et pouvant être fréquemment mis à jour, offrant des possibilités de contribution à une communauté d'utilisateurs est loin d'être évidente ; on dépasse le cadre de la création de pages pour entrer dans un contexte qui est plutôt celui du génie logiciel. Il a été décidé de refondre le site en faisant appel à la génération dynamique de pages en fonction d'une base de données²⁷. Ce développement s'est appuyé sur des projets du DESS NAPI (Nouvelles applications de l'Internet) de l'université de Caen. Le prototype, développé par Guillaume Jarraud et Marie-Laure Comptant la Fontaine permet de gérer les cas de manière souple et facilite la soumission de nouveaux cas. Ce système a été implanté à l'INRP (<http://mercure.inrp.fr/kare>) ; il constitue, jusqu'à une

²⁷ Il s'est agi, techniquement, d'organiser l'information contenue dans les pages du serveur de Créteil dans un environnement PHP (base de données avec MySQL comme logiciel de requête et PHP4 pour l'interfaçage web) permettant d'ajouter de nouvelles fonctionnalités.

éventuelle migration, le site de référence pour la déclinaison française de Casenet.

Ce site devrait prochainement intégrer des fonctionnalités de présentation de vidéo en ligne, en livrant une réalisation par Ruben Ibanez et ses collègues à l'IUFM de Versailles et correspondant à la narration du cas du foulard proposé par Jean-Louis Auduc, ainsi qu'un film réalisé lors de la formation qui s'est tenue à l'IUFM de Créteil.

Parallèlement une demande de soutien a été déposée à l'INRP pour un projet de ressources et a été acceptée lors du conseil scientifique du 11 juin 2001. L'intention est de favoriser la production de ressources à destination des enseignants et de réfléchir au déploiement de nouveaux systèmes de formation (dimension d'observatoire). Les objectifs principaux sont d'étudier des modalités de conception de nouveaux cas au contexte français de formation des enseignants, d'observer quel peut être le rôle des technologies de l'information et de la communication dans une formation d'enseignants intégrant formation présentielle et formation à distance.

DISCUSSION ET PERSPECTIVES

L'action dont nous venons de décrire la genèse correspond aux premières phases du lancement d'une innovation dans la formation des enseignants en partant d'un système existant dans un contexte différent, d'une intuition de son intérêt dans le contexte français et d'une volonté de développer des usages pertinents des technologies en formation d'enseignants.

Bien entendu, une telle innovation ne peut être totalement en phase avec les formations existantes et sa mise en place joue un rôle de révélateur (ou d'analyseur), dans le sens où elle met en lumière certains fonctionnements implicites voire cachés. Il se pose de redoutables problèmes d'amorçage et de communication : comment faire comprendre l'intérêt pour les formateurs à " s'enrôler " dans cette aventure, tout en sachant que les premiers pas seront loin d'être parfaits ? Comment intéresser d'autres acteurs ?

Une faiblesse du projet, perçue dès le début du projet, est l'absence d'implication directe des auteurs du projet dans les formations concernant violence et établissements difficiles, domaine sans doute particulièrement adapté à la mise en place de formations par cas. L'intéressement des acteurs engagés dans ce domaine est difficile pour plusieurs raisons :

- la technologie est parfois perçue comme antagoniste d'une certaine manière à l' "humanité". Cela est particulièrement vrai pour la formation à partir d'une réflexion sur des situations réelles ou à tout le moins plausibles. Dans ces formations, ce qui est mis en avant, c'est d'une part la relation à l'autre, non immédiatement accessible parce que différent, d'autre part la formation et le maintien du lien social, notamment par captation institutionnelle de la violence : les références philosophiques, sociologiques et psychologiques données en bibliographie lors de ces formations sont particulièrement éclairantes à ce sujet ;
- la compréhension des possibilités des technologies de communication pose problème : quand il n'y a pas eu de pratiques préalables convaincantes, il existe souvent des réticences à les intégrer, car cela correspond à une prise de risque. Dans le domaine de la formation générale, où la co-intervention de différentes catégories de formateurs participant ensemble plus qu'ils ne conçoivent ensemble, est souvent la règle, la machine a rarement ainsi sa place (ou a contrario, dans certains cas, elle prend quasiment toute la place) ;
- la maîtrise de la distance et la communication sont encore peu intégrées dans les formations d'enseignants. Il est symptomatique que les formations à l'IUFM en deuxième année ne mettent pas l'accent sur l'information et la communication, n'abordent que de façon marginale les théories et les techniques de l'information et encore moins la linguistique et la sémiologie.

Enfin, la priorité donnée à l'intégration des TIC dans les disciplines a pour conséquence pratique de rendre plus difficile l'approche par problèmes, qui a un caractère intrinsèquement pluridisciplinaire. Même si le travail en commun est prôné, il est difficile de mettre en place des actions concrètes dans ce domaine, parce qu'il y va de la refonte de formations.

Il n'y a pas encore d'outil de travail partagé, de réelle formation à distance, peu de réflexion sur une organisation mixte, alliant présentiel et enseignement à

distance. Au mieux il y a de la formation assistée, on pourrait presque dire illustrée, par internet. Le modèle dominant, y compris dans la formation générale, reste alors plutôt celui de la transmission, un professeur ou un formateur "expérimenté" face à un groupe d'étudiants. La question reste celle de la création de réseaux humains.

On est donc en face d'une situation assez classique : des potentialités certaines, des réponses à des problèmes patents mais différents obstacles. Cela donne d'autant plus d'importance à la mise en place d'actions relevant du registre de la recherche, de la recherche contextualisée, pour reprendre une expression du récent rapport Prost sur la recherche en éducation. C'est à quoi nous allons essayer de consacrer les années à venir, avec deux perspectives principales :

- la suite du déploiement d'un dispositif et la poursuite d'un travail d'investigation sur son mode de fonctionnement. Concernant le premier point, de nouvelles formations devraient être lancées à Caen, Créteil, Rennes et Grenoble en utilisant le site actuel, enrichi par des vidéos. De nouveaux cas devraient également être préparés ;
- concernant le second, un dispositif d'observation va être déployé, tandis qu'une réflexion de type comparatif va être lancée sur les réponses apportées à la formation pratique des enseignants dans différents pays industrialisés.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 Baron, G-L, Bruillard, E, Howell, C et Mc Nergney, R, 2001, Technology and teacher education: Evaluating international dimensions of cooperation. In Heineke, W et Willis, J (Eds.), *Methods of evaluating educational technology*. Greenwich, CN: Information Age Publishing, pp. 63-74.
- 📖 Becker H. J, et Riel M, 2000, Teacher Professional Engagement and Constructivist-Compatible Computer Use. Teaching, Learning and Computing: 1998 National Survey, Report #7, december 2000. <http://www.crito.uci.edu/tlc/findings.html>
- 📖 Bronack S. C, 1998, Analyzing multimedia cases : Teacher development in a *Web based environment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, Charlottesville.
- 📖 Herbert, J-M, 1999, An Online Learning Community: Technology brings teachers together for professional development, in *The American School Board, journal*, march 1999
- 📖 Houser, N, et Chevalier, M, 1996, Multicultural self-development in *the preservice classroom: Equity education in the dominant culture*. Delaware, MD.
- 📖 Kilbane, C-R, 2000, *Preservice teachers' use of multimedia cases*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, Charlottesville.
- 📖 Mc Nergney, R, 1994, *Videocases: A way to foster global perspective on multicultural education*. Phi Delta Kappan, p. 76.
- 📖 Mc Nergney, R-F et Herbert, J-M, 1995, *Foundations of education: The challenge of professional practice* (1st ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- 📖 Mc Nergney, R-F, Ducharme E-F et Ducharme M-K (éd.), 1999, *Educating for democracy: Case method teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- 📖 Shulman, L-S, 1992, Toward a pedagogy of cases. In Shulman, J-H (éd.), *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- 📖 Sudzina Mary, R. (dir.), 1999, *Case Study Applications for Teacher Education: Cases of Teaching and Learning in the Content Areas*, Allyn & bacon.
- 📖 University of Virginia, 2000, *CaseNET evaluation data*. Unpublished manuscript, University of Virginia, Charlottesville.

DISPOSITIF INNOVANT DE FORMATION D'ENSEIGNANTS/FORMATEURS EN LANGUE : L'APPROCHE INTERCULTURELLE UNE DES CLES DE L'AUTONOMIE

Par Marie-José Barbot²⁸ et Shirley Lawes²⁹

"L'autonomie dont je parle n'est plus une liberté absolue émancipée de toute dépendance, mais une autonomie qui dépend de son environnement, qu'il soit biologique culturel ou social...l'autonomie est possible non pas en termes absolus mais en termes relationnels et relatifs" (Morin, 1999, p.145)

"le nomos est notre institution imaginaire créatrice, moyennant laquelle nous nous faisons comme êtres humains" (Castoriadis, 1999, p.197).

"Le préfixe "inter" du terme "interculturel" indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités" (Abdallah-Preteille, 1999, p. 48).

CONTEXTUALISATION

La spécificité interculturelle du dispositif de formation maîtrise FLE/PGCE³⁰ en constitue une dimension transversale et majeure. Sa réalité est tour à tour relativisée ou exploitée en fonction de stratégies globales d'innovation à une échelle européenne.

Nous avons monté en tant que chefs de projets pour nos universités réciproques un dispositif original de *double formation donnant accès à deux diplômes différents*.³¹ Le pari portait sur la complémentarité entre deux types de formation hétérogènes et leur mise en synergie comme moyen de développer l'autonomie des enseignants : "C'est le terme *nomos* qui donne tout son sens au terme et au projet d'autonomie. Etre autonome, pour un individu ou une collectivité, ne signifie pas faire" ce que l'on désire : "ou ce qui nous plaît sur l'instant, mais *se donner ses propres lois*." (Castoriadis, 1997, p. 198) et leur

²⁸ Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université du Littoral-Côte d'Opale puis Professeur en Sciences du Langage à Lille III.

²⁹ Chargée de recherche University of London, Institute of Education

³⁰ Maîtrise Français Langue Étrangères (MFLE) après une licence de Lettres, Sciences du langage ou Langues mention FLE, PGCE Post Graduate Certificate of Education qui donne la licence autorisant à enseigner

³¹ Il n'y a pas de substitution de cours d'un pays à l'autre comme dans une formule *Erasmus*, mais une alternance dans le temps et dans l'espace, entre le PGCE : un mois, la MFLE : quatre mois puis le PGCE : six mois

métacompétence (Barbot et Payeur, 2000). La plus value en effet provient de l'interaction entre les deux formules dans une approche résolument interculturelle qui favorise un processus d'acculturation et d'autonomisation.

Il s'agit par conséquent d'une mise en scène de l'universel et du particulier selon le concept d' "universel-singulier" forgé d'abord par Hegel : "C'est sur ce concept que se construit un enseignement qui mérite le qualificatif d'interculturel. Il prend en charge en effet les deux composantes fondamentales : tout être humain est à la fois différent et identique à moi" (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996, p. 142) L'universel se constituant des trois priorités données à une pédagogie active, à l'intégration des technologies et à une formation interculturelle avec comme références explicites les travaux du Conseil de l'Europe en Langues Vivantes ; le particulier de l'adéquation à des normes institutionnelles et à des cultures éducatives éloignées. L'enjeu est donc de construire à partir de cette culture commune un nouvel "espace de possibles" selon l'expression de P. Bourdieu et de l'observer.

D'emblée, nous nous sommes positionnés dans une attitude de réflexion et de recherches avec pour objectif, celui de justifier un modèle de formation d'enseignants autonomes de langues dans le cadre du Conseil de l'Europe : "le projet des Sciences de l'éducation est d'élaborer des modèles prenant en compte des variables de natures diverses et capables, tout à la fois, de nous permettre de comprendre la réalité éducative dans sa complexité et de nous donner à agir sur elle dans la conscience la plus claire des enjeux" (Meirieu et Develay, 1992, p. 37) Notre objectif est donc de définir des principes conceptuels, vérifiés scientifiquement, afin de construire cette formation. Cette réalisation vise un changement assez radical d'une situation de formation et repose sur la participation des acteurs et des intervenants concernés. L'objet : la modélisation d'une formation d'enseignants autonomes est appréhendée dans une approche interculturelle au sens donné par M. Abdallah-Preteille (1999) qui montre qu'il s'agit d'une démarche et non d'un constat et qu'ainsi la "formation interculturelle" peut-être comparée à une "formation scientifique". A la représentation d'une culture comme ordre figé se substitue celle d'une culture comme dynamique, créativité, action dans laquelle l'individu existe avec mais aussi en dehors de son identité nationale car il appartient à différentes subcultures : "il ne s'agit donc plus de connaître ou d'apprendre à connaître autrui à partir d'une identité unique et homogène, mais d'apprendre à le reconnaître" (Abdallah-Preteille, 1999, p. 15)

DISPOSITIF INNOVANT FONDE SUR UNE APPROCHE INTERCULTURELLE VISIBLE

Des finalités éducatives explicites

A un niveau macro, les logiques institutionnelles (augmenter les effectifs, établir des partenariats à l'étranger) se sont croisées avec des finalités éducatives.

En France il s'agissait de corriger une formation dans laquelle le stage fait trop de place à l'aléatoire et au Royaume-Uni à une formation privilégiant les compétences. Depuis bientôt dix ans en Angleterre, la formation initiale des enseignants est de plus en plus orientée vers la pratique et vers l'acquisition d'une gamme de compétences behavioristes. En 1998, le gouvernement a imposé un curriculum national pour la formation initiale des enseignants qui recouvre 187 'standards' ou compétences que tout futur-enseignant doit atteindre pour obtenir le statut d'enseignant qualifié. L'initiation à l'enseignement est donc orientée vers le *savoir-faire*, c'est à dire vers le perfectionnement de la pratique, alors que *le savoir*, la partie théorique de la formation, a été marginalisé. Cette formation est donc caractérisée par des prescriptions visant à initier le futur enseignant à appliquer le curriculum national. Moon (1998) observe que, à l'échelle européenne, le Royaume-Uni constitue un cas particulier : "la double contrainte d'un règlement et de l'inspection est unique... l'impératif de réguler et d'inspecter ont mené inévitablement à une orthodoxie qui ne supporte pas d'exception".

La position adoptée ici au contraire est que la formation des enseignants exige une appropriation personnelle d'un savoir théorique qui le rend autonome, critique et capable de se débrouiller dans tous les systèmes éducatifs. C'est à cette condition qu'il jouera son nouveau rôle de médiateur : "L'enseignant en action agira avec plus d'efficacité, plus d'intelligence s'il a acquis une perspective théorique. ... Ils seront en d'autres termes des penseurs en éducation et non des artisans exercés" (Pring, 1996, p. 10). De toute évidence, la créativité et la capacité d'adaptation qui caractérisent les futurs métiers d'enseignants exigent en amont une formation approfondie. Seul un enseignant autonome peut développer l'autonomisation des apprenants. De notre point de vue, la prise en compte des théories et des défis liés aux situations interculturelles de son métier, la rationalité ouverte et plurielle que requiert une démarche interculturelle, la prise de conscience sur les rapports à l'altérité préparent l'enseignant de langues à établir des relations symétriques. Nous nous situons en effet très explicitement dans une pédagogie de l'autonomie à substituer au système éducatif traditionnel reposant sur l'hétéroformation : l'éducation vise le développement de la personne qui est responsable et agit en connaissance de cause (Barbot et Camatarri, 1999 ; Barbot, 2000). Il faut préparer les générations à venir à interpréter elles-mêmes l'héritage, le patrimoine intellectuel de l'humanité (Harendt, 1989 ; Jonas, 1997). Par conséquent nous partons du postulat que la construction interculturelle même d'une formation – à certaines conditions – développe, accélère, cristallise l'autonomie des étudiants-stagiaires. En revanche dans le contexte d'industrialisation de la formation et de rationalisation croissante, d'*accountability* (rentabilité, efficacité, évaluation, critères de qualité), l'autonomie des enseignants ne saurait constituer un objectif de formation.

Distances culturelles à nuancer et éthique

La relation éducative est une relation socialisée, à plus forte raison lorsqu'il s'agit de formation d'enseignants. La dimension culturelle n'opère-t-elle pas alors comme élément de perturbation à tous les niveaux de montage du dispositif ? En réalité il faut apporter une réponse très nuancée. Si un niveau culturel de distinction est bien d'ordre franco-britannique, il ne faudrait pas surdimensionner ce paramètre. En effet, la dimension éthique qui traverse l'éducation pose le rapport de soi à l'altérité à travers l'expérience de la diversité culturelle qui caractérise les deux systèmes éducatifs.

En tout état de cause, il existe une autre distance culturelle, plus fondamentale, qui est liée aux finalités attribuées à la formation et à l'éducation. Dans une société post-fordiste : le fossé est sûrement plus grand dans chacun des pays entre "conservateurs" et "innovateurs" jouant *mutadis mutandis* la Querelle des Anciens et des Modernes qu'entre les Britanniques et les Français partageant les mêmes valeurs éducatives.

Distances culturelles attendues : rigidités institutionnelles

L'université britannique ayant perdu toute indépendance en ce qui concerne la formation des enseignants, nous nous sommes heurtés à des contraintes fortes sur deux points.

- *Celui des procédures évaluatives qui sont aux antipodes* : port-folios³² évolutifs d'une part, examens de l'autre
- *Celui des contraintes horaires et de leur comptabilité* : 120 jours de stage, 60 jours de cours en PGCE / 350 h en MFLE

Il s'agissait à cette étape d'articuler à partir de négociations les deux formations en respectant les normes ainsi que les modalités de certification nationales.

Défi : Circulation des "idées et des représentations éducatives"

A un autre niveau, celui des contenus, l'organisation de cette double formation a mis en relief la distance existant entre les représentations sur les savoirs et les pratiques ainsi que l'opacité de nos conceptions implicites. La façon par exemple d'aborder les technologies est différente qu'il s'agisse des objectifs, des domaines de spécialité des formateurs, des enjeux. Il fallait avoir aussi des descripteurs communs. Quelles catégories adopter pour appréhender les contenus ? Quel calibre pour les comparer puis les découper ? Doit-on partir

³² Ce porte-feuille qui se constitue peu à peu porte sur cinq axes définis ainsi :

- *Connaissances du curriculum et de la profession*
- *Connaissances de la discipline et de son application*
- *Stratégies d'enseignement et gestion de la classe*
- *Evaluation, suivi et rapport*
- *Approfondissement de son propre développement professionnel*

des thèmes, des compétences, des théories, d'inventaires ? Comment concilier une approche analytique (programme et calendrier communs des PGCE) et une approche synthétique ?

Ainsi la circulation des biens éducatifs implique en préalable l'adoption de catégories compatibles pour l'identification d'unités minimales, mais aussi une souplesse pour accepter une mobilité et une différenciation dans l'acquisition des objectifs.

EFFETS DE MIROIR : EMERGENCE DE PROBLEMATIQUES CULTURELLES CACHEES

Les différentes évaluations par les stagiaires d'une part et les conclusions des enseignants de l'autre ont montré dès la première année, comment le jeu et les allées-venues entre deux cultures et deux systèmes éducatifs exerçaient un effet de miroir et faisaient émerger des problématiques extrêmement significatives dans l'aménagement du dispositif. Nous sommes passés à un niveau relationnel caractérisé par la complexité. Les regards croisés ont favorisé une prise de conscience par les différents acteurs de la formation que rien n'allait de soi, mais que pour comprendre ces dynamiques et ces processus, il fallait rechercher des approches globales et pluridimensionnelles, les catégorisations étant réductives. La mise en œuvre d'un repérage de "carrefours critiques", de tensions, d'interrogations de plusieurs ordres s'est alors imposée. Parallèlement il s'agissait de construire des trames favorisant une décentration, une attitude de compréhension pour ne pas se figer dans des attitudes affectives.

Savoirs-êtres

Le "**choc culturel**" peut provoquer une déstabilisation par sentiment d'insécurité. Une démarche interactionniste permet d'interroger les conceptions symboliques des étudiants sur la culture à partir de leur expérience et de comprendre que les différences culturelles n'ont de sens que dans un contexte, une histoire et une relation. Aussi un premier outil de repérage a-t-il été donné aux étudiants dès la seconde rentrée sous forme de *journal d'étonnement* leur demandant de rédiger au jour le jour leurs réactions et de les analyser. Il concernait la prise de contact du premier mois, dans une école anglaise pour les Français, à l'université française pour les autres. Des catégories sont proposées (acteurs, relations, espace, temps, kinésie, savoirs, valeurs...) L'analyse et le débat à partir des observations visent à faire prendre conscience comment sa propre culture construit des attentes ou des filtres. Comment une autre culture se construit sur d'autres choix historiques, sociaux, politiques et constitue un tout à interpréter dans la perspective des travaux de l'Ecole de Palo Alto : "l'opération de communication est un apprentissage permanent de la façon de communiquer : les codes et les langages ne sont pas des systèmes statiques que l'on peut apprendre une fois pour toutes." (Winkin, 1984, p. 135)

Les disparités des modes d'intervention dans les cours à l'université contrairement aux prévisions ont provoqué une confusion forte et une réaction des étudiants. Ceux-ci en effet ne toléraient pas l'hétérogénéité entre les cours, il devait y avoir une *bonne* ou une *mauvaise* modalité. Peut-être est-ce dû à l'homogénéité du système anglais qui repose sur le principe qu'il y a "the good practise" "the good teacher". Sans doute l'introduction en cours de didactique d'une analyse des différents modèles de transmission et de construction du savoir dans une perspective davantage situationnelle et complémentariste a-t-elle permis de prendre une distance et de temporiser. Il n'en demeure pas

moins, que ce qui est en question, est l'implication de tous les enseignants dans ce dispositif innovant.

Abandons Un nombre significatif d'abandons au cours de la première année d'emploi doit être interprété : les étudiants mettent en avant un facteur culturel. Ne s'agit-il pas d'autre chose compte tenu que leurs collègues anglais abandonnent tout autant l'enseignement, mais avec un décalage de trois à quatre ans : "avant d'interpréter une mésentente, un conflit, comme étant d'origine culturelle, il convient de s'interroger sur l'environnement, sur les conditions, sur les circonstances et ne pas focaliser sur la variable culturelle uniquement parce que les acteurs en présence appartiennent à des cultures différentes" (Abdallah-Preteille, 1999, p.62

Ainsi dans l'acquisition d'une compétence socio-culturelle telle que la définissent M. Byram et G. Zarate (1994) en termes de *savoirs, savoir-apprendre et savoir-être, savoir-faire*, le savoir-être constitue un défi. En effet, la relation de formation implique d'abord de mettre en contact des subjectivités et non plus seulement de faire circuler des biens ou d'analyser des objets.

Plan conceptuel, savoirs sur le monde

Toutefois les échanges sur les savoirs et les savoir-apprendre ont mis en lumière la nécessité d'explicitier les codes utilisés (M-J. Barbot, S. Lawes, 2001) en étudiant notamment :

- **La terminologie** : *special needs, cultural awareness, pastoral care, e-learning,*
- **Les concepts** : *différenciation, good teacher politically correct, compétences.*

Exclusion et frontières dans la classe

- **Les représentations sur les technologies éducatives**
- **Les conceptions des théories de l'éducation et de linguistique appliquée**

Un de nos postulats est que pour développer une compétence transdisciplinaire lui permettant d'être autonome, le futur enseignant doit avoir une formation interdisciplinaire et disciplinaire : sociologie, psychologie, communication, histoire et philosophie en sciences de l'éducation. Mais que signifie donc avoir une formation théorique ? Quelles modalités d'appropriation favoriser ? Les prises de positions sur la relation entre théorie et pratique sont toujours controversées. En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, quel est l'équilibre entre les deux ? Quelles théories conviennent-elles à la formation des futurs enseignants de langues ? Quel est le rôle de la théorie ? Voici trois questions clés qui s'imposent. De plus, dans une recherche où la dimension interculturelle est transversale une autre question s'impose : comment arrive-t-on à une synthèse de perspectives théoriques européennes ? En fait, alors que le bien-fondé de connaissances théoriques disciplinaires – la linguistique appliquée en Langues par exemple – est partagé par les spécialistes, la reconnaissance des autres sciences humaines reste objet de polémique. On se heurte à une limite fonctionnaliste des deux côtés de la Manche.

Ainsi surgissent des points d'achoppement dans ce nouvel espace qui nécessitent la mise en place de "trames interculturelles" ayant pour fonction d'établir une médiation. Il s'agit de favoriser le passage d'un niveau de

l'évidence, de la réaction affective ou de l'habitude à une métacognition permettant une déconstruction, puis une reconstruction. Et de trouver les étayages opérationnels. Ce positionnement interculturel a été transféré au travail de recherche : "L'insertion institutionnelle d'actions innovantes confronte les chercheurs et les praticiens à un équilibre délicat entre la réflexion méthodologique dans un cadre méthodologique rigoureux et les aléas de la pratique" (Narcy, 1998, p. 229)

LA RECHERCHE : QUESTION INTERCULTURELLE

La recherche-action en question

Le concept d'*action research* qui remonte aux années 70 désigne une recherche liée à la réalisation pratique de résolutions de problèmes de terrain où la réflexion a une dimension aussi bien pratique que critique. Cependant alors qu'une compréhension s'est établie rapidement du point de vue théorique, le concept de "recherche-action" a été mis en question car il correspond à deux conceptions différentes comme le confirme J-P. Narcy (1998, p. 229) : "Toute recherche-action se situe sur un continuum entre deux extrémités, l'une plus française dans ses principes, l'autre plus anglo-saxonne". Nous nous situons donc dans une approche française plus théorique.

En effet, l'approche anglaise empirique et pragmatique est proche du positionnement de l'approche réflexive. Celle-ci s'effectue au détriment de la théorie et s'apparente à un courant qui rejette la théorie. Or le point de départ de ces recherches est l'idée que le rôle primordial de la théorie est la transformation de l'expérience subjective ; que c'est uniquement par la théorie que le véritable professionnalisme est possible. La valeur de la théorie est incontournable comme le résume Wilkin (1999, p. 17) :

"La théorie est inextricablement liée à l'évolution du savoir pratique dont il est la première pierre. Les futurs enseignants qui sont formés dans le cadre de l'enseignement supérieur devraient être éclairés sinon transformés par cette expérience. C'est par la reconnaissance de l'impact de leurs propres expériences sur leurs perceptions de l'enseignement qu'ils prennent conscience de l'héritage éducatif et de leurs propres possibilités de refaçonner cet héritage d'une manière créative"

En revanche du côté français, d'un point de vue épistémologique, on peut fonder la recherche-action sur un cadrage théorique qu'il s'agit de valider tout en le faisant évoluer. L'approche compréhensive cherche à interpréter le rôle joué dans l'innovation par les acteurs, leurs valeurs, les enjeux dans lesquels ils sont placés. Il appartient aux chercheurs d'établir des généralités afin d'augmenter ou de valider des savoirs là où le terrain valorise les traits spécifiques. La validité des résultats se joue davantage sur un plan théorique que pratique, même si on vise des changements : " la recherche-action peut se définir par ses fonctions d'action et de formation. On peut orienter les stratégies d'action vers un changement radical ou une transformation graduelle de la réalité, et vers un changement social ou individuel" (Goyette et Lessard-Herbert, 1997, p. 4)

Procédures d'objectivation et de rétroaction

La recherche-action s'inscrit dans la construction d'un métasystème c'est à dire d'une organisation unifiée d'interrelations entre un système d'action et un système de recherches. Il s'agit de parvenir à assurer la dynamique de ce méta-système dont la complexité est accrue par l'éloignement géographique et institutionnel :

"Un système est un tout, qui prend forme en même temps que ses éléments qui se transforment. Les acquisitions et les pertes qualitatives nous indiquent que les éléments qui participent à un système sont transformés, et d'abord en parties d'un tout", cependant rappelle E. Morin (1977, p. 115) : "les parties doivent être conçues en fonction du tout, elles doivent être conçues aussi en isolation : une partie a sa propre irréductibilité par rapport au système" Cette irréductibilité est très importante car elle montre que tous les éléments ne sont pas au même niveau, critique souvent faite à une approche systémique.

Recueil de données

En ce qui concerne les instruments d'observation et d'orientation pertinents permettant d'objectiver les indicateurs d'évolution, en plus des entretiens nous avons privilégié :

- les documents de suivi des stagiaires remis lors leur recrutement puis pour leur port-folio, d'autant plus qu'ils comportent des lettres de motivation, des auto-analyses, des carnets de bord ou "chroniques" comportant des faits (perceptions, analyses, décisions...) qui permettent une analyse réflexive et une mise en évidence des éventuelles relations évolutions.
- *Des outils de travail* : journal d'étonnement, compte-rendus des séances de régulation avec les délégués, différents types de questionnaires d'évaluation remplis en France et en Angleterre, la réflexion sur la maîtrise jointe au port-folio comme rapport de stage, les réponses aux questions du jury commun, les rapports sur les résultats des PGCE rédigés par des experts externes.

En ce qui concerne notre corpus la recherche prend en compte trois types d'étudiants -stagiaires en langues : ceux du PGCE-maitrise FIE, ceux du PGCE et ceux du Capes à l'IUFM.

PARCOURS FRANCO-BRITANNIQUE : CROISEMENTS DE STATUTS ET D'IDENTITES

"Zones sensibles" et "trames interculturelles"

La recherche tend à la fois à valider les choix de départ et à prendre en compte les questionnements qui surgissent chemin faisant. Une formation théorique permet-elle de mieux affronter des situations inconnues ? Peut-on assurer une formation facilitant la mobilité professionnelle ? Une formation interculturelle peut-elle anticiper les difficultés rencontrées dans un système éducatif étranger ? Il s'agit de montrer que bien que l'institution ne puisse se substituer à la personne dans ses interactions avec l'environnement, celle-ci est en mesure de l'aider à anticiper des variations, à considérer le changement comme normal, à valoriser la diversité sans porter immédiatement de jugement de valeur, à improviser grâce à un entraînement suffisant. Il ne s'agit donc pas de chercher à typologiser des situations chaque fois différentes à cause de leurs acteurs, mais de débusquer certains pièges et de commencer à débroussailler des situations en proposant des "trames" dans une approche interculturelle.

De se servir des zones sensibles comme points d'accroches pour introduire une médiation permettant d'opérer une décentration, une relativisation grâce à une approche transdisciplinaire et par cela même de développer l'autonomie. Il est important d'introduire aussi une réflexion sur les dangers et les limites des comparaisons, l'analogie étant aussi source de fausses connaissances.

Ces futurs enseignants opèrent trois passages dans le temps et l'espace entre les deux systèmes éducatifs. Or à partir du recueil des évaluations de la première année, le changement de statut et d'identité des stagiaires suivant le pays où ils sont, a été identifié comme **facteur structurant sur le plan affectif, culturel et social**. Les imbrications entre le rôle d'étudiant et de futur enseignant sont vécues comme un "nœud critique". Une des raisons invoquée est que les enseignants renvoient aux étudiants des images incompatibles³³

Afin de repérer ces "zones sensibles" que l'expérience de double formation PGCE / MFLE semble activer, nous avons donc discerné les deux rôles joués par l'étudiant-stagiaire.

Le métier d'étudiant en France

Les étudiants préparent une maîtrise dans un cadre universitaire classique qui provoque de leur part des réactions critiques s'ils proviennent d'une autre culture ou ont été à l'écart de la France :

- Rejet du cours magistral cité dans les expériences de "choc culturel".
- Dénonciation de la distance imposée par certains enseignants.
- Exigences de disponibilité par rapport aux enseignants comme en Angleterre.

³³ Alors qu'en Angleterre ils se sentent considérés comme des collègues (désignation réciproque par les prénoms...), en France ils se sentent traités tantôt comme collègues, tantôt comme étudiants et surtout sont parfois l'objet d'une "violence symbolique".

- Dépendance par rapport aux enseignants.
- Attentes du responsable de maîtrise qu'il soit l'homologue du *tutor* en Angleterre.
- Tentation de hiérarchiser les différences comme s'il était sécurisant de valoriser un des deux systèmes et de rejeter l'autre.
- Difficultés des étudiants français à se déconditionner et à accepter l'innovation en France (français vivant depuis longtemps à l'étranger). Les représentations qui sont les leurs du système français sont telles que, sollicités pour travailler autrement, ils sont plus réticents que les étrangers.
- Hostilité par rapport à l'administration, provoquée par les carences de celle-ci.

Le métier de stagiaire au Royaume-Uni

- Entretien de recrutement pour le PGCE (qualités relationnelles et communicatives compétences non académiques).
- Choc culturel du premier mois dans un établissement scolaire anglais.
- Modalités d'intervention en cours des formateurs (pas de cours magistral – style "atelier").
- Stage dans les établissements scolaires – compréhension du système éducatif anglais, usages, rôle du *mentor* (tuteur), le rôle professionnel de l'enseignant (*pastoral care system*), relation éducative avec les enfants.
- Recherche de travail (recrutement direct par un établissement secondaire) et négociation du contrat d'embauche.

Facteurs d'autonomisation

Les observations concernant les différentes médiations auxquelles est exposé l'étudiant permettent de discerner les facteurs qu'ils relient le mieux à l'autonomie.

Facteurs culturels

- Décentrations statutaires selon les rapports avec les différents acteurs des deux formations.
- Interactions avec des étudiants en MFLE qui ne font pas le PGCE.
- Prise de conscience de la relativité des systèmes éducatifs.
- Modes d'insertion sociale dans leur métier d'enseignant (rôle différent des syndicats ...).
- Représentations des étudiants sur leur propre culture (ethnocentrisme, dévalorisation...).
- Représentations idéalistes ou réalistes de la culture-cible.
- Appartenance au groupe (délégués, individualisme...).

Facteurs pédagogiques

- Place de l'autoformation et des technologies dans la MFLE.
- Auto-formation et pédagogie du projet : réalisation et finalisation d'une action.
- Travail en groupe : répartition et gestion des tâches et des responsabilités.
- Initiative dans le choix des sujets (dossiers, projets, *written assignment*).

Il sera nécessaire toutefois d'analyser ce que représente le clivage entre les demandes de "cadre" et de "guidance" "comme au Royaume-Uni" ou au contraire une position rebelle par rapport au "maternage" du Royaume-Uni.

Pour confirmer un certain nombre d'informations, une place importante est accordée à des entretiens semi-directifs opérés auprès des promotions en exercice (première en 1998). Certains repérages peuvent être effectués permettant comme le fait M. Crozier d'employer le terme d' "attitudes" pour désigner des *orientations normatives relativement permanentes* des individus par rapport à certains objets sociaux privilégiés... (Crozier et Friedberg, 1977, p. 462). Leur observation et leur interprétation permettent d'introduire une rétro action dans le dispositif qui doit être évolutif : "elles peuvent donc être utilisées comme des révélateurs de stratégies" (Ibid., p. 470) et permettre de mieux comprendre les jeux des acteurs et la construction de modes d'insertion professionnelle tout d'abord, personnelle ensuite.

CONCLUSION

Deux questions universelles restent ouvertes, celle des stratégies permettant de faire évoluer l'institution et celle de la pérennisation. Force est de constater que la prise en compte d'un enseignement ouvert sur et à la communication interculturelle produit *ipso facto* une remise en question de nombreuses variables significatives du champ éducatif." Il est certain que l'orientation du changement dépend de l'état du système des possibilités (...) qui se trouvent offertes par l'histoire, et qui déterminent ce qu'il est possible et impossible de faire ou de penser à un moment donné du temps dans un champ déterminé ; mais il n'est pas moins certain qu'elle dépend aussi des intérêts (...) qui orientent les agents ..." (Bourdieu, 1994, p. 70)

Alors qu'une acculturation est possible au cœur du dispositif, une frilosité se manifeste autour. La spécificité interculturelle ne modifie donc pas la problématique de l'innovation : comment parvenir à intéresser d'autres acteurs à agir, en connaissance de cause, dans un jeu qui les concerne au premier chef, celui de l'éducation en Europe.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 Abdallah-Pretceille, M et Porchet, L, 1996, *Education et Communication Interculturelle*, Paris, PUF.
- 📖 Abdallah-Pretceille, M, 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris: PUF, "Que sais-je ?" n°1487
- 📖 Barbot, M-J, *Les auto-apprentissages*, Clé, 2000
- 📖 Barbot, M-J et Camatarri, G, 1999, *Autonomie et Apprentissage*, Paris, PUF
- 📖 Barbot, M-J, 1999, Une expérience franco-anglaise pleine d'enseignements in *Apprendre des autres. L'éducation comparée*, Paris: Cahiers Pédagogiques
- 📖 Barbot, M-J et Payeur, A, 2000, Un défi pour l'enseignant : acquérir une métacompétence ; Innovation technologique et effets de système in Fichez, E et Deceuninck J. (textes réunis par)- *Industries éducatives situation, approches perspectives*, Travaux et recherches, Edition du Conseil scientifique de l'université Charles de Gaulle-Lille3, pp 183-191.
- 📖 Barbot, M-J et Payeur, A, 2001, An intercultural approach to change in higher education", *Intercultural communication in European higher education*", Kelly, Michael, Fant, Lars, and Elliott, eds.
- 📖 Barbot, M-J et Lawes, S, 2001, "Bridging the cultural gap in teacher education: 2001 (à paraître) the experience of running a joint PGCE/Maîtrise FLE programme "Intercultural communication in European higher education", Kelly, Michael, Fant, Lars, and Elliott, eds.
- 📖 Bourdieu, P, 1994, *Raisons Pratiques Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- 📖 Buchberger, F, 1994, Teacher Education in Europe – Diversity versus Uniformity in Galton, M. and Moon, B. *A Handbook of Teacher Education in Europe*, London, Council of Europe/Fulton.
- 📖 Byram, M et Zarate, G, 1994, *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle. Un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe
- 📖 Calderhead, J., 1996, *Towards a Research Base for the Development of Teacher Education in Europe*, Scottish Educational Review.
- 📖 Castoriadis, C, 1997, *Fait et à faire, V., Les Carrefours du labyrinthe* Paris, Seuil
- 📖 Crozier, M et Friedberg, E, 1977, *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective* Paris, Seuil, Essais

- 📖 Develay, M, 2001, *Propos sur les sciences de l'éducation, Réflexions épistémologiques*, Paris, ESF.
- 📖 Demorgon, J et Lipiansky, E-M, 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.
- 📖 Goyette ; G et Lessard-Hebert, M, 1987, *La recherche-action*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- 📖 Grenfell, M, 1998, *Training Teachers in Practice*. Clevedon, Multilingual Matters
- 📖 Harendt, A, 1989, *La crise de la culture*, Paris, Folio/essais Gallimard
- 📖 Jonas, H, 1997, *Pour une éthique du futur*, Paris, Rivages Poche
- 📖 Jones, B, 1996, *Modern Languages : Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, Guide for Teacher Trainers (Secondary School), Strasbourg, Council
- 📖 Laurillard, D, 1993, *Rethinking university teaching*, London and New York, Routledge,
- 📖 Lawes, S, 2001, *Just what should teachers know*, Cilt: Links 23
- 📖 Nancy, J-P, 1998, *La problématique "Action -research" Recherche-Action et le travail coopératif*, GERAS, Université Victor Segalen Bordeaux 2, Asp, n°19-22
- 📖 Morin, E, 1999, *La tête bien faite, repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil.
- 📖 Meirieu, P et Develay, M, 1992, *Emile, reviens vite, ils sont devenus fous*, ESF, Paris
- 📖 Meirieu, P, 1996, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF
- 📖 Moon, B, 1998, *The English exception ? International Perspectives on the Initial Education and Training of Teachers*, London, UCET
- 📖 Perrenoud, P, 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- 📖 Pring, R, 1996, *The role of higher education in initial teacher training*, in John Furlong, J et Smith, R, Kogan Page.
- 📖 Wilkin, M, 1999, *The role of higher education in initial teacher education*, UCET occasional paper n°12, London, UCET

DE LA FORMATION DES FORMATEURS D'IUFM PAR LA RECHERCHE AUX EVOLUTIONS DE LA FORMATION DE PROFESSEURS STAGIAIRES D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE

Par Daniel Niclot³⁴

"Les acteurs de la formation des enseignants, qu'ils soient décideurs, formateurs ou usagers sont conduits à s'interroger aujourd'hui plus que jamais, sur les enjeux, les contenus, les modalités les démarches, les stratégies de la formation professionnelle initiale et continue des professeurs" (Le Roux, 2000)

La question de la formation de professeurs stagiaires de l'enseignement primaire ou secondaire par la recherche, mais aussi celle de leurs formateurs, n'est pas nouvelle en soi et se pose depuis de nombreuses années. Elle a connu un regain d'actualité avec la création des IUFM en 1991, à tel point qu'un colloque sur la "*place de la recherche dans la formation des enseignants*" est organisé par l'INRP en 1990. Force est de constater, qu'aujourd'hui, le problème n'est toujours pas réglé. Au sein de certains IUFM, malgré les déclarations d'intention, la formation professionnelle des professeurs stagiaires reste parfois très "*applicatinniste*", centrée sur les pratiques de classes et sur l'expérience que les formateurs, souvent professeurs chevronnés, ont du terrain. C'est à partir d'un exemple particulier, celui de la formation des professeurs de collège et de lycée (PLC2) d'histoire et géographie de l'IUFM de Reims, qu'une interrogation est menée sur ce que pourrait être une redéfinition de la formation afin de la rendre plus "*innovante*", plus en adéquation avec les évolutions de la profession enseignante.

Parler d'innovation à propos d'une interrogation menée depuis plus de dix ans peut apparaître paradoxal, l'innovation se référant, évidemment, à la nouveauté. Si la nouveauté peut être, en quelque sorte, "*absolue*", résultant de l'apparition de nouveaux outils ou de nouvelles méthodes, elle peut – être aussi "*relative*", par rapport à un contexte particulier. Dans les deux cas, il n'en reste pas moins, que la démarche innovante possède des caractères très semblables, dans la mesure où elle résulte d'un processus intentionnel qui s'inscrit dans la durée et où elle entraîne des remises en cause et des tensions dans le système auquel elle s'applique (Cros, 1996).

Cette communication a pour objectif de montrer qu'une recherche, menée en collaboration avec l'INRP sur les apprentissages conceptuels des élèves du second degré en histoire et géographie, pourrait favoriser une nouvelle approche "*plus innovante*" de la formation initiale des PLC2. D'abord en initiant ou en développant, chez les formateurs, une posture de chercheur leur permettant d'articuler la réflexion didactique avec leur expérience du terrain.

³⁴ Maître de Conférences en Géographie, IUFM de Reims-AEP-Université de Reims

Ensuite, en favorisant une remise en cause des représentations traditionnelles des formateurs et des formés sur leur profession.

TOUT CHANGE... ET RIEN NE CHANGE

Le passage d'une formation des enseignants du second degré par des professeurs cooptés par les Inspecteurs pédagogiques régionaux, telle qu'elle était menée dans les Centres pédagogiques régionaux (CPR), à une formation universitaire au sein des IUFM ne s'est pas toujours traduit par une transformation des méthodes et des modèles de formation.

Une formation qui relève du compagnonnage

Aujourd'hui encore, à l'IUFM de Reims, en histoire – géographie plus particulièrement, la formation dite "*didactique*" des stagiaires est constituée par des séances centrées sur les modes de transmission de savoirs factuels et méthodologiques aux élèves, sur des compléments de connaissances disciplinaires de base (en géographie notamment puisque la très grande majorité des stagiaires ont une formation universitaire "*historienne*") et sur la gestion de la classe. Le discours de cette didactique "*banalisée*" et "*utilitaire*" trouve son écho chez les conseillers pédagogiques qui se situent strictement dans le même registre.

L'institution du mémoire professionnel devait être l'occasion, pour les stagiaires, d'analyser leur pratique à la lumière de références théoriques. La posture de praticien - réflexif qu'il était censé développer ne s'est cependant pas généralisée. Les mémoires professionnels ne comportent pas toujours de véritable réflexion théorique et se limitent parfois à des descriptions de séances d'enseignement. Des tentatives pour faire évoluer la formation des professeurs stagiaires d'histoire et géographie ont bien été tentées, comme par exemple l'organisation de séances d'analyses de pratiques par petits groupes. Mais dans ce cas également, chez certains formateurs, la logique du refus du recours aux référents théoriques l'a emporté.

Au total, dix ans après la création de l'IUFM, la formation des professeurs d'histoire – géographie est, fort proche de celle du compagnonnage "*moyen le mieux adapté pour tout ce qui peut se transmettre par imitation*" (Bourdoncle, 1993, p 101). Le formateur de centre, comme le conseiller pédagogique, peuvent être comparés à des artisans qui possèdent des compétences pratiques. L'apprentissage du "*métier*" d'enseignant se fait par des pairs, capables de fournir des réponses toutes faites aux demandes des stagiaires en faisant appel à leur expérience du fonctionnement des classes et à leur connaissance de la discipline scolaire.

Une formation pour le court terme qui ne fait pas débat

Cette formation -et c'est certainement l'une de ses principales faiblesses- ne permet pas de remettre en cause les représentations des stagiaires sur leur profession, mais aussi sur les disciplines qu'ils enseignent. Les considérations pédagogiques et didactiques ne sont pas premières lorsque l'on choisit de devenir professeur d'histoire et géographie : *"on est professeur d'histoire et de géographie parce que, à un moment donné de son existence, on a aimé l'histoire et / ou la géographie et qu'on a fait des études d'histoire et / ou de géographie ; de plus, comme le marché de l'emploi, hors enseignement, n'est pas tellement ouvert aux historiens, un peu plus aux géographes sur les problèmes d'aménagement par exemple, on n'a guère le choix : après les études, on se retrouve tout naturellement enseignant dans / de ces disciplines."* (Audigier, 1997, p. 10).

Si pour les professeurs d'histoire géographie, dans la plupart des cas, c'est l'amour de l'histoire conforté par des études universitaires qui est à la base des représentations, les représentations sur la géographie sont beaucoup plus "floues". Elles se sont construites -pour neuf stagiaires sur dix, "historiens" de formation- à partir de souvenirs de leur scolarité secondaire, voire primaire. C'est un problème fondamental en formation comme l'explique un groupe de formateurs et de chercheurs en géographie de l'Académie de Caen : *"notre problème essentiel, depuis le début, est de vaincre les résistances des professeurs en formation, dont les représentations sur la géographie, la cartographie, leur enseignement et leur apprentissage font obstacle à des pratiques innovantes. En même temps, leur attitude se conforte dans une lecture étroite des programmes et une utilisation systématique, voire exclusive, non critique, des manuels scolaires dont la validité scientifique et pédagogique peut s'avérer contestable."* (Ernult, Le Roux et Themines, 1999, p 474).

On peut estimer que la pérennisation du type de formation qui vient d'être décrit repose essentiellement sur le fait qu'il ne suscite aucun débat, aucun conflit dans la mesure où il ne remet pas en cause les représentations de la profession et de la formation et où il est conforme aux attentes, à court terme, des formés. Il répond, en effet, à la demande exprimée par une majorité de stagiaires, soucieux de trouver des réponses "toutes faites" aux problèmes immédiats qu'ils rencontrent dans leurs classes. Dans ce contexte, toute introduction de nouveaux dispositifs, toute tentative d'innovation sont dénaturées, vidées de leur substance afin de permettre au système de formation de se maintenir en l'état. Quant aux instances compétentes de l'IUFM, elles ne manifestent pas de véritable volonté de changement, d'autres problèmes jugés plus importants, plus stratégiques ou plus immédiats retenant son attention...

Si le système semble bien fonctionner, pourquoi vouloir alors le transformer ? Essentiellement parce que s'il ne crée pas de tensions durant l'année de formation, il semble totalement inadapté pour assurer une formation des enseignants sur le court, le moyen ou le long terme. Si encore la formation par des "pairs" aboutissait à un résultat satisfaisant du point de vue de l'insertion professionnelle, elle posséderait une certaine légitimité. Mais on sait qu'il n'en est rien. Elle ne répond manifestement pas aux questions qui se posent aux jeunes enseignants lorsqu'ils prennent leur premier poste. Comme le signalait une stagiaire témoignant lors du congrès d'un grand syndicat enseignant, les

formateurs qui font vivre ce système ne sont guère représentatifs de la profession, leurs élèves non plus. Autrement dit, ce type de formation ne s'inscrit pas dans un processus de professionnalisation que les IUFM ont pour mission d'initier et qui doit être pris en relais par la formation continue.

La nécessaire professionnalisation

D'abord développée dans le cadre de la sociologie des professions anglo-saxonnes où le terme désigne une activité "*noble*", organisée et structurée par des rites de passages notamment, la problématique de la professionnalisation a été reprise en France à propos des enseignants dans les années 80. Vincent Lang souligne, dès la première page d'un ouvrage consacré à ce thème, que la question de la professionnalisation "*a donné lieu à de vives discussions publiques lors de la mise en place des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Les débats sont d'autant plus confus qu'il n'existe ni modèle achevé, ni du professionnel enseignant, ni de la professionnalisation de ce corps de métier*" (Lang, 1998, p. 13). Comme le note Gilles Baillat, le concept de professionnalisation comporte deux acceptions "*différentes voire même opposées : la professionnalisation peut signifier pour ceux qui manipulent le concept, une logique de recentrage sur le terrain d'exercice de la professionnalité, actuelle ou à venir du professionnel*" (Baillat, 2000, p. 35). Une seconde conception de la professionnalisation est centrée sur "*la formation à une attitude réflexive, et non plus centrée sur la production ou la reproduction d'actions, quand bien même ces dernières seraient ponctuellement ou partiellement efficaces*" (Ibid., p. 38). Il s'agit alors de former des "*praticiens réfléchis*". Dans ce cadre, la professionnalisation suppose la mise en œuvre de "*stratégies orientées vers une action et une éthique à la place de règles d'action, de techniques préétablies (...) pour l'enseignant sans cesse confronté à des situations complexes et singulières*" (Altet, 1998, p. 109).

Si l'on retient cette dernière conception, une formation véritablement professionnalisante devrait former le stagiaire aux évolutions du système éducatif, des élèves, des conditions d'enseignements et des transformations de la discipline scolaire qu'il ne manquera pas de rencontrer au cours de sa carrière professionnelle. Le projet est ambitieux, mais c'est à cette condition que l'enseignant peut devenir un véritable professionnel et non pas un simple exécutant appliquant des "*recettes*".

LA RECHERCHE SERT AUSSI A LA FORMATION DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

Une formation véritablement professionnalisante serait donc de nature très différente de celle qui a été décrite précédemment. La formation des formateurs d'IUFM par la recherche pourrait être un levier par lequel pourraient s'opérer les changements nécessaires.

Un problème déjà ancien

Le colloque d'octobre 1990 sur "*la place de la recherche dans la formation des enseignants*", organisé par l'INRP, abordait essentiellement la question de la formation des enseignants stagiaires. Le cas des formateurs d'IUFM n'était pourtant pas absent des débats lors de ce colloque, car comment des enseignants non-chercheurs eux-mêmes, pourraient-ils initier les stagiaires à la recherche ? Comment ce qui est considéré comme bénéfique à une bonne formation des enseignants du secondaire, ne le serait-il pas pour leurs formateurs eux-mêmes ?

Au cours de ce colloque, après avoir posé en préalable que la formation des enseignants du secondaire ne passe pas uniquement par une "*initiation*" à la recherche, Philippe Perrenoud la justifie, néanmoins, "*de trois façons complémentaires* :

1. *comme mode d'appropriation active des connaissances de base en sciences humaines*
2. *comme préparation à utiliser les résultats de la recherche en éducation ou participer à son développement tout au long de sa carrière*
3. *comme paradigme transposable dans le cadre d'une pratique réfléchie*" (Perrenoud, 1990, p. 92)

Si ces justifications sont tout à fait transposables à la formation de formateurs, en revanche la mention expliquant que la formation professionnelle des enseignants passe par bien d'autres voies que la recherche, l'est beaucoup moins. On peut penser en effet qu'un formateur à l'IUFM, enseignant du secondaire, maîtrise, au même titre que les autres enseignants chevronnés, l'ensemble des compétences professionnelles telles qu'elles sont définies dans le référentiel sur les missions des professeurs : "*exercer sa responsabilité au sein du système éducatif, dans la classe, dans l'établissement*" (BOEN, 1997). Dès lors, la fonction de formateur de centre nécessite des compétences supplémentaires à celles des professeurs de terrain. Parmi celles – ci, l'une semble essentielle, la maîtrise de l'articulation entre la théorie et la pratique. La participation active à une équipe de recherche est certainement un moyen privilégié pour accéder à cette expertise. De plus, l'acquisition de postures telles que le rapport critique à la connaissance, le décentrage par rapport à l'habitus, la réflexivité sur les pratiques est favorisée par la recherche comme le montre l'exemple d'une recherche menée par une équipe de l'IUFM de Reims en collaboration avec l'INRP.

Un exemple de recherche sur les apprentissages conceptuels des élèves

La recherche prise comme exemple dans cette communication a pour objet l'étude des processus d'apprentissages conceptuels chez les élèves en histoire et en géographie, au collège et au lycée. Elle part du constat que, même si l'enseignement de l'histoire et de la géographie est essentiellement factuel ou organisé autour d'objets géographiques ou historiques spécifiques, des concepts fondamentaux récurrents de la sixième à la terminale figurent dans les programmes. Ces concepts ont une fonction de catégorisation : c'est "*autour d'eux*" que se construisent les savoirs historiques et géographiques acquis par les élèves.

La première année, outre un travail de recherches bibliographiques et de lectures, a consisté à analyser les programmes de géographie afin d'identifier les concepts récurrents qui, par leurs caractères, ont une fonction organisatrice des savoirs historiques et géographiques mis en œuvre par les programmes, bien que cette fonction ne soit pas donnée comme telle dans les libellés. Cette identification a été prolongée par des études de nature épistémologique qui visent à préciser les attributs et les évolutions de sens de chaque concept.

Le programme de la seconde année est centré sur l'étude des apprentissages réalisés par ces deux disciplines. Par une enquête menée auprès des élèves, la recherche tente de répondre à la question : les apprentissages en histoire et géographie se limitent-ils à l'acquisition, par les élèves, de savoirs factuels, encyclopédiques et nomenclaturaux ou construisent-ils des concepts, plus certainement des "*catégories*", opératoires socialement, qui leur donnent des repères et leur permettent de comprendre le monde dans lequel ils vivent ?

L'enquête a été réalisée auprès des élèves de deux classes de cinquième, deux classes de troisième, deux classes de seconde et deux classes de terminale : soit huit classes au total. Il s'agit de faire rédiger aux élèves un texte dans lequel ils s'expriment sur l'un des concepts identifiés comme fondamentaux, en réponse à l'une des questions suivantes :

- à partir d'exemples de votre choix qu'est-ce qu'une révolution ?
- à partir d'exemples de votre choix qu'est-ce que l'Etat ?
- à partir d'exemples de votre choix qu'est-ce qu'un paysage ?
- à partir d'exemples de votre choix qu'est-ce que l'organisation de l'espace ?

La méthodologie retenue pour analyser les 280 textes produits par des élèves est double. La première approche est inspirée de l'analyse du discours effectuée dans le cadre d'une démarche didactique. La seconde approche, plus analytique, repose sur l'analyse lexicale menée à l'aide du logiciel Sphinx – Lexica.

La dimension formative de la recherche

Si l'objet principal de la recherche est bien l'étude des apprentissages conceptuels des élèves en histoire et en géographie, lors de discussions privées, les professeurs de collège et de lycée, membres de l'équipe, ont souvent souligné l'enrichissement personnel et professionnel qu'ils tirent de cette expérience. Ces déclarations incitent à réfléchir sur la dimension "formative" de la recherche, notamment pour les deux enseignants, sur les quatre professeurs de lycée et de collège de l'équipe, qui participent à la formation des PLC2 à l'IUFM. L'intention n'est pas de mettre en évidence les apports de la recherche, en général, pour les formateurs de formateurs, ce qui a déjà été souvent fait. Il s'agit, plus simplement, de montrer ce que la participation à une recherche collective particulière peut apporter de nouveau (d'innovant ?) pour les formateurs et comment elle peut participer à la transformation de la formation des PLC2 en facilitant l'abandon du "*paradigme applicacionniste*" au profit d'une inscription "*dans un processus global de constitution d'une expertise*" (Baillat, 2000 p 40).

Chacun sait que les professeurs de secondaire travaillent beaucoup seuls. Cette recherche collective a d'abord été l'occasion d'effectuer un travail d'équipe d'autant plus intéressant, qu'en l'occurrence, il est mené par un groupe pluridisciplinaire (qui comprend des historiens, des géographes et une psychologue), mais aussi "*pluricatégoriel*" (certifiés, agrégés, maîtres de conférences) dont les membres exercent dans des lieux différents (collèges, lycée, IUFM). Cette recherche a aussi permis, à des enseignants d'histoire et de géographie, de s'ouvrir sur d'autres sciences, psychologie, sociologie... La confrontation des points de vue issus d'expériences, de pratiques et des référents différents semble être une expérience nécessaire à tout enseignant de centre qui doit former les stagiaires à "*travailler en équipe*" "*mener*" des projets "*disciplinaires et/ou interdisciplinaire*" selon le référentiel ministériel de compétences (BOEN, 1997).

Dès la première année de la recherche qui a été consacrée, rappelons-le, à l'identification des concepts fondamentaux de l'enseignement de l'histoire-géographie à partir de l'étude des programmes de la sixième à la terminale, la dimension épistémologique est d'emblée apparue comme essentielle. Le fait qu'en géographie des listes de concepts scientifiques fondamentaux comptent, selon les auteurs, de moins de dix à plusieurs centaines de termes ou qu'en histoire l'existence même de concepts "*généraux*" soit mise en cause a constitué une entrée problématique dans la recherche particulièrement motivante pour les membres de l'équipe. Très vite des écarts entre les concepts scientifiques et les concepts scolaires, auxquels sont adjoints des attributs différents, ont été mis en évidence tant en histoire qu'en géographie. Il est même apparu que la géographie scolaire pouvait produire ses propres concepts qui n'ont pas de correspondance dans la science géographique. C'est le cas, par exemple, du concept de *puissance*, au cœur du programme de la classe de terminale depuis 1905.

Alors que pour la plupart des enseignants les savoirs factuels et singuliers constituent la base de leur enseignement, cette recherche a fait prendre conscience à tous de l'intérêt d'une réflexion de nature épistémologique sur les concepts, mais aussi sur les liens et les écarts entre la discipline scolaire et la science. L'articulation entre la pratique et la réflexion épistémologique est

certainement un élément essentiel du renouveau de la formation didactique des PLC2. Un exemple nous en est fourni par un groupe de formateurs de l'IUFM de Caen qui ont constaté, tant en formation initiale que continue "*les blocages manifestés par les professeurs*" dans leurs pratiques cartographiques au collège et au lycée. Cette situation les a amenés "*à chercher dans l'épistémologie de la cartographie les raisons*" et à construire un modèle référentiel conçu comme "*un outil d'analyse des pratiques cartographiques d'enseignement et de formation professionnelle*" (Ernult, Le Roux et Themines, 1999, p. 474). C'est bien la preuve que la réflexion épistémologique est primordiale dans la formation des enseignants, qu'elle peut "*rencontrer*" les pratiques de classes, les enrichir et les améliorer.

La réflexion sur les apprentissages n'est pas familière à la majorité des enseignants du secondaire, singulièrement pour ceux d'histoire et géographie. Beaucoup ont une représentation "*mécanique*" des apprentissages et pensent qu'ils vont de soi, à partir du moment où le professeur a bien mené sa leçon et où les élèves ont fait l'effort de l'apprendre. Tout au plus, reconnaissent-ils, lors des conseils de classe, que certains élèves ont plus de difficultés que d'autres. En effet, dans l'enseignement secondaire le modèle de professionnalité dominant "*postule qu'une maîtrise des savoirs et un haut niveau de culture garantissent intellectuellement et moralement la pratique enseignante ; dès lors les savoirs pédagogiques n'ont, traditionnellement plus de raison d'être, ou attestent, très souvent l'incompétence ou l'ignorance de leurs partisans*" (Lang, 1999, p. 157).

Les premières interprétations des textes produits par les élèves, montrent la diversité des apprentissages réalisés au sein d'une même classe, mais aussi que des évolutions convergentes se produisent de la cinquième à la terminale : développement de l'abstraction, décentrage par rapport au réel par exemple. La nécessité de faire références aux théories de l'apprentissage, de faire intervenir des variables de nature personnelle, sociologique, psychologique et didactique en matière d'explication, a eu pour conséquence une remise en cause des représentations initiales que certains chercheurs pouvaient avoir sur les apprentissages, sur leur métier et sur les élèves.

Favoriser le travail en équipe et les perspectives interdisciplinaires, développer la connaissance de l'épistémologie de la discipline afin de transformer les pratiques de classes, initier une véritable réflexion sur les apprentissages qui se retrouvent, ainsi, au cœur de l'expertise professionnelle, ce sont les trois apports d'une recherche particulière qui ont été mis en évidence. Ces points ont été soulignés parce qu'ils sont de nature à transformer les conceptions des formateurs qui ont participé à la recherche. Il faut rester toutefois mesuré car la transformation des représentations des enseignants sur leur profession est un processus qui s'inscrit dans la durée : "*un habitus réflexif ne se construit que lentement et ne se développe qu'au fur et à mesure que se constitue l'expérience des enseignants*" (Ibid., p.182).

CONCLUSION

La formation par la recherche des formateurs semble pouvoir contribuer au renouvellement de la formation initiale des professeurs stagiaires d'histoire-géographie qui continue, à l'IUFM de Reims comme sans doute dans certains autres IUFM, de fonctionner sur le modèle artisanal. En effet, ce type de formation est en contradiction flagrante avec les attentes de l'institution qui, il y a dix ans, en créant les IUFM, voulait rompre avec ce modèle. L'objectif était, alors, de favoriser l'émergence d'un processus de professionnalisation chez les enseignants stagiaires, en développant la réflexivité sur leurs pratiques et en les rendant capables de s'adapter aux évolutions de leur profession. Une recherche menée en collaboration avec l'INRP et à laquelle ont participé plusieurs formateurs de l'IUFM a fonctionné comme un révélateur des conditions permettant de rendre crédible cette alternative. La première de ces conditions est que les formateurs se rendent compte des insuffisances de la formation des PLC2 en histoire et géographie à laquelle ils participent, mais aussi de la nécessité de mettre en œuvre des changements fondamentaux. La seconde réside dans la prise de conscience de l'importance d'une réflexion épistémologique sur les contenus qui font l'objet d'apprentissages chez les élèves. Dans cette perspective, le problème qui se pose actuellement est celui de la redéfinition globale des contenus de formation. Cette interrogation, qui voudrait prendre en compte ce qui se fait dans d'autres IUFM, devrait concerner :

- la formation didactique disciplinaire
- le mémoire professionnel et les séances d'analyse de pratiques dont on a souligné le caractère trop peu théorique
- la formation des conseillers pédagogiques, sans l'adhésion desquels aucun changement significatif et durable de la formation ne peut s'effectuer.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 Altet, M, 1998, Analyse de pratiques, recherche et formation, in *colloque Recherche(s) et formation des enseignants*, IUFM Académie de Grenoble.
- 📖 Audigier, F, 1997, Histoire et géographie, un modèle pour penser l'identité professionnelle, in *Recherche et formation*, n°25, p. 10.
- 📖 Baillat, G, 2000, *La professionnalisation des enseignants : une approche didactique*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Reims - Champagne - Ardenne, décembre, non publié.
- 📖 BOEN, mai 1997, *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*, n°22, 29.
- 📖 Bourdoncle, R, 1993, La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe , in *Revue Française de pédagogie* n°105, pp. 93-114.
- 📖 Cros, F, 1996, *L'innovation en éducation et en formation*, Paris, De Boeck Université - INRP.
- 📖 Derrouet, J-L, 1988, La profession enseignante comme montage composite, in *Education permanente* n° 96, décembre 1998, pp. 61-71.
- 📖 Ernult, B, Le Roux, A et Themines, J-F, 1999, Un modèle référentiel pour analyser les pratiques cartographiques dans l'enseignement et la formation, in *Cahiers de Géographie du Québec*, volume 43, décembre 1999.
- 📖 Lang, V, 1999, *La professionnalisation des enseignants*, coll. Education et Formation, Paris, PUF.
- 📖 Le Roux, A, 2000, La formation des enseignants aux didactiques disciplinaires de nouvelles problématiques ? L'exemple de la géographie, in *Journée d'étude de didactique de la géographie*, Paris 7, EGHO, INRP, à paraître.
- 📖 Perrenoud, P, 1990, Le rôle d'une initiation a la recherche dans la formation de base des enseignants, in *actes du colloque La place de la recherche dans la formation des enseignants octobre 1990*, Paris, INRP.

SYNTHESE DE LA CONFERENCE DE CONSENSUS INNOVATION ET RECHERCHE EN EDUCATION DANS LE CADRE D'UNE DYNAMIQUE INTER-IUFM : ENTRE QUESTIONS EPISTEMOLOGIQUES ET PRISES DE POSITION IDEOLOGIQUES

Par Brigitte Albero³⁵

La conférence de consensus a réuni onze chercheurs autour de huit contributions dont le but était de proposer des réflexions ou des exemples de recherches sur le thème des dispositifs innovants de formation des enseignants. Elle a été un moment privilégié d'échange de points de vues non exempts de divergences, ce qui a contribué à enrichir un débat qui n'a pas manqué de se situer à deux niveaux, comme c'est souvent le cas en éducation : un niveau épistémologique, lorsqu'il s'agit du chercheur qui s'exprime, et un niveau idéologique, lorsqu'il s'agit du sujet et de l'acteur social qu'il est aussi.

Dans la mesure où chaque contribution a donné lieu à la rédaction d'un article, elles ne seront pas reprises dans cette synthèse. En revanche, le choix a été fait de rendre compte des éléments signifiants qui ont émergé du débat dans une tentative de classement entre les points qui ont fait assez majoritairement consensus, ceux qui ont conduit à des discussions, ceux enfin qui restent en suspend, car, plus largement, ils rendent compte de problématiques aujourd'hui partagées, notamment dans le champ des Sciences de l'éducation.

LES POINTS QUI ONT MAJORITAIREMENT FAIT CONSENSUS

Avant même de pointer les questions qui font débat au sein d'une communauté, il est toujours instructif de repérer celles qui débouchent sur des positions relativement consensuelles. Car, au lieu de focaliser l'attention, les intelligences et les énergies sur ce qui sépare, ce premier repérage peut constituer le ciment d'actions à mettre en œuvre conjointement.

³⁵ Maître de Conférences Sciences de l'Education, INRP-TECNE

Une formation encore trop applicationniste

Le constat a été fait d'une formation des enseignants qui reste encore trop souvent "applicationniste", c'est-à-dire, fortement centrée sur les pratiques de classe et la transmission de gestes techniques, apportant ainsi peu d'outils conceptuels si l'on excepte ceux qui sont rattachés à des savoirs disciplinaires. C'est sans doute là, la part d'héritage que les anciennes écoles normales ont légué aux IUFM avec le souci de préparer les maîtres à initier leurs élèves à des savoirs "de base" susceptibles à la fois de leur donner une culture commune et de les préparer, pour les meilleurs d'entre eux, à aborder un niveau supérieur d'éducation, plus littéraire ou plus scientifique, selon les prédispositions de chacun.

Avec la dimension universitaire, il revient aux récents Instituts de formation de trouver un espace de travail spécifique entre un applicationnisme qui ne correspond plus aux besoins actuels et une théorisation qui perdrait le lien avec la réalité complexe du terrain auquel seront inévitablement confrontés les futurs enseignants.

Echapper à la systématisation de la recette, en proposant aux étudiants des outils conceptuels qui leur permettront d'analyser les situations concrètes pour mieux les maîtriser, tout en les préparant à mieux exploiter les lieux-ressources dans une perspective de formation continue tout au long de leur vie professionnelle, constitue un triple objectif suffisamment ambitieux pour justifier une mutualisation de la réflexion et des moyens mis en oeuvre.

Les missions des IUFM, quelques mots-clés : autonomie, responsabilité, objectivation des pratiques, formation tout au long de la vie

Il est possible de dégager des échanges qui ont eu lieu dans la conférence, un certain nombre de missions très spécifiques aux IUFM en termes de formation des enseignants et futurs enseignants par rapport aux universités, par exemple, ou à des services privés de formation. Il s'agit en effet de former, non pas des répétiteurs, mais des adultes responsables, autonomes dans leur action professionnelle et leur formation continue, capables de prises de décision et d'analyse objectivée. Il s'agit également de préparer ces adultes et de leur donner les moyens, cognitifs notamment, de se former tout au long de la vie. Pour que cette dernière notion ne soit pas une formule incantatoire, il s'agit bien de leur permettre d'acquérir un certain nombre de compétences, parmi lesquelles celles qui ont déjà été repérées par N. Tremblay (1996) lorsqu'elle fait le point sur trente années de recherches sur les pratiques d'autoformation :

- "tolérer l'incertitude" dans un métier où le professionnel négocie constamment avec l'imprévu et l'aléatoire ;
- "établir des réseaux de ressources" dans un monde où l'actualisation des connaissances est une nécessité absolue pour tout professionnel ;
- "réfléchir sur et dans l'action" de manière à être en situation d'adéquation optimale avec la réalité des faits mis au regard des finalités éducatives que le professionnel se donne, compte tenu du cadre institutionnel et politique dans lequel il s'inscrit ;

- "se connaître comme apprenant" pour continuer à apprendre en dehors des situations institutionnelles de formation et de manière à mieux maîtriser la tendance de tout enseignant à reproduire auprès de ses étudiants ses propres modes de fonctionnement.

La notion de professionnalisation

La notion de professionnalisation fédère également les contributeurs autour de l'idée qu'il s'agit bien de former des professionnels créatifs, impliqués, réactifs, capables de répondre positivement à des situations toujours singulières et non de simples exécutants, adaptés au poste de travail, qui appliquent des recettes dépassées au moment même où elles sont promulguées.

Pour ce faire, la différenciation entre trois temporalités en relation avec trois niveaux de besoins de formation paraît opératoire :

- Le court terme dont les réponses à donner sont de l'ordre de l'outillage de survie pour une adaptation rapide des jeunes professionnels qui débutent dans un milieu dont il leur reste encore beaucoup à découvrir. A ce niveau, un certain nombre de recettes, de "trucs" de métier peuvent avoir leur utilité, à condition que la formation ne se réduise pas à cet outillage minimaliste.
- Le moyen terme dont les réponses devraient permettre aux futurs professionnels de construire une distanciation salutaire avec leur vécu, ainsi qu'un ensemble de compétences qui interagissent et se complexifient avec une pratique réflexive. L'habitude de l'échange, du travail en équipe, l'acceptation du regard extérieur (celui d'un pair ou celui de l'apprenant même), sont autant de modalités de travail utiles au développement de ces compétences. Pour ce faire, la capacité à expliciter ses objectifs, ses choix pédagogiques, ses critères d'évaluation de l'action, mais aussi la capacité à expliciter les situations vécues ainsi que ses émotions aident à construire des situations de communication distanciée qui, par leur degré de rationalité, sont propices au développement de capacités réflexives dans un domaine où la saturation affective peut être un obstacle majeur à une intervention de type professionnel.
- Le long terme dont les réponses anticipent sur l'avenir et aident les futurs enseignants à acquérir des compétences à s'autoformer tout au long de leur vie professionnelle, de manière à être capables d'exploiter les systèmes spécifiques d'aide proposés par l'institution éducative (stages et cours spécifiques, rencontres académiques ou nationales, associations de corporation, etc.), mais aussi, plus largement par le système social (médias dont le *web*, lieux de formation non spécifiques, autres associations, réseaux divers qu'ils soient nationaux ou internationaux, etc.). L'autoformation, dans ce cadre, ne renvoie pas à la seule capacité de la personne à se former de manière isolée ; elle est au contraire une manière de mettre en valeur la possibilité pour chacun d'élaborer une stratégie de formation continue tout au long de son parcours professionnel, avec mais aussi à côté des propositions institutionnelles de formation dite continue. Cela implique une conscientisation de ce parcours, des valeurs qui le structurent, des

finalités qui le guident et des moyens (institutionnels ou non institutionnels) que chaque personne se donne pour le conduire, à la fois seule et avec d'autres.

La conception des technologies comme outils intégrés dans les dispositifs de formation

Les contributeurs à la conférence ont partagé une même conception des technologies intégrées dans les dispositifs de formation. Dans le cadre de la formation des enseignants en IUFM, elles ne constituent pas un domaine spécialisé, puisqu'il ne s'agit pas de former des techniciens ou des ingénieurs, mais plutôt de former des enseignants à leur utilisation dans le cadre et au service de la formation et de l'éducation. Elles sont donc davantage perçues comme des outils. Dans cette perspective, il s'agit pour les étudiants des IUFM d'acquérir une maîtrise suffisante de l'outil, ainsi qu'une connaissance de leurs spécificités telles qu'elles ont pu être mises en évidence par les travaux du champ³⁶, de manière à être capable de les exploiter dans les situations professionnelles variées auxquelles ils seront confrontés. De ce point de vue, les technologies sont perçues comme des "amplificateurs de pratiques" (D. Poisson) et non comme les moteurs de l'innovation ; elles révèlent, au sens photographique du terme, les pratiques pédagogiques et les modèles qui leur sont sous-jacents, plus qu'elles ne stimulent l'innovation. Il a paru important de différencier explicitement l'innovation technologique et l'innovation pédagogique de manière à ne pas tomber dans le travers courant, fortement alimenté par les intérêts marchands, qui consiste à penser que les outils les plus récents vont régler les problèmes laissés en suspens par les précédents. Cette conception conduit donc à s'intéresser davantage aux dispositifs pédagogiques et à l'usage qu'ils induisent des technologies qu'aux technologies elles-mêmes.

De ce point de vue, l'intérêt pour l'analyse du *dispositif de formation* est majeur, puisque c'est dans l'orchestration intentionnelle des divers moyens matériels et humains, tel que cela avait été défini dans une réunion de travail précédente (Albero³⁷, 2000), que le rôle des technologies prend sa place d'outil à l'intérieur d'un double projet de formation, institutionnel et personnel.

³⁶ Par exemple ceux de : C. Compte (1985 ; 1993 ; 1998), G. Jacquinet (1977 ; 1985 ; 1995), M. Linard (1996a ; 1996b ; 1998).

³⁷ *Des dispositifs innovants de formation : conditions d'émergence, de stabilisation, de pérennisation*, journée inter-laboratoire IUFM/TRIGONE/GERICO du 13 juin, texte communiqué sur le serveur de l'IUFM Nord/Pas-de-Calais <http://www.lille.iufm.fr>

La nécessité de préciser les concepts qui fondent les démarches de recherche

Les travaux sur l'éducation et la formation demandent aux acteurs une vigilance accrue du fait qu'ils portent sur une activité fortement déterminée par les choix idéologiques, c'est-à-dire par tout un système d'idées à la fois philosophiques, politiques et de sens commun, tout un appareillage de représentations, d'opinions et de résultats d'expériences d'ordre divers (existentiel, personnel, professionnel, etc.). Cet état de fait pourrait conduire les acteurs de l'éducation et de la formation à confondre les discours qu'ils tiennent et les actions qu'ils mettent effectivement en œuvre. L'ensemble des contributeurs étaient donc tous d'accord pour exprimer le souci de préciser les concepts qui fondent les démarches de la recherche et celles de l'action dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Nombre de termes et de notions sont utilisées comme autant de sésames dans les échanges qu'ils s'agissent de communications ou d'articles fédérant les uns, fustigeant les autres ; la définition et l'étayage théorique des choix conceptuels sont d'autant plus nécessaires que c'est précisément au moment de leur explicitation qu'apparaissent les zones de discussion.

LES POINTS QUI ONT CONDUIT A DES DISCUSSIONS

Il y a eu mise en débat d'un certain nombre de notions qui sont apparues comme des données du discours à réinterroger nécessairement, sous peine de les transmuter en codes discursifs propres à une communauté de chercheurs. Cette tendance de l'humain à reconstruire en permanence des signes de reconnaissance qui deviennent constitutifs d'une identité communautaire, sans doute analysée comme un phénomène "naturel" du point de vue de l'ethnologue, de l'anthropologue ou du sociologue, ont émergé dans la conférence comme autant d'obstacles à l'intelligibilité de l'action éducative et à l'avancée des savoirs dans ce domaine. L'explicitation argumentée des notions employées, de la terminologie adoptée et des cadres de référence invoqués est apparue comme un processus indispensable à une démarche scientifique dans un domaine éminemment complexe.

Fausse évidence et codes de reconnaissance ?

S'imposer la nécessité d'explicitier les notions et concepts usités permet de repérer un certain nombre de fausses évidences qui apparaissent inmanquablement dans les discours comme autant de codes de reconnaissance entre chercheurs d'un même paradigme. C'est ainsi qu'ont été discutés les liens systématiques entre : innovation et pratique positive, entre innovation et technologies et entre innovation et besoin.

Innovation et pratiques positives...

Le terme "innovation" sous-tend fréquemment dans les discours l'idée que l'objet ainsi caractérisé constitue une avancée, un progrès, par rapport à l'existant. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, tout comme dans d'autres domaines du système social (l'industrie, l'économie, le travail, etc.), l'innovation bénéficie aujourd'hui d'une aura systématiquement positive. Toute action comme tout objet ou dispositif qualifié d'innovant est perçue comme permettant de faire avancer le domaine dans lequel elle apparaît.

Or, les travaux du champ³⁸ ont montré qu'il s'agit là d'une acception très moderne d'un terme qui, à une autre époque ou dans d'autres cultures, est entaché de soupçon. Prétendre changer ce qui est établi peut, en effet, relever d'une volonté iconoclaste tout à fait néfaste pour l'ordre institué.

Entre un extrême et l'autre, il peut être raisonnable dans le cadre d'une réflexion qui cherche à se donner les moyens de dévoiler ce qui est sous-jacent à une action éducative donnée, de découpler la qualification d'innovation du jugement de valeur qui l'accompagne, de manière à rendre compte de ce qui, selon les contextes, est effectivement en jeu derrière un tel qualificatif.

³⁸ Par exemple ceux de : F. Cros (1993 ; 1997), F. Cros et G. Adamczewski (1996), G. Adamczewski (1996), N. Alter (1996 ; 2000).

Innovation et "nouvelles" technologies...

De la même manière, le terme "innovation" est souvent associé actuellement dans les discours de l'éducation et de la formation, à l'utilisation de technologies et notamment des technologies numériques. Une telle systématisme laisserait entendre que la seule adoption d'un nouvel outil s'accompagne nécessairement d'une modification, sous-entendu "positive", de la pratique pédagogique. Pourtant, depuis quelques décennies, nombre de travaux ont montré que rien n'était plus illusoire et une enquête récente (Albero et Dumont, 2001) confirme bien que des personnels peuvent utiliser des technologies très sophistiquées, sans modifier en rien leurs pratiques d'enseignement³⁹. Ce qui a donc été mis en évidence dans les échanges qui ont eu lieu lors de la conférence, c'est bien la nécessité de découpler l'utilisation de technologies récentes, l'emploi pédagogique qui en est fait et la portée effective de cette combinaison dans le domaine des enseignements et celui des apprentissages qu'il s'agisse de la modification des environnements de formation, de la mise en œuvre de dispositifs ou de l'émergence de compétences spécifiques.

Innovation comme réponse à un besoin...

Certains contributeurs à la conférence de consensus ont insisté sur le fait que le terme "innovation" est souvent interprété comme une réponse à un besoin. En effet, un certain nombre de travaux (Cros et Alter) ont conduit à considérer qu'un besoin donné à un moment de l'histoire d'une communauté peut être le moteur d'une motivation à changer certains paramètres d'un système d'interactions. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, l'émergence d'un nouveau besoin pouvant conditionner la réorganisation du dispositif de formation, pour tout ou partie⁴⁰. Certains contributeurs dans le cadre de la conférence de consensus ont tenu à exprimer la nécessité de découpler innovation et besoin, argumentant que ce dernier peut fort bien se construire en même temps que le dispositif (Deceunink, Laisne). En effet, pour ces chercheurs le ou les besoins de formation ne sont pas nécessairement pré-existants à la mise en place d'un dispositif adéquat. Pour étayer leur analyse, les arguments suivants ont été avancés : en premier lieu, s'il arrive que des besoins soient repérés, ils ne sont pas toujours considérés légitimes par les instances de décision et cela ne conduit donc pas nécessairement à la mise en place d'un dispositif correspondant ; en second lieu, il est possible d'observer de nombreux dispositifs jugés innovants qui ne correspondent pas véritablement aux besoins des usagers, mais plutôt à ceux qui ont été analysés par les instances de décision et qui parfois correspondent davantage aux

³⁹ Allbero, B., Dumont, B., 2001, "Utilisations pédagogiques des TIC dans l'enseignement supérieur, photographie des pratiques actuelles", enquête conduite dans le cadre de la fédération ITEM Sup pour le Bureau de l'enseignement supérieur (B3), Sous-direction des technologies éducatives et des technologiques de l'information et de la communication (SDTETIC), Direction de la technologie, Ministère de l'Education Nationale et Ministère de la Recherche. Des extraits du rapport seront disponibles sur le site d'ITEM Sup : <http://www.item-sup.org>

⁴⁰ Cela a été ainsi interprété pour le développement important des centres de ressources pour l'autoformation des adultes aux langues étrangères, à partir notamment des années 1990 et plus précisément 1994 (Albero, 2000).

potentiels des personnels en place ou à une réorientation de la politique de l'établissement ; enfin, il est possible d'observer de nombreux cas où besoins et dispositif relèvent d'une "construction simultanée" lorsque, par exemple, les besoins de formation aux technologies augmentent avec la mise en place d'un dispositif qui utilise, de plus en plus au fur et à mesure de son développement, les outils nécessaires à la formation.

Couples de notions antinomiques et raisonnements convenus ?

Tout comme le choix d'une terminologie peut sous-tendre de fausses évidences, le discours des chercheurs peut s'organiser autour de couples de notions donnés comme antinomiques. Or, la rigueur qu'exige un travail scientifique conduit les contributeurs à remettre en cause ces couples comme autant d'obstacles ou de filtres à la compréhension des situations éducatives. Même si les résultats des échanges ne sont pas tous consensuels, il a été important de remarquer que ces oppositions manichéennes, en servant là encore de support d'adhésion ou de rejet suivant le paradigme d'inscription du chercheur, radicalisent des positions qui ralentissent et brouillent la production de connaissances dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Il a été possible de faire émerger de la conférence, un certain nombre de ces couples de notions : traditionnel *versus* innovant ; transmission *versus* appropriation ; théorie *versus* pratique ; recherche *versus* action.

Traditionnel versus innovant

Qu'il s'agisse d'éducation ou d'autres domaines de la vie sociale, cette opposition est largement portée, en France, par une tradition de querelle entre les anciens et les modernes, à laquelle viennent s'ajouter deux autres dimensions : l'une, anticonformiste, héritée des mouvements sociaux des années 60-70 ; l'autre qui est davantage liée au domaine éducatif avec les approches initiées par l'éducation nouvelle durant ces mêmes décennies.

Cette opposition valorise une innovation, supposée améliorative par rapport à des modalités dites traditionnelles, supposées immuables et dépassées. Or, dans le système éducatif français, sous-tendu par des valeurs démocratiques et humanistes, il est également possible d'analyser l'innovation comme ne s'opposant guère à la tradition, mais comme lui étant constitutive, dans la mesure où elle permet au système éducatif de perdurer en l'actualisant.

La conférence a donc permis de mettre en évidence le fait qu'il était sans doute plus productif au plan scientifique de s'interroger sur l'interpénétration de la tradition et de l'innovation, plutôt que sur leur opposition stricte.

Transmission versus appropriation

De la même manière, les notions de transmission et d'appropriation s'opposent dans des discours convenus, comme si, dans l'acte éducatif ces deux processus étaient séparés et alternatifs. La transmission, située dans un

paradigme béhavioriste, est liée à un modèle pédagogique instructionnel focalisé autour de la fonction d'enseignement, qu'elle soit assurée par un humain ou par une machine. A l'inverse, l'appropriation, associée au paradigme constructiviste, est liée à un modèle pédagogique autonomisant, focalisé autour de la fonction d'apprentissage, plus ou moins pilotée par l'apprenant lui-même. Dans les faits cependant, il est possible d'observer que ces deux processus sont intimement liés et qu'ils interagissent dans des temporalités et des proportions variables d'un individu à l'autre et d'un environnement pédagogique à l'autre, selon un jeu subtil de dominantes impossibles à saisir dans leur réalité, si ce n'est par le biais de modélisations à fonction heuristique. Il s'agit là encore d'un exemple opportun pour montrer qu'en restant sur des positions manichéennes, guidées par des options idéologiques, la recherche ne permet pas de mieux saisir la complexité de l'interaction pédagogique. En dépassant cette opposition et en l'étudiant comme une relation dialogique inscrite dans une tension, au sens où T. Khun (1968) a exploité dans un autre contexte cette notion, les résultats de la recherche sont en mesure de proposer un ensemble de modélisations à fonction heuristique, susceptibles d'augmenter le degré d'intelligibilité des activités liées à l'enseignement et à l'apprentissage.

Théorie versus pratique

Dans des IUFM plus encore qu'ailleurs, la mission de formation des maîtres dans le cadre d'un échancier précis, donne aux chercheurs en éducation une sensibilité plus grande à la tragique séparation entre la théorie et la pratique, faisant de la seconde la stricte application de la première - la conférence a été, à cet égard, un espace de témoignages multiples -. Il s'agit là d'un postulat régulièrement réinterrogé, dans des styles divers, en sciences de l'éducation, tant il pose problème à une épistémologie qui est censée réguler une recherche portant sur une activité sociale. De ce point de vue, cette interrogation n'est pas très éloignée de celle qui est conduite dans d'autres secteurs disciplinaires des sciences sociales, à la différence près que les acteurs de l'éducation, du politique à l'enseignant, formulent une demande pressante auprès d'une science qui devrait, si ce n'est être capable d'apporter un certain nombre de réponses à leurs interrogations, tout au moins être capable d'éclairer, au sens noble du terme, leur action.

Or, la séparation endémique, tout au moins en France, entre la théorie et la pratique dans le domaine de l'éducation conduit à structurer deux mondes séparés, celui de la recherche en éducation et celui de l'action éducative. Le premier tend à produire des concepts qui, pour être théoriques, sont, par définition, impossibles à appliquer, même s'ils participent à dévoiler la complexité du réel. Le second "bricole"⁴¹ des pratiques en se basant sur des savoirs d'expérience et sur des savoirs théoriques, parfois passés, pour le meilleur ou pour le pire, au filtre du sens commun. Entre la rationalité objectivante du discours et une mise en œuvre plus potentielle que réelle, il y a toujours une distance insurmontable, sauf à prendre conscience que cette séparation constitue, tout au moins dans le domaine de l'éducation et de la formation, une fausse piste. Reste à savoir comment penser, dans ce domaine

⁴¹ Au sens noble donné par C. Lévy-Strauss et G. Bachelard.

particulier des sciences sociales, une dialectique opératoire entre deux activités aux finalités si distinctes. La conférence a eu le mérite de montrer qu'il y avait là un ensemble de questions d'ordre épistémologique qu'il était urgent de remettre en chantier avec la restructuration amorcée du champ des sciences de l'éducation⁴².

Recherche versus action

Ce couple antinomique, comme le précédant, fonctionne tout à fait au plan théorique, mais dans le domaine de l'éducation et de la formation, il apparaît artificiel et inopérant au plan pragmatique, notamment dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants. Lors de la conférence, c'est le couple de notions qui a généré le plus d'échanges car il relève d'un débat entre deux conceptions très différentes de la recherche en éducation : l'une qui tend à faire de la recherche l'activité essentielle qui constitue un corps de savoirs théoriques sur l'éducation ; l'autre, qui demande à la recherche d'apporter des réponses aux questions posées par les pratiques effectives d'éducation.

Les échanges ont essentiellement porté sur trois aspects : les tentatives d'articulation et donc de désignation des caractères spécifiques à chacun des deux termes "recherche" et "action" ; les tentatives de catégorisation de types différents de recherche ; enfin, les éléments du débat entre deux conceptions de la recherche en éducation.

Les tentatives d'articulation et donc de désignation des caractères spécifiques à chacun des deux termes "recherche" et "action"

Quelles sont les caractéristiques d'une recherche en éducation par rapport à d'autres types de recherches en sciences sociales et quelles sont celles de l'action éducative par rapport à d'autres types d'action sociale ? Quels types d'articulation entre ces deux activités du champ éducatif peuvent-ils être favorisés de manière à rendre le système plus performant à l'intérieur de ces deux activités, mais également dans le domaine de la formation des acteurs ? Autant de questions qui fondent le champ lui-même et qui se reposent régulièrement depuis sa création, relativement récente.

Dans le cours des échanges, l'une des questions qui a été débattue est de savoir si la recherche en éducation et en formation devait "dire ce qui se fait" ou "dire ce qu'il faut faire" (Poisson). Cette formulation sous-entendrait que, dans les IUFM, le rapport à la recherche se pose en termes alternatifs entre une fonction explicative et une fonction prescriptive. On pourrait voir dans cette nouvelle dichotomie le double rôle joué par les enseignants-chercheurs à la fois placés dans une posture scientifique lorsqu'ils conduisent eux-mêmes des recherches ou forment des étudiants à ces démarches, et en même temps dans une situation d'experts lorsqu'ils ont pour fonction de préparer les futurs enseignants. On peut comprendre alors pourquoi les échanges autour de ces questions ont été si vifs, puisqu'ils sont au cœur

⁴² Il est remarquable de constater à cet égard qu'un numéro de la revue *Sciences de l'Éducation pour L'Ère Nouvelle* a été entièrement consacré à ce type de questions en 1982, et qu'en 1998, celui-ci a été entièrement repris par cette revue, sans aucune modification ni ajout, hormis des commentaires d'auteurs, le caractère patrimonial de cette initiative étant mis en exergue dans l'avant-propos signé de Louis Marmoz.

d'une pratique professionnelle qui cherche encore son identité entre une culture universitaire, mais aussi industrielle, qui tend à séparer les fonctions de chercheurs et d'expert, et une pratique sociale qui tend à les relier.

Les tentatives de catégorisation de différents types de recherche

Au regard de la littérature produite, il est possible de constater que les réflexions dans le domaine de l'épistémologie des sciences de l'éducation n'ont pas toujours conduit à des clarifications facilitantes, lorsqu'elles ont tenté de procéder par analogie avec des sciences plus anciennes. Par exemple, les différences entre "recherche fondamentale" et "recherche appliquée", parfois reprises sous des termes tels que "recherche scientifique" et "recherche empirique" conduisent inévitablement à des hiérarchisations, même lorsque les auteurs s'en défendent explicitement (Mialaret, 1996, p.170). Ces hiérarchisations, malheureusement, ne font que renforcer des clivages au sein de la communauté au lieu d'ouvrir des voies d'échanges, de dialogue et d'inter-compréhension.

Selon les débats qui ont eu lieu lors de la conférence et qui restent révélateurs de positions existantes dans le champ, il semble qu'il y ait confusion entre les démarches mises en œuvre par les acteurs et les finalités de cet ensemble d'activités, qu'il s'agisse de recherches ou d'action éducative liée à des pratiques réflexives. Ne serait-il pas plus opératoire, dans ce contexte, de qualifier une démarche de scientifique, que celle-ci se rapporte à la conceptualisation ou à l'action, et de déterminer la finalité de cette activité comme ayant une visée épistémique, axiologique ou praxéologique. Cette double différenciation, entre type de démarche et type de finalité, aurait le mérite de prendre en compte les productions effectives des uns et des autres, sans prédétermination aucune.

Les éléments du débat entre deux conceptions de la recherche en éducation

Si cette différenciation apparaissait opératoire, elle permettrait de dépasser l'opposition qui perdure entre une conception de la recherche comme pratiques de production de connaissances et une conception de la recherche comme support de modification des pratiques. Deux acceptions qui ne renvoient, ni aux mêmes référents théoriques, ni aux mêmes types de pratiques de recherche et qui divisent le champ éducatif au lieu de contribuer à lui donner, si ce n'est une cohérence, tout au moins une cohésion.

Il est, en effet, possible de dégager des liens (le terme d' "isomorphie" est apparu dans les débats) entre les pratiques de formation et les pratiques de recherche, dans ce que l'on a pu qualifier de passage du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie (Albero, 1998, 2000). Pour ce qui est des pratiques de formation, il est possible d'observer à l'intérieur d'un certain type de dispositifs, le passage d'une pédagogie à dominante transmissive à une pédagogie à dominante appropriative (Poisson, Laisne, Deceuninck). Parallèlement, en ce qui concerne les pratiques de recherche, il est possible de relever la tentative de passage d'une posture à dominante hypothético-déductive fortement monodisciplinaire à une posture privilégiant le pluri-, voire le transdisciplinaire, construisant donc un cadre théorique

multiréférentiel, pour des démarches qui tentent d'articuler les couples de notions, tel que cela a été tenté ci-dessus, plutôt que de les séparer. Quoique portées par une bonne moitié de siècle, ces tentatives rencontrent encore aujourd'hui des difficultés de légitimation, tant le poids culturel et social du paradigme dominant est fort, les représentations prégnantes et le défi difficile à relever. Si ces tentatives s'avéraient productives, elles seraient susceptibles de construire de nouvelles identités professionnelles dans le domaine de la recherche et dans celui de la formation, ainsi que de nouveaux réseaux de partenariats et d'échanges.

LES POINTS QUI RESTENT EN SUSPEND

Dans les débats amorcés précédemment, la réflexion individuelle et collective ne s'arrête pas, bien sûr, à cette conférence. De ce point de vue, elle reste en suspens dans l'attente de nouvelles formalisations et de nouvelles occasions d'échanges. Ce qui est traité dans ce troisième point, ce sont davantage les réalisations proposées par les contributeurs de la conférence pour améliorer le système actuel de recherche en éducation, notamment dans le cadre des IUFM, avec une finalité explicite d'utilité sociale et plus directement d'utilité aux acteurs les plus immédiatement concernés que sont les enseignants.

Trois pistes de réflexion pragmatique ont émergé des débats : la nécessité d'une capitalisation des recherches et des expériences dans le domaine de l'éducation et de la formation ; l'existence indispensable de systèmes d'aide aux enseignants dans un moment de grandes mutations sociales et professionnelles ; l'indispensable réalisation concrète de réseaux et de projets de recherche inter-IUFM.

La capitalisation des recherches et des expériences

Le domaine de l'éducation et de la formation souffre de sa difficulté à capitaliser et à communiquer les résultats de la recherche dans ce domaine qu'il s'agisse de savoirs théoriques ou de savoirs d'expériences cumulés par les différents acteurs du système éducatif. Le sentiment est assez partagé dans la communauté de voir régulièrement apparaître les mêmes questions de fond, dans des contextes qui ont évolué au plan culturel, technique ou logistique. Récemment, des membres de l'OCDE, tout comme des praticiens et des chercheurs n'ont-ils pas souhaité la précision d'un concept tel que celui d'innovation, alors que depuis une cinquantaine d'années déjà des chercheurs produisent des savoirs sur cette question... Il en est de même pour des notions telles que celles d' "autonomie", d' "autoformation" ou même de "pédagogie" qui, malgré (ou peut-être à cause de) la littérature abondante produite depuis un demi-siècle ne permet pas encore aujourd'hui d'assurer une base minimale de définition commune, tout au moins, pour les professionnels du domaine. Cette difficulté se retrouve dans l'impossible capitalisation des savoirs d'expériences, dont le constat du fort différentiel entre le nombre d'actions positives sur le terrain et la quasi-absence de diffusion devrait conduire à une grande humilité : "Grands faiseurs, petits diseurs", plaisantait D. Poisson lors de la conférence.

Ce n'est pas là cependant une raison suffisante pour renoncer, et cela pourrait constituer même matière à réflexion pour forger une spécificité de la recherche en Sciences de l'éducation et plus particulièrement dans les IUFM, en partenariat avec d'autres services de l'Education Nationale :

- dans une visée épistémique, en proposant des revues de la littérature conséquentes qui offrent des synthèses dialectiques de questions, de notions, de concepts liés à l'éducation et à la formation ;
- dans une visée axiologique, en proposant des analyses de discours d'acteurs recueillis selon des entrées thématiques, des problématiques et hypothèses qui conduisent à éclairer les cadres théoriques et/ou

idéologiques sous-jacents à l'action, ainsi que les intentions et les finalités qui structurent l'activité humaine dans le domaine de l'éducation et de la formation ;

- dans une visée praxéologique, en organisant un recueil analytique systématique d'expériences selon des méthodologies et des entrées thématiques diverses et en mettant en valeur des outils utiles à l'action.

Ces bases de recherches et d'action pourraient certainement aider à avancer sur les questions liées à *l'opérationnalisation de l'articulation recherche/action*. En effet, comment contribuer à mettre des résultats de recherches au service de l'action ? Sur quelles bases considérer, à un moment donné qu'un dispositif existant doit évoluer et vers quel modèle le faire évoluer ? Comment aider les acteurs à prendre conscience des valeurs qui sous-tendent les choix qu'ils effectuent dans leur action quotidienne ? Autant de questions liées à l'extension, au passage, à la diffusion, à la généralisation des actions pédagogiques jugées les plus pertinentes et qui pourraient trouver dans ce type de projet un chantier d'action et de réflexion.

Les systèmes d'aide aux enseignants dans un moment de grandes mutations

Tout au long des débats, une question a été présente en filigranes : comment les acteurs de la recherche et de la formation peuvent-ils aider les enseignants sans pour autant leur imposer un modèle d'action ? Car il s'agit en effet d'aider les professionnels de l'action éducative à trois niveaux dans le cadre de leur formation, qu'elle soit dite initiale ou continue, mais aussi dans le cadre d'un accompagnement qui reste à inventer.

Il s'agit, à un premier niveau, de leur permettre de comprendre et de tester, au moins dans certaines de leurs activités en un premier temps, *le passage de modalités de formation à dominante transmissive à des modalités de formation à dominante appropriative*, alors que tout dans le système social, depuis leur propre éducation jusqu'aux hiérarchies professionnelles en passant par l'omniprésence de l'état dans les affaires de chaque citoyen, les pousse à élaborer une conception hétéronome de la conduite personnelle et notamment de l'apprentissage.

A un deuxième niveau, il s'agit de leur donner les moyens de *modifier en conséquence leur identité professionnelle* en passant de la représentation d'un savoir encyclopédique à celle d'un savoir professionnel en terme de compétences de médiation et d'ingénierie des dispositifs d'apprentissage, dans la conscience claire de leur liberté et donc de leur responsabilité (la notion de déontologie n'est peut-être pas assez présente en éducation), mais aussi dans la conscience claire de l'incertitude avec laquelle ces professionnels doivent sans cesse composer.

A un troisième niveau, il s'agit de les conduire à *modifier certaines de leurs représentations*, notamment celles qui concernent les technologies comme réalité culturelle et sociale qui modifient aujourd'hui jusqu'au quotidien le plus prosaïque. En effet, les technologies existent, se développent, transforment disciplines, concepts, modalités de communication et d'échanges et ne pas en tenir compte retarde la réflexion efficiente sur les processus de formation.

La réalisation effective de réseaux et de projets de recherche inter-IUFM

La question a été posée des modalités de continuation de ces travaux de réflexion à la fois individuels et collectifs, en sachant qu'il s'agit, à moyen terme, de tisser des liens entre au moins un certain nombre d'IUFM de manière à élaborer des projets de recherche inter-IUFM tout en posant les jalons qui permettraient, à plus long terme, de tisser des réseaux basés non seulement sur la seule proximité géographique, mais aussi et surtout sur des bases d'intérêt scientifique et/ou lié à la formation.

CONCLUSION PROVISOIRE

La tentative d'élucidation des phénomènes mis en œuvre dans les dispositifs innovants d'éducation et de formation, et de manière plus contextuelle de formation des enseignants, exige une rigueur d'autant plus grande de la part des chercheurs que l'investigation convoque une diversité de disciplines et d'approches. Cette tentative, motivée par le souci des acteurs éducatifs d'être socialement utiles, conduit à réinterroger les bases épistémologiques des Sciences de l'éducation et peut-être en partie également celles des Sciences de l'Information et de la Communication.

Cette conférence a eu le mérite de montrer que s'il n'y a pas de réponses strictes aux interrogations directes du terrain, des pistes de réflexion et de recherches étaient ouvertes et qu'il y va de la responsabilité de chacun d'entre nous de ne pas les refermer sous prétexte qu'elles ne sont pas en adéquation avec le monde académique institué.

Dans ce type d'approche, l'acteur éducatif se rapproche de la figure du scientifique tel que T. Khun l'a dépeinte, comme étant à la fois conservateur et révolutionnaire. Conservateur parce qu'il ne prétend pas déconstruire le monde qu'il contribue par son action même à perpétuer, mais en même temps révolutionnaire au sens où il ne peut pas se situer dans une reproduction stricte des modèles validés, dans cette quête permanente d'une autre facette de la réalité dont il se donne pour tâche, si ce n'est de la dévoiler, tout au moins d'en dégager des indices de compréhension. Par ce mode d'action qui peut aussi être un mode d'être au monde, l'acteur éducatif, tout comme le scientifique de T. Kuhn (1968), se trouve pris dans une "tension essentielle" qui fait de lui non pas un idéologue manichéiste, mais un inventeur ouvert sur le monde, un acteur créatif dans un système social qu'il contribue à produire par une énergie, une intelligence et une force inventive qu'il co-produit nécessairement avec d'autres.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 Adamczewsk, G, 1996, La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées, in Cros, F et Adamczewski, G, *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles, De Boeck Université/INRP, pp.16-29.
- 📖 Albero, B, 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan.
- 📖 Alter, N, 1996, *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*, Paris, PUF.
- 📖 Alter, N, 2000, *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF.
- 📖 Compte, C, 1998, "La rhétorique télévisuelle : une médiation pour l'apprentissage des langues", in *Les Cahiers du CIRCAV* (Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Communication Audio Visuelle), Gerico, Université de Lille 3, pp. 227-248.
- 📖 Compte, C, 1993, *La vidéo dans la classe de langue*, Paris, Hachette.
- 📖 Compte, C, 1985, *Using Soap Opera Structure For Aural French Comprehension*, Phd, SEHNAP, New York University.
- 📖 Cros, F, 1993, *L'innovation à l'école : forces et illusions*, Paris, PUF.
- 📖 Cros, F et Adamczewski, G, 1996, *L'innovation en éducation et en formation*, Paris/Bruxelles, De Boeck Université / INRP.
- 📖 Cros, F, 1997, L'innovation en éducation et en formation, in *RFP*, n° 118, janvier-février-mars 1997, pp. 127-156.
- 📖 Jacquinot, G, 1977, *Image et pédagogie*, Paris, PUF.
- 📖 Jacquinot, G, 1985, *L'école devant les écrans*, Paris, ESF.
- 📖 Jacquinot, G, 1995, "La télévision : terminal cognitif", in *Réseaux*, n° 74, novembre/décembre 1995, pp.11-29.
- 📖 Kuhn, T-S, 1968, 1990, *La tension essentielle. Tradition et changement en sciences*, trad. par M. Biezunski, P. Jacob, A. Lyotard-May et G. Voyat (The Essential Tension. Selected Studies in Scientific Tradition and Change), Paris, Gallimard.
- 📖 Linard, M, 1998, *L'écran de TIC, dispositif d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action*, consultation juillet 2001 : <http://services.worldnet.net/ote/linard.htm>
- 📖 Linard, M, 1996a, *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan.

- 📖 Linard, M, 1996b, Quelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ?, in *Education Permanente*, n°127, pp. 19-47.
- 📖 Mialaret, G, 1996, Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation, in Barbier, J-M (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 161-187.
- 📖 Tremblay N. A., 1996, Quatre compétences-clés pour l'autoformation, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 39, 1-2, pp. 153-176.

2^{ER} PARTIE :

**NOUVELLES CONCEPTIONS,
NOUVELLES COMPETENCES,
NOUVELLES MODALITES :
EXTRAITS DES ATELIERS**

ENSEIGNANTS OU EDUCATEURS ? A NOUVELLES PROFESSIONNALITES, NOUVELLES CONCEPTIONS DU METIER D'ENSEIGNANT

Par Aziz Jellab⁴³

Dans son rapport traitant du nouveau métier d'enseignant, la commission nationale française de l'UNESCO (Cornu, 2000, p. 15) note : "***il est nécessaire qu'école et société fonctionnent en étroite symbiose et qu'à ce titre, les enseignants jouent un rôle d'éducation bien au-delà de la transmission des connaissances et des savoirs***" (p. 15).

En plaçant l'élève au centre du système éducatif, l'institution scolaire a déstabilisé la vision classique de l'enseignement. Celui-ci ne se réduit plus seulement à la transmission des savoirs ; enseigner implique aussi la prise en compte de l'expérience de l'élève, du sens qu'il donne aux contenus scolaires et de la cohérence que nécessite leur appropriation. En s'éloignant partiellement du "formalisme pédagogique" (Carpentier, 1994), en portant une attention à l'élève et, éventuellement, aux difficultés liées à la construction des savoirs, l'institution scolaire invite l'enseignant à s'interroger sur sa propre pratique, à en évaluer la pertinence du point de vue des apprentissages mais aussi, du point de vue du rôle que l'Ecole est censée assumer, à savoir l'éducation. Or c'est là l'une des interrogations majeures qui interpellent tant les enseignants stagiaires (mais aussi les "anciens") que les IUFM et leurs politiques de formation : quelles relations possibles entre l'enseignement et l'éducation en milieu scolaire ?

S'appuyant à la fois sur une expérience de formation menée auprès de PLC2 à l'IUFM Nord / Pas-de-Calais ("les groupes de référence") et sur une recherche sociologique engagée auprès d'élèves de lycées professionnels, le propos de cette communication vise à s'interroger sur les transformations affectant l'Ecole aujourd'hui dans leur rapport avec les nouvelles attentes vis-à-vis des futurs enseignants, et ce, en problématisant la relation générale entre "enseigner" et "éduquer".

⁴³ Maître de Conférences Sciences de l'Education, IUFM Nord / Pas-de-Calais, ESCOL-Paris 8.

POURQUOI S'INTERROGER SUR LA RELATION EDUQUER/ENSEIGNER ?

Une interrogation relative à la tension éduquer / enseigner est légitimée par plusieurs facteurs. D'abord, sur un plan institutionnel, il est explicitement demandé aux enseignants de s'investir dans des tâches éducatives, comprenant l'enseignement, l'accompagnement des élèves dans les apprentissages, le travail en équipe, la participation à la vie de l'établissement scolaire et l'implication dans les échanges avec le monde extérieur, en particulier pour ce qui est des rencontres avec les familles. Or, comme nous le verrons, une telle sollicitation institutionnelle se heurte fortement aux représentations traditionnelles du rôle de l'enseignant, supposé enseigner "sa" matière et en évaluer l'acquisition.

Un autre facteur justifie la problématisation de la relation éduquer/enseigner. Il s'agit des nouvelles contraintes qui ont émergé ces dernières années autour de l'acte d'enseigner. Ces contraintes, on peut les répertorier comme suit :

- le changement du public scolaire pour lequel l'Ecole et apprendre à l'Ecole ne vont plus de soi ;
- les mutations des attentes sociales vis-à-vis de l'Ecole : on attend de l'Ecole qu'elle instruisse, qu'elle épanouisse l'élève, mais on attend aussi d'elle la préparation à l'insertion professionnelle, un éclairage sur les "bonnes filières", les "bons lycées", les "bonnes classes". L'Ecole, pour reprendre l'expression de Dubet, constitue un "marché";
- la crise de légitimité de l'Ecole et des savoirs qu'elle enseigne : on n'apprend plus seulement à l'Ecole et donc, l'enseignant n'est plus le seul détenteur de savoirs. Ainsi, la crise de l'identité professionnelle des enseignants s'éprouve de deux façons extrêmes : elle est mise à l'épreuve par des élèves disant ne rien attendre de l'Ecole et opposant celle-ci à la vie (l'élève est en retrait par rapport aux contenus scolaires) ; elle est, à l'opposé, mise à l'épreuve par des élèves qui maîtrisent des savoirs en mobilisant d'autres ressources (nouvelles technologies, lectures de médias). Aussi, face à l'envahissement et au trop-plein de l'information, on conçoit que l'enseignant se trouve dans l'obligation de modifier son rapport aux savoirs et à la nature de l'acte d'enseigner (il s'agit moins de révéler que d'aider à la construction d'un rapport critique et réfléchi aux connaissances).

Mais les attentes sociales contradictoires et la prégnance d'un système de marché ne doivent pas conduire à la confusion des registres et à poser que les enjeux scolaires et l'appropriation des savoirs ne tiendraient qu'au "prof" et à ses compétences. On peut remarquer que la profusion des manuels socio-médiatiques valant surtout pour leur effet d'annonce telles des recettes de cuisine, cela rassure mais je ne pense pas que cela constitue "la" solution aux difficultés rencontrées par l'enseignant au quotidien - exprime l'existence de nouvelles attentes vis-à-vis des enseignants, des attentes sociales et institutionnelles mais qui n'interrogent pas suffisamment les rôles des acteurs, s'enfermant le plus souvent dans une vision charismatique et positiviste de l'enseignant-éducateur-modèle. Derrière ces discours se profile l'idée de l'enseignant manager (quand on parle de gestion de classe, est-on loin de cette idée ?). Je lis dans un ouvrage traitant de l'art d'enseigner (Bordeleau et

Morency, 1999) que le professeur doit être "leader", "animateur", "personne-ressource", "gestionnaire", "psychologue", "surveillant", "motivateur"... etc.

La formation des enseignants est alors invitée à tenir compte des mutations affectant le monde de l'Ecole, les transformations du public scolaire et les exigences liées à une éducation centrée sur l'élève. Si enseigner ne va pas de soi, c'est non seulement parce que l'enseignant doit allier les connaissances disciplinaires avec les pratiques didactiques mais aussi parce que les attentes des élèves ont changé et que, sauf cas exceptionnels, on ne rencontre que peu d'apprenants ressemblants à l'Héritier étudié par Bourdieu et Passeron (1964). Le développement des recherches s'interrogeant sur l'étroite relation entre l'apprentissage et l'enseignement (Develay, 1992 ; Altet, 1998) exprime bien la prise de conscience du fait qu'enseigner et apprendre impliquent que l'on parte aussi du travail cognitif que l'élève met en œuvre face aux contenus scolaires, ce qui oblige à s'interroger sur ses pratiques pédagogiques Perrenoud (1998) rappelle, s'agissant des disciplines dont la transposition s'effectue à partir de savoirs savants, sciences, littérature qu'il existe trois cultures à maîtriser par l'enseignant : "une culture disciplinaire donnant la maîtrise des savoirs à enseigner", une "culture didactique de la discipline permettant de transposer les savoirs et de construire des situations didactiques" et une "culture pédagogique mobilisée pour gérer la relation et le groupe", et donc, sur la nature des savoirs à enseigner et sur leurs finalités.

Enseigner, c'est s'inscrire dans des rapports sociaux où l'on vise le changement de l'élève. Or l'expérience de formation menée cette année en tant que "formateur référent" m'a conforté dans l'hypothèse selon laquelle on ne saurait former des enseignants à la pratique enseignante et à une réflexion continue sur sa professionnalité sans prise de conscience des rapports complexes entre l'apprenant et les savoirs, et sans prise en considération des possibles décalages entre la biographie de l'enseignant et la perception que les élèves se font de l'Ecole aujourd'hui (par exemple, pourquoi les enseignants formés surtout à la pédagogie frontale et aux cours magistraux doivent-ils abandonner partiellement cette vision de l'enseignement face à des élèves pour lesquels les savoirs doivent davantage être construits qu'assimilés ?).

Enseigner, c'est aussi se demander en quoi la mission est aussi éducative et comment les statuts, en devenant beaucoup plus éclatés, impliquent de nouveaux rôles professionnels. Si l'Ecole est un lieu de socialisation, elle est aussi un lieu d'apprentissage où les savoirs admettent une dimension politique et culturelle. Ainsi, si l'enseignant doit également préparer l'élève à des échéances de choix et d'orientation, il ne peut plus se "réfugier" derrière les finalités *stricto sensu* éducatives de l'Ecole Républicaine.

Former les enseignants à une culture professionnelle, les sensibiliser à l'acte éducatif dans leur travail quotidien n'est pas chose évidente dans la mesure où non seulement persistent des a priori mais aussi, l'IUFM fonctionne souvent sur le mode d'une juxtaposition des contenus de formation, ce qui ne manque pas de renforcer le sentiment d'un empilement et d'une dualité entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales. C'est le pari d'une articulation entre ces compétences, sur fond de préparation des enseignants à une "culture professionnelle commune", qui a présidé à la mise en place, à titre expérimental dans l'Académie de Lille, de "groupes de références". Je tiens à souligner que le propos qui va suivre n'engage que moi, conseiller d'orientation et FA à l'IUFM Nord Pas de Calais. Il va de soi que ma

perception est traversée par des préoccupations scientifiques et pratiques issues du champ de la sociologie de l'éducation.

QUELLE PROFESSIONNALITE ENSEIGNANTE VIS-A-VIS DE L'ACTE EDUCATIF ? L'EXEMPLE D'UN GROUPE DE REFERENCE

Je partirai d'une expérience dite de "groupe de référence" mise en place dans quelques centres IUFM. Après avoir présenté la manière dont ce dispositif a "fonctionné" cette année, et m'appuyant sur mon expérience de formateur-référent, je tenterai de voir en quoi ce dispositif permet de repenser la relation éducation/enseignement et quelles transformations on peut en attendre pour la professionnalisation des enseignants.

Le groupe, composé d'une vingtaine de stagiaires PLC2, de disciplines variées a eu quelques journées de formation générale et professionnelle transversale, aussi bien au centre IUFM d'Arras que sur le terrain dans le cadre de la vie scolaire et de l'enseignement en secteur difficile. Le contenu des journées au centre portait sur la gestion éducative de la classe – thème vis-à-vis duquel les stagiaires sont très demandeurs –, sur la citoyenneté – thème que les stagiaires ont du mal à situer avec leur pratique au quotidien, et qu'il a fallu décliner à partir d'axes d'interrogations tels que l'engagement de l'enseignant, la démocratie à l'Ecole, la notion de "service public" dans la mission enseignante, l'égalité des chances, etc., et sur l'enseignement en secteur difficile. Si l'on ne peut que relever une certaine satisfaction des stagiaires relative à l'échange des idées et à la réflexion collective autour des démarches à mettre en place pour gérer les situations conflictuelles, l'enjeu de ce dispositif allait au-delà en instaurant un dialogue entre des enseignants souvent "prisonniers" d'un regard disciplinaire (au double sens du terme) sur leur pratique quotidienne.

Les points positifs

Le premier point positif que l'on peut relever renvoie à l'importance d'une formation commune jalonnée par une alternance entre terrain et réflexion, le terrain étant constitué de l'établissement d'affectation du stagiaire et des établissements fréquentés lors des journées terrain (vie scolaire, ZEP/REP) – qui traverse les identités disciplinaires en façonnant partiellement l'identité professionnelle en mouvement des PLC2. Les points qui m'ont semblé plaider pour une poursuite du dispositif peuvent être résumés ainsi :

- l'importance d'une expérience de formation associant différents enseignants, de spécialités différentes et confrontés à des difficultés d'affiliation professionnelle variées. Il m'a semblé que ces regroupements constituaient une occasion non seulement pour saisir comment les enseignants stagiaires vivaient leur "entrée dans le métier", mais aussi comment on peut réfléchir à de nouvelles modalités de formation dont on peut attendre une efficacité pédagogique, en particulier devant les élèves dits en difficulté (par exemple, de nombreuses recherches font état du caractère juxtaposé des savoirs chez les élèves parce que l'Ecole ne

propose pas de cohérence entre les contenus, une cohérence qu'un travail en équipe devrait favoriser) ;

- l'importance des interactions qui font que des enseignants puissent "reconnaître" (et se reconnaître) les (ou dans les) expériences et solutions proposées par autrui. Par ce travail, on arrive à une meilleure lisibilité des injonctions institutionnelles (par exemple, comment enseigner la citoyenneté ? Est-ce seulement du ressort de l'enseignant d'histoire-géographie ou relève-t-elle de l'ensemble des disciplines ? Se limite-t-elle à un enseignement formel ou n'est-elle pas contenue dans les pratiques pédagogiques, dans les modalités même de l'enseignement ?) et de leur mise en application ;
- l'importance d'une continuité dans la formation qui permettait non seulement de soulever différentes thématiques mais aussi de les intégrer dans une progression. La continuité prenait la forme d'interventions animées par un souci permanent, celui d'intégrer les contenus dans une nouvelle "culture enseignante en acte" (au sens d'une professionnalisation qui se situe à l'interface de l'action et d'une réflexion en action). Il m'est apparu nécessaire de mettre en application les principes non partagés par l'ensemble de la communauté éducative mais auxquels j'adhère d'une pédagogie centrée sur les apprenants en me posant comme médiateur entre les attentes des enseignants et les difficultés professionnelles rencontrées par ceux-ci. C'est en m'appuyant sur cette approche pédagogique qu'il m'a semblé possible de "faire passer le message" du fait que l'on n'enseigne plus à l'Ecole à l'image de l'enseignement classique, celui que nous avons connu en tant qu'élève. Il y a là un enjeu politique qui se situe à mi-chemin entre les principes idéologiques de la formation des adultes et ceux que nous enseignent les sciences de l'éducation (Ecole nouvelle, Ecole coopérative...).

La formation des PLC2, pour ne pas être déconnectée du terrain doit penser l'articulation entre les confrontations entre le terrain et le centre IUFM. Cette articulation a été rendue possible par les groupes de référence dans la mesure où l'on pouvait observer une progression dans la manière dont les PLC2 tentaient de se saisir de leur expérience et de la maîtriser. On pouvait, par exemple, proposer des solutions à mettre en œuvre et à évaluer lors des journées suivantes.

Les points en suspens

On peut observer que, d'une manière générale, la FGP comporte une difficulté *princeps*, celle des liens entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Du point de vue des enseignants y compris ceux qui sont en exercice depuis plusieurs années, on devrait pouvoir maîtriser une classe dans un premier temps, et enseigner dans un second temps, reproduisant ainsi l'erreur majeure que l'institution scolaire a favorisée dans d'autres contextes (je pense aux ZEP) à savoir une dissociation entre la socialisation et les apprentissages. En réalité, et là, il convient que l'on s'interroge sur les modalités d'une transformation partielle de la FGP, c'est aussi à travers la mise en activité des élèves, à partir d'une sollicitation scolaire et éducative que l'on effectue en même temps le travail enseignant et l'acte

éducatif. Il nous faut penser institutionnellement et pratiquement les liens entre les contenus disciplinaires, la maîtrise d'un savoir pédagogique et la professionnalisation progressive.

Le groupe de référence qui fonctionne sur une année universitaire peut donner lieu à la construction d'une culture commune mais rien ne nous indique la possibilité d'un transfert entre ces acquis et la prise de fonction. Je pense qu'il est possible de remédier à ce décalage entre la formation et l'exercice effectif du métier par un accompagnement post-formation des PLC2, mais également par un suivi plus soutenu du stagiaire sur le terrain de stage (en particulier à travers des rencontres avec le maître de stage et par une aide relative aux stages portant sur les modules optionnels).

On peut aussi relever que la force d'un groupe de référence réside dans l'articulation entre les finalités enseignantes et les attentes éducatives de l'institution scolaire. Mais on peut aussi se demander si ce groupe, en fonctionnant sur le mode d'une identité interne n'est pas amené à renforcer la tension entre la formation disciplinaire et la formation transversale. Une telle interrogation, on le voit, repose éternellement la question des liens entre les différentes composantes de l'IUFM situation qui pourrait faire un objet d'étude stimulant pour la sociologie des organisations – et où les stagiaires sont d'emblée confrontés, dès le début de leur formation, à la contrainte de situer la cohérence de leur formation et le rôle des différents acteurs : le référent-formateur, le maître de stage, le directeur de mémoire et le formateur disciplinaire.

Le caractère personnel de cette expérience empêche toute généralisation, même si nous étions plusieurs référents à travailler en équipe et à se réunir dans le cadre de l'UFT. Mon expérience dans le conseil en orientation, ma sensibilité aux travaux sociologiques et l'engagement depuis plusieurs années de recherches auprès d'élèves de LP et de jeunes ayant quitté le système scolaire, ont sans doute façonné mon regard et ma pratique auprès des stagiaires. Sans doute étais-je "bien placé" pour amener les enseignants à lutter contre les idées reçues tels le mythe de la démission des parents, l'idéologie du don, l'égalité des chances, l'objectivité des jugements professoraux mais une interrogation surgit alors : quel impact l'initiation même relative aux sciences de l'éducation peut-elle avoir sur la professionnalisation des enseignants et sur l'intégration de la dimension éducative dans l'acte enseignant ?

Cette expérience a constamment été traversée par une interrogation qui est celle du travail éducatif des futurs enseignants. Certes, les thèmes des journées étaient explicitement centrés sur l'éducation – au sens large, gestion éducative de la classe (GEC), citoyenneté, enseigner en secteur difficile -, mais suffit-il d'afficher les intentions pour que les PLC2 se saisissent des enjeux sociaux et politiques de la profession ?

LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS A L'EPREUVE DE L'IUFM : LA NECESSAIRE REFLEXION SUR LES FINALITES DE LA FORMATION ET SUR LES PRIORITES

Je partirai d'un exemple récurrent mais révélateur : d'après ce que j'ai vu et entendu, il existe chez les enseignants stagiaires une certaine tendance à s'enfermer dans une logique de "corps" et une réticence à s'ouvrir sur d'autres catégories. Les tensions explicites ou implicites entre les PLC2 et les PE illustrent cette réalité. On peut rendre le constat plus complexe en soulignant le nombre de fois où les PLC2 m'ont reproché (gentiment mais effectivement) une certaine centration sur le collège alors qu'ils se voient plutôt enseigner au lycée. Pourquoi les PLC2 sont-ils réticents à des regroupements avec des PE ? Je n'ai pas remarqué cette réticence s'agissant des PLC2 et des PE lors des journées terrain et centre où l'on a gardé le même groupe, et l'on peut supposer qu'à travers le groupe de référence, il y a une prise de conscience des enjeux liés à un travail en commun et en liaison avec les différents acteurs. Mais l'on peut supposer que la tradition scolaire française a longtemps fonctionné sur le mode des corps professionnels et que la perception des rôles institutionnels évolue plus lentement que les transformations des statuts (les professeurs des écoles sont encore assimilés à des instituteurs). Il me semble que ces réticences, dont les effets sur le suivi des élèves, on s'en doute, peuvent être nocifs, sont aussi liées au fonctionnement de l'IUFM (il suffit de rappeler que les maîtres-formateurs ne travaillent que rarement avec les formateurs-associés du second degré ; que lorsqu'ils se réunissent sur l'initiative de la Direction de l'IUFM, ce sont surtout les plaintes relatives à l'absence d'une reconnaissance entre les différents formateurs qui occupent le centre du propos) où l'on note une faiblesse dans les échanges entre les différents acteurs intervenants dans le premier et dans le second degré. Comment alors peut-on développer une culture professionnelle censée favoriser l'observation de l'élève dans la durée si en terme de formation, les liens entre les différents acteurs et leurs missions ne sont pas clairement établis et articulés ? Cette interrogation m'amène à une question complémentaire mais fondamentale : que vise-t-on à travers la formation des enseignants à l'IUFM ? Inculquer des savoirs professionnels et pratiques ou amener les apprenants à construire une posture où il s'agit moins de maîtriser des savoirs et des certitudes que d'avoir une certaine capacité à faire face aux incertitudes ? La lecture du questionnaire que j'ai élaboré et administré aux PLC2 en début de formation, montre à l'évidence une forte attente de "recettes" ou d'un "savoir comment faire" (pour reprendre l'expression de G. Malglaive), alors que le bon sens – c'est-à-dire le sens pratique invite davantage à considérer que les situations éducatives sont des plus imprévisibles, que ce qui "marche" dans une situation, face à un "type" d'élève ne saurait constituer un modèle. L'efficacité d'une formation à l'IUFM ne peut être que si on la démystifie, et si l'on s'interroge sur les priorités institutionnelles dans leur rapport avec les priorités des enseignants : le projet d'un PLC2, c'est d'abord la maîtrise d'un ensemble de situations – la classe, la titularisation, le mémoire professionnel, la mutation – et l'on conçoit qu'il soit difficile de concilier le projet personnel avec celui de l'institution. Mais l'on doit être au clair sur nos propres attentes en matière de formation avant de penser la formation des enseignants.

J'ai travaillé ces dernières années sur le rapport au(x) savoir(s) chez les élèves dits en difficulté, et il m'a semblé que cette entrée "rapport au savoir" permet de dialectiser le sens de l'expérience scolaire en partant à la fois des élèves et des enseignants (qui ont un rapport au savoir et en particulier, à la discipline). Par cette lecture de l'expérience scolaire, il est possible de travailler la tension éduquer/enseigner en postulant que la plupart des difficultés rencontrées par les PLC2 sur le terrain tiennent à la question du sens que les élèves donnent au(x) savoir(s), et au décalage perçu ou vécu entre l'image idéalisée de l'enseignement image procédant de son histoire d'élève, nombreux sont les PLC2 à avoir noté dans le questionnaire que le goût pour l'enseignement leur est venu *via* un professeur intéressant quand ils étaient au collège ou au lycée et la réalité du métier. De nombreux enseignants considèrent que leur mission est seulement d'enseigner et de transmettre des savoirs ; or leur quotidien est constamment traversé par une remise en cause de cette perception, où les choses ne vont plus d'elles-mêmes, interpellés par des élèves se demandant parfois ce qu'ils "font à l'école" et devant faire face à des exigences sociales contradictoires (les classes moyennes visent l'épanouissement de l'enfant, en même temps sa performance dans une logique de la compétition, tandis que les classes populaires, tout en valorisant la réussite scolaire attendent de l'école qu'elle intègre l'enfant). Par ailleurs, les recherches sociologiques sur lesquels je m'appuie ont conforté l'hypothèse selon laquelle tout apprentissage ne s'effectue que dans la relation à autrui et si de nombreux élèves surestiment le rôle de l'enseignant dans cet apprentissage (Charlot, 1999 ; Jellab, 2000a; 2001), il convient alors de s'interroger sur les conditions d'un enseignement qui puisse concilier dépendance et accès à l'autonomie, socialisation et travail de subjectivation. On peut aussi, eu égard aux récentes recherches en psychologie de l'éducation, s'interroger sur le rapport que les élèves entretiennent avec les savoirs, en particulier sur la différence entre exécution d'une tâche et mobilisation sur une activité. Ces "malentendus qui font la différence" autour de l'apprendre (Bautier, Rochex, 1998) impliquent alors que les enseignants ne se limitent plus à une posture se déclinant selon l'axe enseigner-évaluer les acquis, mais élargissent leur travail en partant des relations complexes entre enseigner-apprendre-s'approprier. Il en va de la réussite de leur action, de leur niveau de professionnalisation et d'une justice sociale qui puisse permettre aux élèves en difficulté issus majoritairement de milieux populaires de s'émanciper de la domination sociale.

Définie comme "développement de la formation, de l'autonomie et des rhétoriques professionnelles" (Bourdoncle, Demailly, 1998, p. 8) la professionnalisation des enseignants implique un constant questionnement sur ses pratiques, sur les finalités de son travail, sur les décalages entre les intentions et leur réalisation. On peut reprendre la dualité savoirs disciplinaires et savoirs pédagogiques pour situer les enjeux de cette professionnalisation. "Pour les professions de l'éducation, la place des savoirs est [...] centrale, mais aussi problématique. Il existe en effet deux types de savoirs nécessaires à l'exercice de ces professions particulières. Il y a d'abord les savoirs disciplinaires, ceux que Perrenoud appelle ici *les savoirs à enseigner*. Mais il existe aussi d'autres savoirs nécessaires à la transmission des savoirs disciplinaires précédents, des savoirs pédagogiques, organisationnels et relationnels favorisant une pratique efficace, que Perrenoud nomme *savoirs pour enseigner*" (Bourdoncle, Demailly, 1998, p. 14). Mais ces savoirs pour enseigner sont peu formalisés à l'IUFM puisque la FGP s'appuie surtout sur

"l'expérience" de chacun et propose souvent des solutions "au coup par coup". Je pense que l'on peut formaliser ces savoirs pour enseigner en évitant de tomber dans un excès d'empirisme (je pense à quelques stagiaires qui ont évalué la GEC en disant que "cela dépend de la personnalité, du tempérament et des situations", ce qui revient à dire que c'est seulement la situation ou le tempérament de chacun qui commandent la situation éducative). Formaliser ces savoirs implique que l'on analyse l'ensemble des compétences que l'on doit construire, que l'on puisse s'appuyer sur des travaux et des recherches-action en tant que grilles de lecture de situations concrètes. Formaliser implique aussi la prise de distance nécessaire à toute professionnalisation, une prise de distance qui puisse par exemple partir des a priori – je n'aime pas beaucoup le terme de représentation puisque la réalité n'est pas transparente à celui qui la décrit – des enseignants, à la manière d'une lutte contre les présupposés et que l'on puisse aussi s'appuyer sur les apports des sciences de l'éducation, apports riches mais peu connus des enseignants. Les enseignements de l'histoire et de la sociologie de l'éducation, de la psychologie de l'adolescent en milieu scolaire, les récentes recherches sur le rapport au savoir et à l'apprendre devraient permettre aux enseignants de penser avec discernement leur expérience et de considérer que l'élève est aussi sujet, que les tensions les plus critiques s'inscrivent dans des rapports sociaux dépassant le plus souvent la simple relation maître-élève (voir par exemple l'analyse que j'effectue concernant la violence en milieu scolaire dans son rapport avec les savoirs enseignés, *in* Jellab, 2000, b).

La formation des enseignants à l'IUFM s'inscrit dans le cadre global de la formation des adultes, ce qui implique une véritable valorisation de la notion de "projet en formation". Ce projet, je le vois se décliner en trois points essentiels :

- le futur enseignant doit s'interroger sur les liens entre la discipline et les autres savoirs enseignés à l'École ;
- il doit tenter de donner une cohérence à la formation en l'intégrant dans sa dimension à la fois professionnelle et culturelle (la formation doit répondre à des préoccupations pratiques mais pas seulement ; elle doit permettre de décoder les enjeux politiques et économiques qui traversent aujourd'hui l'École) ; et du reste, il nous faut penser la question de l'articulation entre théorie et terrain, une question qui est souvent mal posée (on doit moins se demander à quoi ça me sert que sur quoi et sur quels champs du possible la formation théorique ouvre-t-elle ?) ;
- une professionnalisation accrue implique que l'enseignant pense sa formation à l'IUFM comme préalable à une formation voire une orientation tout au long de la vie.

Pour conclure, je reprendrai le propos de Marie-Agnès Orsoni concernant la formation des adultes dans son rapport avec la formation des enseignants à l'IUFM. "La formation professionnelle s'est développée en grande partie en marge et à l'encontre de l'éducation scolaire, faisant une large place à l'innovation, en adoptant des démarches et des dispositifs de formation qui s'inspirent davantage des démarches et dispositifs de fonctionnement de l'entreprise que de ceux de la pédagogie traditionnelle pratiquée dans l'enseignement [...] La formation professionnelle est une formation qui s'adresse principalement à un public d'adultes. A ce titre, elle favorise les situations d'autoformation et d'individualisation ainsi que les méthodes actives, qui permettent de tenir compte des acquis des formés tout en développant leur

initiative dans la mise en oeuvre du processus d'appropriation des connaissances" (1998, p. 274). Toute la question est de savoir si les IUFM conçoivent en pratique la formation des enseignants comme formation d'adultes à une profession ou comme modélisation d'un professeur devant exercer un métier aux contenus et contours définis.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 Altet, M, 1998 (1997), Les pédagogies de l'apprentissage, Paris, PUF.
- 📖 Bautier, E et Rochex, J-Y, 1998, L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification, Paris, A. Colin.
- 📖 Bordeleau, C et Morency, L, 1999, L'art d'enseigner. Principes, conseils et pratiques pédagogiques, Montréal / Paris, Gaëtan Morin Editeur.
- 📖 Bourdieu, P et Passeron, J-C, 1964, Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit.
- 📖 Bourdoncle, R, et Demailly, L (éd.), 1998, Les professions de l'éducation et de la formation, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- 📖 Carpentier, C, 1994, Un obstacle à l'émergence d'une pédagogie centrée sur l'élève : le formalisme pédagogique, Revue française de pédagogie, n° 108.
- 📖 Charlot, B, 1999 Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue, Paris, Anthropos-Economica
- 📖 Cornu, B (dir.), 2000, Le nouveau métier d'enseignant, Commission nationale française de l'UNESCO, Paris, La Documentation française,
- 📖 Develay, M, 1992, De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF.
- 📖 Jellab, A, 2000a, Scolarité, rapport au(x) savoir(s) et à la socialisation professionnelle chez les élèves de CAP et de BEP, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation (sous la direction de Bernard Charlot), Université de Paris 8.
- 📖 Jellab, A, 2000b, Violence scolaire et savoirs enseignés, Cahiers pédagogiques, n° 388-389.
- 📖 Jellab, A, 2001, Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel, Paris, PUF.
- 📖 Orsoni, M-A, 1998, Les IUFM entre enseignements et formation, in Bourdoncle, R, et Demailly, L (éd.), Les professions de l'éducation et de la formation, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- 📖 Perrenoud, P, 1998, Préparer au métier d'enseignant : une formation professionnelle comme les autres ? , in Bourdoncle, R, et Demailly, L (éd.), Les professions de l'éducation et de la formation, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES DES FORMATEURS DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION OUVERTE

Par Frederic Haeuw⁴⁴

Nul ne conteste aujourd'hui que les dispositifs de Formation Ouverte et à Distance (FOAD) transforment la place et le rôle des formateurs, et exigent de ceux-ci de "nouvelles compétences", ou à tout le moins une transformation et une adaptation de compétences pré-existantes, mais devant être adaptées à ces nouveaux contextes d'application.

Qu'en est-il de ces nouvelles compétences ? La littérature portant sur le sujet abonde, et tout particulièrement depuis quelques années ; le passage d'une organisation du travail taylorienne à une organisation davantage basée sur les collectifs de travail et sur les communications, n'y est sans doute pas étranger. On s'intéresse désormais davantage à l'humain qu'aux organisations de travail, aux métiers qu'aux postes, aux interactions et aux phénomènes de régulations qu'aux tâches à proprement parler. De même, les échelles de production ont changé, et on fait de plus en plus appel au travail en petites équipes autonomes, ce qui nécessite l'aptitude au travail collectif, avec son corollaire évident qu'est la maîtrise des moyens de communication, à l'échelle interne de l'unité de production comme au niveau des échanges entre cette unité et d'autres unités, englobées dans un réseau mondial qu'il devient nécessaire de savoir décrypter. Les compétences ne sont donc plus désormais uniquement techniques, mais aussi compétences à communiquer, à s'informer et à évoluer, tout en développant son "autonomie coopérative".

Cette arrivée en force des compétences ne touche évidemment pas que le secteur de la production, mais concerne également le secteur tertiaire, et au sein de celui-ci le monde de la formation, à double titre : d'une part parce que la formation est sensée produire des compétences, et non pas seulement des savoirs, et d'autre part, et c'est notre objet, parce que la formation peut être observée du point de vue des compétences que mettent en œuvre ses acteurs. On pourra d'ailleurs remarquer une certaine analogie entre celles-ci et celles-là : un centre de formation qui, par exemple, se soucierait de l'autonomisation des apprenants et du développement de la compétence à s'informer, à faire des choix, à négocier, ne pourra le faire que si les formateurs évoluent dans une organisation où ils peuvent, eux aussi, s'informer, faire des choix, négocier et ainsi de suite : l'autonomie ne peut se développer que dans un milieu où tous les acteurs peuvent y accéder.

⁴⁴ Consultant ALGORA, Docteur en Sciences de l'Éducation, Trigone-USTL-CUEEP

L'ETUDE DU CEDEFOP

Le travail dont nous allons rendre compte dans cet article se situe dans le cadre d'une étude européenne commanditée par le CEDEFOP⁴⁵, portant sur l'évolution des compétences des formateurs dans les dispositifs de formation ouverte et à distance. En France, deux contextes nationaux ont été retenus : celui du réseau [miri@d](#) (réseau des Chambres de Commerce et d'Industrie) et celui des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP). Offre de formation individualisée, dans les contenus comme dans les rythmes, et fédérés au sein d'un réseau national, les APP basent leur pédagogie sur une déclinaison multiforme de l'autoformation assistée et sur l'usage d'un centre de ressources multimédia. Ils sont nécessairement partenariaux, et portés par des organismes d'origines diverses (associations, universités, GRETA, ...). Ils sont un terrain d'observation privilégié en ce qui concerne les modifications des rôles, fonctions et compétences des formateurs en formation ouverte, tout en sachant qu'ils ont peu intégré jusqu'à présent la question de la distance. Cette première partie, monographique, de l'étude, a porté sur cinq APP de la région Nord / Pas-de-calais, choisis selon deux critères : l'implantation géographique (rural ou urbain), et l'origine de l'organisme porteur. Des observations in situ, complétées par des entretiens avec les membres de chaque équipe, ont permis de ré-interroger ce dispositif au regard de quelques questions essentielles : en quoi l'APP prend-il réellement en compte les particularités des apprenants, comment ceux-ci sont-ils associés aux choix pédagogiques, comment l'APP conduit-il à plus d'autonomie, etc.

A l'issue de cette monographie sur les APP, nous avons tenté, en fusionnant nos résultats avec ceux obtenus par Arnaud Coulon sur [miri@d](#), d'élaborer un référentiel des compétences, nouvelles ou transformées, que doit posséder, en tout ou en partie, un formateur engagé dans une telle démarche pédagogique. Nous avons opté pour la définition de la compétence proposée par Pierre Caspar et Philippe Carré (1999) :

"la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée". Cette définition propose de relier la compétence à l'action, autrement dit de considérer que la compétence n'existe pas en dehors de l'usage que l'on en fait, et qui plus est, et c'est le plus important, dans un contexte donné. Cela nous convenait à merveille, eu égard au soin que nous avons pris à décrire les nouveaux contextes dans lesquels évoluent les formateurs. C'est bien à partir de l'analyse de ces contextes particuliers et de la manière dont les formateurs y évoluent, et recomposent différemment les nouvelles relations "formateur-apprenant-savoirs" que nous proposons de décrire les compétences mises en œuvre.

Pour rendre opérationnel ce travail de repérage, nous avons construit une matrice à neuf cases, conçue de la manière suivante :

⁴⁵ La partie française de cette étude, pilotée par Arnaud Coulon (consultant Algora) et moi-même, est disponible sur le site www.algora.org

Sur l'axe vertical, nous avons classé les capacités selon trois types, tels que les définis Katz (1974) :

- les compétences conceptuelles (analyser, comprendre, agir de manière systémique) ;
- les compétences techniques (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité) ;
- les compétences humaines (dans les relations intra et inter-personnelles).

Sur l'axe horizontal, afin de contextualiser ces compétences, il nous est apparu logique d'analyser trois niveaux concentriques : l'action du formateur se déploie en effet avant tout dans une relation individuelle avec un apprenant (micro-niveau), au sein d'un dispositif de formation (méso-niveau) le tout dans un environnement local particulier, lui-même inséré au sein d'une société (macro-niveau). qui devient de plus en plus globale et "*cognitive*"⁴⁶

Cette approche est celle de l'analyse ternaire de l'autoformation utilisée par Philippe Carré, André Moisan et Daniel Poisson (1997) pour observer l'autoformation et qu'il nous paraissait particulièrement judicieux de convoquer ici, alors même que nous étudions un dispositif basé sur l'autoformation éducative. Pour des raisons, là encore, de recoupement théorique, nous avons associé la notion d'ingénierie de formation au méso-niveau, et la notion d'ingénierie pédagogique et didactique au micro-niveau.

Voilà donc notre axe horizontal, ce qui nous conduit naturellement à la matrice suivante, qu'il nous restait à remplir.

		3 niveaux (Carré, 1997)		
		L'environnement (le contexte local et global)	Le dispositif (l'ingénierie de formation)	La relation individuelle (l'ingénierie péd. et didactique)
3 types de compétences (Katz, 1974)	Conceptuelles	A1	B1	C1
	Techniques	A2	B2	C2
	Humaines	A3	B3	C3

Matrice d'analyse des compétences

⁴⁶ *Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, Livre Blanc sur l'éducation et la formation, commission européenne, 1995

LES COMPETENCES DU FORMATEUR DANS LE CONTEXTE LOCAL ET GLOBAL

Le formateur est pris dans une relation à l'environnement quasi-dialectique :

- d'une part, il est partie prenante et acteur privilégié de cette *société du savoir*, qui, nous dit-on, va révolutionner les organisations du travail et les modes d'accès des individus à l'information et aux connaissances. Ainsi que nous le rappelle le livre blanc de la communauté européenne "*c'est dans cette perspective que se place le rôle bien évidemment central des systèmes éducatifs - et donc au premier chef des enseignants - et de tous les acteurs de la formation*"⁴⁷. On ne peut nier que l'avènement de la société cognitive doit nécessairement passer par les formateurs d'adultes et en particulier pour la réduction des inégalités face à l'accès à celle-ci. Il serait absurde, voire suicidaire, de nier cette évidence en se cantonnant à un savoir-faire ancestral de simple transmetteur de savoir. Un formateur qui nierait cette évidence aurait de fortes chances de disparaître rapidement du marché du travail ;
- mais d'autre part, tout en étant acteur de la mondialisation, ce formateur évolue dans un contexte local singulier (et notamment, pour le formateur en APP, une ville, un village, un quartier donné). On a bien vu dans notre analyse que ces singularités locales ont une forte influence sur les rôles joués par le centre de formation, ainsi que sur son mode d'organisation pédagogique. Des dispositifs tel que l'APP ou Miri@d, doivent avant tout répondre à des besoins sociaux et/ou économiques de proximité et concourir aux préoccupations de maillage territorial. N'oublions pas qu'une des caractéristiques d'une FOAD est de participer à l'aménagement du territoire.

Dans ce contexte particulier, à la fois global et local, et dans une époque charnière de l'histoire de l'éducation des adultes, les formateurs doivent donc développer des compétences spécifiques, à la fois conceptuelles, techniques et humaines.

Compétences conceptuelles (case A1)

Identifier et comprendre les éléments du contexte économique, social et culturel

Pour être considéré comme ouvert, et non fermé sur un corpus de connaissance clos, le dispositif doit pouvoir se situer, collectivement, dans un environnement donné, et se nourrir des éléments de son environnement. Le formateur doit donc être à même d'identifier les éléments du contexte économique, social et culturel (y compris, dans certains cas, la culture d'entreprise) dans lequel il évolue, que ce soit au niveau global comme au niveau local, et de porter sur ces différents éléments un regard critique.

Sur le plan global, le formateur doit pouvoir situer le rôle qu'il occupe en tant qu'agent de transformation dans la société. Il doit donc être à même de poser

⁴⁷ op. cit.

un regard critique sur ce rôle, en repérant les éléments économiques (le "poids" économique de la formation par exemple), sociaux (de quelles influences dispose-t-il dans le maintien d'une certaine forme de cohésion sociale, du traitement social du chômage, etc.), culturels (réduction des inégalités culturelles, mise en évidence de singularité culturelle, ethnique ou religieuse, etc.).

Sur le plan local, le formateur doit pouvoir identifier les lignes de forces du champ économique local, afin de mesurer les offres d'emplois et/ou de formation qualifiante de proximité ; il doit pouvoir identifier les différentes structures sociales qui environnent son dispositif, et situer précisément la place que celui-ci occupe dans ce panorama général. Un dispositif FOAD, plus que tout autre dispositif, doit se situer par rapport à l'amont des organismes prescripteurs, et en aval des offres de formation qualifiante. Il doit aussi pouvoir identifier les structures relais ou à distance qui vont permettre d'offrir à l'apprenant un large choix de ressources en tout genre, qui dépasse de beaucoup les seules possibilités du dispositif.

Développer une approche systémique et critique sur la société

Il ne suffit pas d'avoir identifié et compris les éléments de contexte, encore faut-il les observer de manière systémique, c'est-à-dire en considérant autant les relations que les pôles eux-mêmes, et critique, c'est-à-dire en les re-situant dans une perspective historique et projective. C'est en effet par une meilleure compréhension des enjeux de société que le formateur pourra offrir à l'apprenant une perspective réellement autonomisante. Par exemple, un formateur de mathématiques pourra, au cours de la formation, introduire des éléments liés à la place que l'on a fait jouer aux mathématiques en tant qu'outil de sélection sociale, ou en tant que mode de légitimation des sciences ; un formateur de français pourra proposer une réflexion sur la place de la culture dans la société, etc. Cela suppose qu'il ait lui-même développé cette approche critique, et se soit positionné, sans pour autant faire de prosélytisme, sur l'échiquier politique.

Comprendre les effets et les risques de la mondialisation de la société de l'information

La troisième compétence conceptuelle à ce niveau est de comprendre les enjeux actuels en terme de globalisation de la formation et de l'information. L'arrivée d'Internet conduit à une explosion des sources de connaissance, et à de formidables possibilités de communication entre individus de cultures différentes. Le formateur d'adultes ne peut rester étranger à cette mondialisation des échanges culturels ; il doit en comprendre lui-même les concepts, les enjeux et les risques, pour aider les apprenants à se situer.

Par ailleurs, la profusion d'informations qui arrive via les NTIC est telle qu'elle oblige les usagers à développer un regard critique sur ces informations et sur leur valeur ; le formateur d'adultes doit donc être capable de juger de la crédibilité d'une information, d'évaluer son caractère de scientificité, afin de pouvoir aider les apprenants à en faire de même. N'oublions pas en effet que, contrairement à ce qui se passait traditionnellement, l'information arrive en

temps direct, et le formateur la reçoit en même temps que l'apprenant ; il n'a donc pas eu le temps de l'analyser, de la trier ou de la mettre en forme ; Il doit donc avoir une réactivité très élevée face à cette information "en direct".

Compétences techniques (case A.2)

Utiliser les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

Il est évident que la maîtrise des NTIC est une compétence technique que tout formateur en Formation Ouverte et à Distance doit posséder, même si l'on constate que c'est loin d'être le cas pour tous aujourd'hui. Cette maîtrise comprend la capacité à utiliser un ordinateur, à utiliser les outils multimédias (CD Rom), et à naviguer sur le web afin, d'une part d'y récolter de l'information (utilisation de moteurs de recherches) et d'autre part de communiquer à distance (messagerie, forum). La maîtrise d'outils plus sophistiqués, tels que la visio-conférence ou le partage d'écrans, vient très vite s'ajouter aux compétences techniques requises, dès que le dispositif s'ouvre sur "la distance". Néanmoins, force est de constater que des efforts sont consentis pour rendre ces "outils" les plus transparents possibles ; l'exemple de l'intégration de différentes fonctionnalités dans un même environnement, la plate-forme, en est une illustration.

Utiliser les éléments du contexte économique, social et culturel

Après les avoir identifiés, et compris, le formateur doit pouvoir utiliser les éléments du contexte dans le cadre de la mise en œuvre de son dispositif. Ces éléments doivent être intégrés comme des ressources de connaissances, mises à disposition des apprenants. Un exemple typique est celui d'un APP qui propose un espace emploi dans lequel on peut consulter des offres, réaliser un C.V., consulter des revues économiques ou professionnelles, etc. D'une manière générale, chaque étape de formation prend sens dans un parcours de formation construit en plusieurs phases qui doivent s'articuler les unes aux autres.

De la même manière, la prise en compte de l'environnement de travail pour les salariés et l'utilisation de documents provenant de l'entreprise, faisant écho à des situations problèmes, illustrent également une utilisation possible des éléments du contexte par le formateur, dans le cadre de la mise en œuvre de son dispositif.

La compétence que le formateur mobilise à ce niveau est donc à la fois de savoir utiliser dans son offre de formation les informations économiques, sociales et culturelles, issues de son environnement, comme des éléments constitutifs forts de sa banque de ressources, tout en permettant en même temps à l'apprenant de relativiser la force de ces déterminants en portant sur eux un regard critique et adulte.

Autre exemple, les informations issues de la réalité économique doivent être mises en ligne, mais ne doivent pas conduire à inhiber des projets individuels qui paraîtraient irréalistes au regard de cette réalité : l'information, réaliste, sur

le faible nombre de reçus aux concours ne doit pas conduire les apprenants à renoncer à les passer !

Construire des partenariats locaux

Un dispositif de FOAD ne peut fonctionner de manière isolée ; il doit donc impérativement construire des partenariats avec les structures de proximité, que ce soit les structures d'accueil (ANPE, mission locale), les organismes de formations qualifiantes, les employeurs potentiels ou les structures culturelles. De même, la mise en œuvre d'un centre de ressources en entreprise nécessite très souvent la construction d'un partenariat au niveau macro (la direction et les partenaires sociaux), méso (l'encadrement intermédiaire), micro (les salariés) : c'est une co-construction du dispositif.

Le montage de ces partenariats ne peut être l'affaire que des chefs de projets, mais doit être porté par l'ensemble de l'équipe pédagogique. Il s'agit en effet de partenariats constitutifs d'actions concrètes, basées sur des engagements réciproques et une coordination des forces au service des projets des apprenants et des projets de la structure de formation.

La compétence à construire de tels partenariats suppose d'en maîtriser les différents aspects : compréhension du mode de fonctionnement propre à chaque partenaire (chaque structure ayant une "culture" propre à son champ d'appartenance, il faut avant tout apprendre à se comprendre) ; contractualisation des engagements réciproques ; montage financier ; exigence de résultats, qualitatifs et quantitatifs ; rigueur des évaluations.

Compétences humaines (case A.3)

Communiquer et s'informer via les NTIC

La communication est et restera la compétence clé du formateur⁴⁸. Toutefois, dans le cadre de la société de l'information, les règles de communication sont transformées par l'usage des nouvelles technologies. Au-delà des aspects purement techniques, il faut donc également ajouter la compétence à travailler en réseau, c'est-à-dire à maîtriser les métalangages propres à ces outils. Communiquer ou coopérer à distance suppose d'avoir compris les différences induites par l'usage d'un canal technique pour des communications, qui peuvent être synchrones, mais aussi asynchrones. En communication synchrone, par exemple, il faut être concis, succinct, choisir le mot juste. En communication asynchrone, il faut savoir gérer des niveaux d'informations différents et des temps de réactivité plus longs qu'en communication directe.

Du point de vue de la recherche d'informations sur Internet, celle-ci doit être accompagnée d'une réflexion sur la pertinence des résultats de cette recherche (crédibilité des sources, rigueur scientifique, etc.).

⁴⁸ Nous aborderons un peu plus loin les aspects liés à la communication pédagogique en elle-même.

Rendre compte et transférer

Un dispositif de FOAD est, on l'a vu, obligatoirement inséré dans un réseau d'acteurs complexe. Sa survie nécessite de savoir communiquer, mais surtout de rendre compte de son action. Auparavant, l'enseignant ne devait rendre compte qu'à sa hiérarchie directe, qui gérait quant à elle les relations avec l'environnement ; désormais, chaque acteur a une multitude d'interlocuteurs éventuels auxquels il est amené à rendre compte de son travail : les apprenants eux-mêmes, bien sûr, mais aussi les prescripteurs (mission locale, ANPE, entreprise ...) et les autres organismes de formation, en amont (définition de projet) ou en aval (formation qualifiante). Il doit être en mesure de montrer efficacement les progrès constatés chez un apprenant.

Outre ces comptes rendus, liés directement au travail des apprenants, le formateur est amené à rendre compte d'une façon plus large sur son mode d'intervention pédagogique, auprès d'interlocuteurs aussi divers que les collègues des autres dispositifs ou que les financeurs. Cette exigence de plus en plus grande de compte rendu a été relevée de façon quasi unanime chez les formateurs interviewés, qui le relève comme une compétence nouvelle. Elle se double d'une exigence de transférer l'expérience dans son propre organisme ou réseau d'appartenance, y compris en animant des sessions de formations de formateurs.

Se mettre en situation de projet personnel et s'autoformer

La dernière compétence à ce niveau, enfin, est de se mettre soi-même en situation de projet et de s'autoformer "dans et par la société cognitive". Les formateurs ont tous une grande conscience de l'évolution de leur métier et pressentent les transformations à venir. La nécessaire évolution de leurs compétences exige une anticipation de ce qui leur sera demandé demain, la capacité de se projeter dans cet avenir proche, de prendre en main leur propre projet de formation, de lutter contre les représentations et appréhensions.

On imagine mal que ce projet de formation soit conçu autrement que sur des modalités autoformatives proches du modèle mis en œuvre dans les dispositifs de formation ouverte, et parfois à distance (multiplicité des situations d'apprentissage, alternance entre temps individuels et collectifs, recours à des ressources humaines et pédagogiques variées, travail en réseau, validation d'acquis ...). L'une des conditions est que les réseaux se pensent eux-même comme organisation apprenante et s'appliquent les procédures mises en œuvre dans ses fondements.

Mais il est tout aussi évident qu'il s'agit d'une transformation en profondeur qui touche aux identités professionnelles, voire même aux valeurs des formateurs. L'autoformation des formateurs est aussi à considérer comme un processus identitaire, dans lequel les histoires de vie, l'introspection et la quête de sens prendront toutes leurs places.

LES COMPETENCES DU FORMATEUR, DANS LE CONTEXTE DU DISPOSITIF FOAD

Après avoir considéré le formateur dans le contexte à la fois local et global, considérons le maintenant dans le cadre spécifique du dispositif pédagogique en lui-même. Rappelons que nous nous focaliserons ici sur l'ingénierie de formation, mais que les limites avec l'ingénierie pédagogique ne sont pas toujours facile à délimiter. Certains items seront donc repris ultérieurement.

Compétences conceptuelles (case B.1)

Appréhender les critères généraux de la situation pédagogique

Le formateur, on le verra plus loin, se définit encore et toujours par une compétence "disciplinaire"; toutefois, en parallèle, ou plutôt en amont de ce type de savoirs spécialisés, il est aussi un spécialiste de la pédagogie, voire de l'andragogie. Il doit être capable de se repérer et se positionner au sein des différents courants de l'éducation, et avoir globalement réfléchi à la manière dont apprend un adulte en formation. Dans le cadre de la FOAD, il doit en outre savoir mettre en œuvre ces concepts pédagogiques dans le cadre d'une relation individuelle et basée pour une part sur des apprentissages autonomes. Par conséquent, il doit aussi pouvoir décrire les critères par lesquels on déterminera si une situation pédagogique est ou n'est pas individualisée ou autoformative. Concrètement, il doit donc être capable, à minima, de définir les principaux critères "d'ouverture" de la situation qu'il propose aux apprenants, de situer les différentes déclinaisons de l'autoformation et d'énumérer les "circonstances facilitatrices" de l'autoformation⁴⁹.

Maîtriser les techniques de différenciation pédagogique

Pour être en mesure de proposer une situation pédagogique qui soit réellement personnalisée, il est souhaitable que le formateur maîtrise les outils conceptuels qui lui permettent de poser sur chaque personne un diagnostic cognitif, afin d'adapter la situation en fonction de chaque profil spécifique. Concrètement, la maîtrise des concepts théoriques de la pédagogie différenciée, ainsi que ceux de la théorie des profils cognitifs l'aideront à adapter son mode d'intervention pédagogique à la personne qui est en face, selon tout ou partie des critères suivants : mode de guidance, choix des outils, des médias, des situations, fréquence des interpellations, proposition de situations collectives ou individuelles, différenciation en fonction du mode d'apprentissage personnel, du degré d'autonomie, de la dépendance à l'égard du champ, du canal sensoriel privilégié, de la relation au temps, de la relation aux autres, etc.

⁴⁹ Dans *l'autoformation dans la formation professionnelle*, La Documentation Française, Paris, 1991, Philippe Carré présente ces circonstances sous la forme des 7 piliers de l'autoformation : le projet, le contrat pédagogique, la préformation, l'alternance individuelle-collective, l'environnement ouvert, les formateurs-facilitateurs, le triple niveau de suivi.

Compétences techniques (case B.2)

Concevoir un dispositif et gérer un projet de FOAD

Comme nous l'avons constaté à maintes reprises dans les enquêtes de terrain, le formateur est largement impliqué dans la conception du dispositif lui-même, et non cantonné à la seule ingénierie pédagogique. Son rôle évolue vers un profil d'ingénieur de formation, et par conséquent, il doit être à même de concevoir un dispositif, ce qui suppose de mettre en œuvre, auprès des donneurs d'offres (publics ou privés), une approche qui relève davantage du conseil que de la formation : ré-interrogation de la demande, analyse des besoins, réalisation d'une étude de faisabilité, recherche de solutions, définition du cahier des charges, définition des frontières du dispositif, etc.

Bien évidemment, cela requiert aussi une aptitude "commerciale" visant à promouvoir un produit et à se mettre en situation de veille face aux demandes éventuelles.

Mettre en œuvre le dispositif (architecture pédagogique, ergonomie, supports...)

La mise en œuvre du dispositif suppose de concevoir les matériaux éducatifs globaux. La mise en œuvre de différentes étapes au cours de la formation (réunion d'information, accueil, positionnement, signature de contrat, point accueil, bilans, etc.) suppose une très grande rigueur dans l'organisation du process, une organisation logique et compréhensible de ces étapes et un respect des étapes amont et aval, à quelque endroit de la chaîne où l'on se situe. Cela suppose également la mise en place d'un grand nombre de supports de formalisation et/ou instrumentation de l'activité : contrat pédagogique, documents d'accueil, planning des formateurs, grilles d'évaluations, grilles de bilans, gestionnaire de parcours et éventuellement de contenus ...

Sur le plan de l'ergonomie, par ailleurs, on peut relever toute l'importance que revêt l'organisation des différentes salles et espaces de travail, la disposition du mobilier, la présentation des ressources, les conditions de prêts, et ainsi de suite, et l'importance de faire respecter ces règles d'organisation. Le centre de ressources, en particulier, doit faire l'objet de toute l'attention des formateurs.

Gérer la production

L'organisation en entrées-sorties permanentes induit une gestion des flux de plus en plus complexe, ce qui suppose de mobiliser des outils de gestion et de pilotage, et ceci à plusieurs niveaux du process de formation (gestion des conventions, d'une enveloppe budgétaire, gestion des entrées du public, etc.)

Choisir les outils d'autoformation

Très souvent, l'élément central du dispositif est le centre de ressources, qui doit être co-produit par l'ensemble de l'équipe pédagogique. Le formateur est

amené à sélectionner, parmi les ressources existantes sur le marché, celles qui vont le mieux s'adapter au projet pédagogique d'ensemble. Cette capacité est assez peu évoquée, bien qu'elle soit à nos yeux primordiale. Ce que l'on attend d'un formateur en FOAD n'est pas tant de créer des ressources nouvelles, que de savoir choisir parmi celles qui existent, voire même être capable de passer commande à un producteur de ressources. Le formateur doit constamment être en "veille pédagogique". Une fois la ressource acquise, il faut ensuite l'intégrer au centre de ressources, ce qui suppose de créer l'environnement spécifique : aucune ressource n'est en effet directement exploitable sans un minimum de mise en forme.

Dans certains cas, cette compétence n'est pas mise en œuvre lorsque l'organisme porteur fait le choix d'externaliser la conception des ressources, et donc des contenus.

Médiatiser les contenus et concevoir les supports didactiques adaptés à l'autoformation

Toutes les ressources ne sont cependant pas importables, et le formateur doit aussi savoir concevoir des supports didactiques propres à favoriser l'autoformation, qui ne soit pas de simples transferts des supports de cours traditionnels. Un bon document d'autoformation qui donne réellement le pouvoir d'apprendre à l'apprenant, sera conçu à partir de mises en situations et devra suggérer, plutôt qu'imposer, les outils qui permettront de les résoudre. Ce document sera ouvert, non linéaire, heuristique, et devra s'articuler à d'autres ressources, à d'autres médias. Il devra enfin permettre à l'apprenant d'y naviguer à sa guise, ce qui suppose une multiplicité de chemins possibles.

Cette description rapide d'un document d'autoformation, qui sous entend des compétences bien spécifiques du formateur, est valable quel que soit le média ; il n'y a pas tant de différence de fond selon qu'il s'agisse de papier ou d'informatique, par exemple ; l'importance n'est pas la compétence technique à réaliser du multimédia, mais bien la compétence à concevoir, dans les ressources, des scénarii pédagogiques ouverts. Bien souvent, enfin, il s'agit plus "d'environner" un outil que de le créer de toutes parts.

Mettre en œuvre les conditions favorisant l'articulation "individuel-collectif"

Le formateur doit également savoir favoriser l'articulation entre le travail individuel et le travail collectif, dont on sait qu'elle est une des clés de réussite de l'autoformation, en mettant en place des conditions permettant cette alternance. Ces conditions peuvent simplement être la possibilité offerte aux apprenants de travailler ensemble, en disposant par exemple d'un espace de travail où ils pourront échanger sans craindre de gêner les autres. Cela peut être aussi la mise en relation des uns avec les autres, par la mutualisation des projets individuels. Cela peut être, comme on le verra dans la troisième catégorie de compétences, dans la proposition de projet commun. Cela peut être enfin, à travers des espaces collectifs, collaboratifs, tels que le café virtuel ou la salle des formateurs.

Gérer un collectif

Alors même que l'on parle d'individualisation, il est important, et le point précédent nous le confirme, de rappeler que le formateur doit aussi gérer des collectifs. Quelle que soit la forme que prend cette alternance, elle suppose la maîtrise des techniques habituelles d'animation de groupe, y compris la situation d'apports de connaissances, auxquelles viennent se rajouter des techniques inédites. Etre animateur d'un groupe de réflexion, par exemple, ou d'un groupe de projet, diffère de la situation traditionnelle d'un formateur face à un groupe d'apprenants ; de même que l'animation d'une "communauté apprenante" à travers des forums ou des chat. En outre, pour le formateur chef de projet, il faut être en mesure de gérer le collectif des formateurs, qui peut être sujet à un certain isolement dans le cas notamment des "cyber-formateur".

Compétences humaines (case B.3)

Travailler en équipe

A ce niveau (celui du dispositif), la première compétence humaine essentielle est de savoir travailler en équipe, dans un collectif où toutes les grandes fonctions sont partagées ; où il est nécessaire de connaître les différentes étapes du processus de formation, et d'en tenir compte dans sa propre activité ; où l'information doit circuler rapidement et où le temps de réactivité doit être court. A l'opposé de l'archétype de l'enseignant "seul maître à bord dans sa classe", il s'agit ici de créer un véritable réseau humain de proximité, qui va peu à peu s'étendre en agglomérant les divers réseaux des acteurs. Le partenariat pédagogique mis en œuvre (théoriquement ...) dans les dispositifs FOAD répond à cette finalité.

Ce travail en équipe génère de réelles compétences collectives, dans lequel le "savoir communiquer" occupe une place de choix. Pour qu'il y ait réellement coopération, et compétence collective, il faut que les acteurs éprouvent du plaisir à travailler ensemble et on a pu voir que cela était très souvent le cas. Il est fort probable qu'un formateur qui n'adopterait pas cette attitude serait rapidement écarté du dispositif.

S'adapter, gérer les événements

Autre compétence humaine largement plébiscitée, la capacité à s'adapter en permanence aux différentes personnes et aux différentes situations ; par exemple, pouvoir passer très rapidement d'un problème de multiplication à un calcul différentiel, de l'accord de participe passé à la note de synthèse, d'un document singulier (provenant de l'entreprise) à une situation problème et ainsi de suite, d'une minute à l'autre. C'est à une véritable gymnastique intellectuelle que doit se livrer le formateur en FOAD, qui doit instantanément prendre connaissance du problème posé, mais également le situer dans la progression de la personne qui pose le problème, afin d'estimer ce qu'elle est sensée être en mesure de réaliser et adapter ainsi son aide, sans aller ni trop vite ni trop loin. L'image la plus fréquemment utilisée est celle de "l'homme orchestre".

C'est aussi, en fonction de l'ouverture des dispositifs (mais aussi des contraintes de production qui pèsent sur les salariés en formation), une renégociation des ressources allouées, du contrat pédagogique, des plages de tutorat. Enfin, cette capacité à savoir gérer les événements s'applique aussi dans le cas des aléas techniques qui ne manquent pas de se produire et qui impliquent une réactivité immédiate.

S'organiser

Au même titre que l'autonomie de l'apprenant est contingente au dispositif FOAD, l'autonomie est également requise de la part du formateur, qui doit savoir organiser son travail et "autoprescrire" ses activités : définir ses propres objectifs, trouver les ressources ou les moyens pour les atteindre, se fixer des délais de réalisation et ainsi de suite. Cela suppose bien évidemment que les organisations laissent des marges de manœuvre et d'action aux acteurs.

LES COMPETENCES DU FORMATEUR, DANS LE CONTEXTE DE LA RELATION INDIVIDUELLE

Troisième famille de compétences, celles qui s'exercent au contact direct avec l'apprenant (avec un apprenant spécifique, pourrait-on dire) que l'on peut encore regrouper sous la bannière de l'ingénierie pédagogique.

Compétences conceptuelles (case C.1)

Maîtriser un ou plusieurs contenus disciplinaires

Nous avons, jusqu'à présent, évoqué le terme formateur au sens large, englobant ainsi les différents acteurs. Il ne faudrait pas pour autant en conclure à la disparition des savoirs disciplinaires, et considérer que les formateurs deviennent uniquement des médiateurs entre des sources extérieures de savoirs et des apprenants. Nous l'avons déjà implicitement reconnu derrière la compétence à créer ou à choisir des ressources par exemple. De notre point de vue, le "formateur disciplinaire" (et ce terme permet d'écarter momentanément les acteurs non directement concernés par la relation pédagogique) est avant tout spécialiste d'une ou de plusieurs disciplines académiques, et peut être sollicité comme "expert" de cette discipline. En revanche, nous sommes évidemment convaincus que son rôle ne se limite pas à cette expertise, mais va bien au-delà. C'est cependant cette connaissance disciplinaire qui lui donne la légitimité pour aider les apprenants à construire le sens des apprentissages et à reconnaître le degré de validité des savoirs construits. Un dispositif FOAD dans lequel cette compétence ne serait pas présent d'une manière ou d'une autre (et ce peut être sous une forme à distance par exemple) serait suspect au regard de la qualité des enseignements proposés.

Conduire une réflexion épistémologique réflexive

Toutefois, la maîtrise d'une discipline est une condition nécessaire et non suffisante. Un formateur en FOAD, s'il veut réellement se positionner comme facilitateur des apprentissages autonomes dans une perspective constructiviste, doit être capable de mener une réflexion épistémologique générale, c'est-à-dire s'interroger sur les phénomènes de construction des savoirs, dans la société du quotidien et dans la société savante. Autrement dit, comment "transformer les savoirs d'usage en savoirs du sage ?". Etant la plupart du temps amené à intervenir sur plusieurs champs disciplinaires, parfois éloignés sur le plan de leur construction épistémologique, il doit pouvoir proposer un regard qui dépasse le champ de chaque matière prise séparément, mais qui englobe ces différentes disciplines dans une réflexion d'ensemble.

Cette compétence épistémologie "généraliste" est nécessaire pour aider l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, à dépasser le découpage traditionnel des contenus en objets de savoirs clos, immuables, organisés en disciplines imperméables. En élevant le niveau du débat et en situant les apprentissages autant au niveau des objets de savoirs qu'aux conditions et aux

processus ayant abouti à leurs émergences, le formateur aidera l'apprenant à prendre son autonomie, cette "*capacité à exercer une relation critique, active et constructive au savoir, c'est-à-dire à produire des connaissances*". (M.J. Barbot et J. Camatarri, 1999) Il le fera ainsi participer à la construction des savoirs, y compris au sein de la communauté scientifique.

Qui plus est, cette compétence épistémologique doit être réflexive, c'est-à-dire que le formateur doit s'interroger sur la manière dont il a lui-même construit ses propres rapports aux savoirs, et ceci afin de s'en dégager, de prendre de la distance à l'égard des savoirs, afin de permettre à l'apprenant de les comprendre (au sens de les prendre pour eux) sans en déposséder le formateur. Cette mise à distance est, là encore, la condition de l'émancipation de l'apprenant, qui peut considérer le savoir en tant qu'objet, et non comme élément constitutif du formateur.

Compétences techniques (case C.2)

Construire des situations problèmes pluridisciplinaires mobilisatrices

Au-delà de la mise à disposition de ressources, le formateur doit aussi pouvoir proposer des situations problèmes pluridisciplinaires mobilisatrices, à la fois pour les apprenants pris individuellement, et à la fois pour des collectifs. Au niveau individuel, s'il est entendu que le projet sous-tend la formation (condition sine qua non), il est du rôle du formateur de nourrir ce projet en proposant régulièrement des situations pédagogiques inédites et appropriées. Le formateur doit donc en quelque sorte être muni d'une panoplie de situations qu'il propose au fur et à mesure des progrès. Cette aptitude à construire des activités différentes suppose du formateur qu'il ait à sa disposition un large éventail de possibilités de scénarii pédagogiques de différente nature, fruit d'un travail d'ingénierie pédagogique préalable et aussi, il faut bien le dire, d'une imagination féconde.

Cela peut signifier également que le formateur appréhende suffisamment bien l'environnement dans lequel l'apprenant évolue et tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'un salarié.

Mais cela peut aussi se concevoir de manière collective : l'exemple du projet "cour de récréation" de l'un des APP observé, est représentatif d'une mise en situation, pluridisciplinaire, par laquelle il est possible de mobiliser un collectif de stagiaires autour d'un projet commun. Outre sa vocation sociale intrinsèque, ce projet collectif permet de servir les projets individuels. Dans l'exemple cité, chacun a pu trouver dans le projet collectif "du grain à moudre" pour ses propres préoccupations d'apprentissage (comprendre la géométrie, utiliser un logiciel de PAO, rédiger un compte rendu ...).

La pluridisciplinarité est alors un plus qui permet au formateur et à l'apprenant de dépasser la logique scientifique de division académique des savoirs, en quelque sorte instrumentaliser le savoir, et de permettre ainsi une réflexion sur le sens, la valeur et la portée des savoirs savants.

Mettre en œuvre différents types d'évaluations

Autre compétence technique, la maîtrise des processus et procédures d'évaluations, qui ne peut se réduire à une simple compétence docimologique. N'oublions pas qu'ici, les référentiels sont la plupart du temps construits avec l'apprenant, ce qui oblige à reformuler les questions traditionnelles de l'évaluation : évaluer quoi, quand, comment, pour qui, etc.

On insistera notamment sur la différence entre l'évaluation dite "formative", c'est-à-dire qui aide l'apprenant et le formateur à comprendre ensemble la manière dont les savoirs ont été construits - et à orienter d'une certaine manière le cours de la formation - et l'évaluation sommative, où il s'agit de faire un bilan récapitulatif des acquis. Plus que dans une formation traditionnelle, le premier type d'évaluation est largement sollicité dans un dispositif de FOAD, car c'est l'outil privilégié de contrôle et de guidance. A noter que certains dispositifs (les plus instrumentés) privilégient l'auto évaluation systématique.

Compétences humaines (case C.3)

Etre à l'écoute et communiquer, afin de renforcer et entretenir la motivation

La capacité d'écoute et de communication est primordiale chez le formateur en FOAD, et plus particulièrement en formation à distance, car il va être le soutien de la motivation de l'apprenant. Même s'il s'inscrit en formation pour réaliser un projet, celui-ci n'est pas, a priori, demandeur d'une formation ouverte et/ou basée sur l'autoformation. Les causes de découragements peuvent être plus nombreuses qu'en formation traditionnelle, car l'apprenant est directement mis en face de ses difficultés ; il peut ressentir un certain isolement. Dans une formation traditionnelle, en effet, il peut se "noyer dans le groupe" ou reporter sur d'autres (le formateur, les autres élèves ...) les causes de son échec. Ici en revanche, confronté à ses difficultés, il est primordial qu'il ait en face de lui un formateur attentif, qui va l'écouter, l'encourager, le remotiver. La mesure des progrès, par exemple, va renforcer sa persévérance et lui permettre de mesurer le chemin parcouru. En ce sens, la traçabilité des actions est un élément primordial. Elle vient faciliter la bonne coordination entre les formateurs dans le cas d'un tutorat multiple (plusieurs formateurs pour un apprenant) et tout particulièrement dans les dispositifs où la distance existe. C'est donc la mémoire de l'apprenant qu'il faut savoir organiser et gérer, et des outils peuvent être développés pour ce faire.

D'autre part, on a pu voir, sur les terrains observés, que le formateur, parce qu'il est en relation individuelle avec chaque apprenant, est bien souvent récepteur de demandes, de besoins, de souffrances exprimées qui dépassent le cadre de la formation, mais qui font obstacle à celle-ci. Le formateur doit savoir écouter et traiter ces besoins, le plus souvent en s'appuyant sur un réseau local, ce qui n'est pas forcément le cas dans une formation traditionnelle.

Mettre en œuvre des processus de copilotage

Pour être émancipatrice, c'est-à-dire pour permettre à l'apprenant de prendre réellement le pouvoir sur sa formation, sans être auto-excluante, c'est-à-dire conduire à l'échec des stagiaires peu autonomes, la situation de formation de type FOAD doit conduire l'apprenant à prendre progressivement les décisions concernant tant sa progression pédagogique que l'accès aux ressources. Le formateur doit donc être en mesure de gérer ce processus de co-pilotage, et tantôt savoir être présent quand il le faut, et tantôt savoir s'effacer.

Ce co-pilotage n'est possible, en outre, que si le formateur est en mesure de proposer des activités, des contenus et des supports de travail adaptés aux différents apprenants, sachant que l'apprenant en question est "unique":

- de par son niveau et son projet, et on voit ici l'application directe de la compétence à "mettre en œuvre différents types d'évaluation"
- de par son style d'apprentissage, et on voit ici la mise en œuvre de la compétence à "maîtriser les techniques de la différenciation pédagogique".

Le formateur doit donc savoir "proposer" ces activités au bon moment, et obtenir l'adhésion de l'apprenant à ce projet et garantir que le bon déroulement des dites activités conduit réellement à l'objectif poursuivi. Tout l'art du formateur consiste à estimer le cap qu'est capable de franchir la personne et de lui proposer un micro-projet qui relancera son intérêt et lui permettra de franchir cette nouvelle étape.

Favoriser les processus métacognitifs et la prise de recul

Dernière compétence humaine, enfin, celle qui permet à l'apprenant de développer une réflexion métacognitive, c'est-à-dire d'aller au-delà des savoirs acquis pour explorer la sphère de "l'apprendre à apprendre"; une chose est de savoir repérer les styles cognitifs et d'adapter en conséquence les contenus et les activités, une autre est de permettre aux apprenants de découvrir par eux-mêmes leurs modes de fonctionnement, de distinguer, dans leurs difficultés, ce qui tient aux rapports aux savoirs "formels" et ce qui tient aux difficultés d'apprentissage globales et de proposer des remédiations à ce genre de difficultés.

Pour que la FOAD permette effectivement de développer l'autonomie dans les apprentissages, elle doit se préoccuper de ces aspects métacognitifs, et du développement des compétences dites transversales. Pour certains formateurs spécifiques, comme par exemple les tuteurs méthodologiques, où les animateurs des centres de ressources, cette compétence fondera l'essentiel de leurs activités de formation

CONTEXTUALISATION DE L'ETUDE ET TRANSFERT

Cette étude présente naturellement un caractère de contextualisation indéniable. Ni les APP ni Miri@d, ne sont représentatifs, à eux seuls, de l'ensemble de l'offre de formation ouverte en France. Pour autant, les résultats obtenus, en particulier le référentiel de compétences, constituent des outils d'analyse qui peuvent être utilisés autant dans une vision diagnostique, pour mesurer où en sont les équipes pédagogiques, au regard des exigences de l'innovation, ou prospective pour évaluer de quelles compétences ont besoin les formateurs pour "basculer" d'un mode de formation traditionnel à un mode de formation innovant.

Ils peuvent ainsi être transférés d'un contexte à un autre, pour peu que celui-ci soit basé sur des principes organisationnels répondant aux critères admis, depuis la conférence de consensus de Chasseneuil, comme définissant une Formation Ouverte et A Distance, c'est-à-dire *"un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tels par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et qui repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en terme de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources"* (collectif de Chasseneuil, 2001)

Autrement dit, ce qui est valable pour un formateur en APP ou dans un centre de ressources [miri@d](#) le sera également, de notre point de vue, pour un formateur impliqué dans n'importe quel autre dispositif FOAD.

On peut donc en déduire naturellement qu'ils peuvent être transférés au métier d'enseignant, qui doit de plus en plus répondre à des exigences analogues à celle du formateur, en terme d'innovation pédagogique, en réponse aux besoins des élèves et à ceux de la société cognitive.

L'usage d'un tel référentiel, dans le cadre de la formation des maîtres peut donc contribuer à faire évoluer les modalités de formation en anticipant l'avenir afin de préparer les enseignants de demain à ces évolutions.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 Barbot, M-J, et Camatarri, J, 1999, *autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris, PUF
- 📖 Carré, P, 1991, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation Française.
- 📖 Carré, P, Moisan, A et Poisson, D, 1997, *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF
- 📖 Caspar, P, et Carré, P (dir), 1999, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod
- 📖 CEE, 1995, *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Livre Blanc sur l'éducation et la formation, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- 📖 Collectif de Chasseneuil (Carré, P, coord.), 2001, *Accompagner des formations ouvertes, conférence de consensus*, Paris, L'Harmattan.
- 📖 Katz, R-L, 1974, *Skills of an effective administrator*, Harvard Business Review, Vol. 51

FORMATION DE FORMATEURS "PAR ET POUR" LA PRODUCTION COLLECTIVE D'OUTILS PEDAGOGIQUES

Par Anne-Catherine Oudart⁵⁰

Je travaille depuis de nombreuses années dans un organisme de formation continue universitaire (CUEEP) qui a des activités mixtes à la fois en formation initiale et en formation continue. Dans le cadre de la formation continue, une grande partie de notre activité concerne la mise en œuvre d'actions de formation **en lien avec les situations de travail des apprenants**. Il s'agit donc principalement d'enseigner des **savoirs professionnels** à partir d'une demande de terrain relative aux **savoirs en usage**.

Nous sommes donc souvent confrontés à la question de la formation de formateur pour les disciplines d'enseignement relatives aux **savoirs professionnels**. La question au centre de notre interrogation de formateurs : **Comment former des formateurs à l'enseignement de ces savoirs professionnels eux-mêmes issus de savoirs d'expérience et de savoirs en usage ?**

Regardons la façon dont nous traitons habituellement cette question dans notre Département Pédagogique spécialisé dans les formations concernant les domaines de la communication orale et écrite. En général, deux tendances apparaissent lors des formations de formateurs relatives à la transmission des **savoirs professionnels**.

Première tendance : On mise sur l'adaptabilité du formateur pressenti et sur sa capacité à faire face à des situations nouvelles. On pense que de cette immersion, il tirera des enseignements qui le conduiront à s'approprier des savoirs professionnels. **La formation se réduit alors à un feed back évaluatif**. Le pari en général est risqué tant pour le formateur que pour le prescripteur qui, en général d'ailleurs, ne peut être tenu au courant du noviciat de celui qui a en charge la formation (clientèle oblige).

Deuxième tendance (plus courante) : On propose une formation de formateur où, bien souvent, faute de temps et de moyens, on réduit les transferts de savoirs à un simple commentaire d'outils conçus ou sélectionnés par quelques formateurs experts en la matière, pour des situations que l'on juge analogiques. Dans ce cas, on est en général insatisfait car on sait pertinemment que :

- d'une part la **diversité des situations de travail** ne pourra permettre une reproduction in extenso des préconisations ;
- et d'autre part la **connaissance des savoirs** ne signifie pas l'appropriation des savoirs.

⁵⁰ Maître de Conférences en Sciences de l'Education USTL-CUEEP-TRIGONE

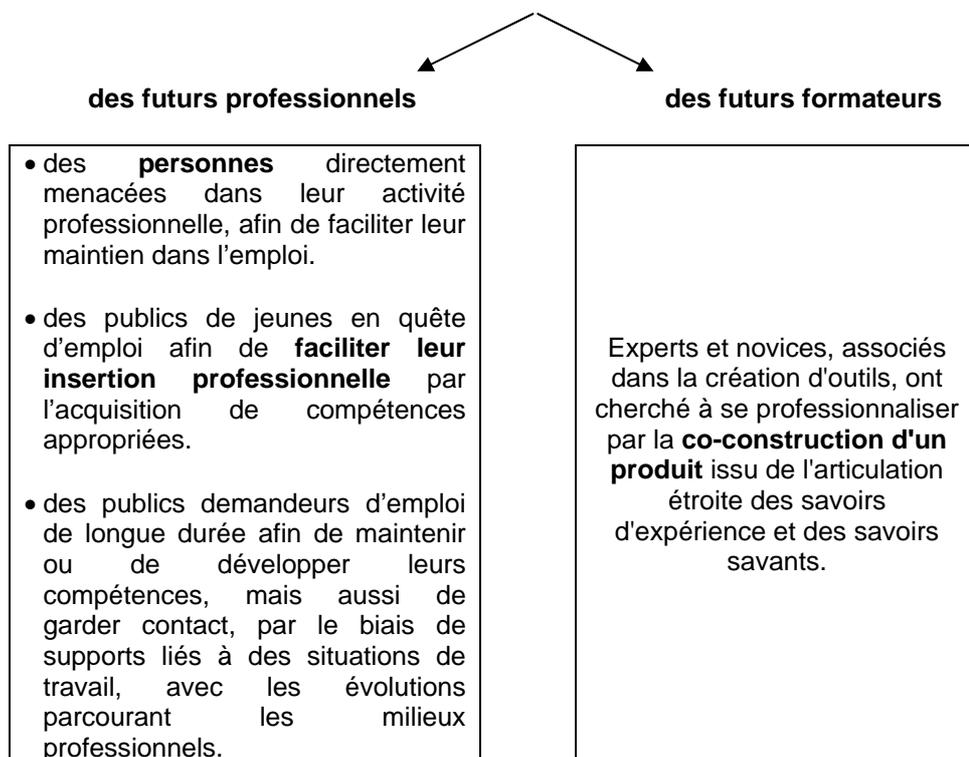
En réduisant ainsi la formation de formateurs à l'observation d'objets produits par des experts, on oublie bien souvent que **le processus** qui conduit à **la construction des savoirs** est aussi objet de formation. Or, notre conviction est que dans **le cas de la transmission des savoirs professionnels**, c'est la compréhension du processus de construction de ces savoirs qui nous semble fondamental.

**Quel type de formation de formateurs peut-on alors proposer ?
Qu'avons-nous proposé ?**

UN PROJET DE CONSTRUCTION DE SAVOIRS : CAPITALISER/ PRODUIRE/ FORMER / TRANSFERER

Le dispositif / contexte et objet

Le projet auquel notre organisme a été confronté par le Fonds Social Européen nous a permis de mettre en œuvre une formation professionnalisante dont l'objectif était de partir d'une **capitalisation de savoirs d'experts, pour aboutir à la production collective d'un produit, lequel devait servir à la fois à former**



Le parti pris choisi était d'aborder **le point de vue du monde du travail** à travers ses **pratiques rédactionnelles professionnelles**. Le défi était de profiter de cette nécessité de capitalisation pour **transférer des savoir-faire** à des formateurs pressentis pour exercer dans des contextes professionnels en évolution.

Autrement dit, la démarche consistait à former "**par et pour**" la production collective.

La stratégie formative mise en place

Nous avons donc bâti notre stratégie autour de 4 grands objectifs, lesquels devaient servir nos orientations de départ.

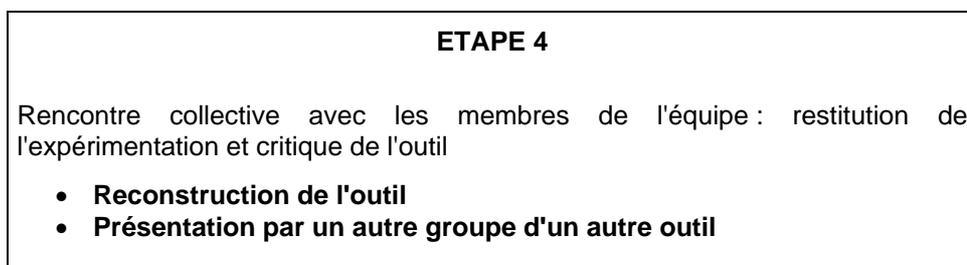
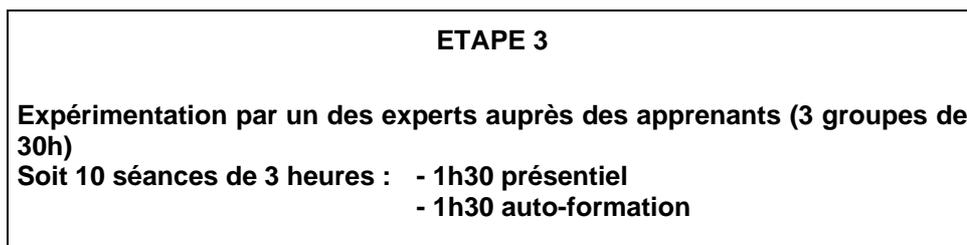
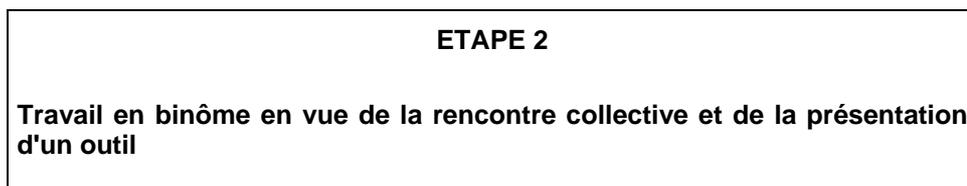
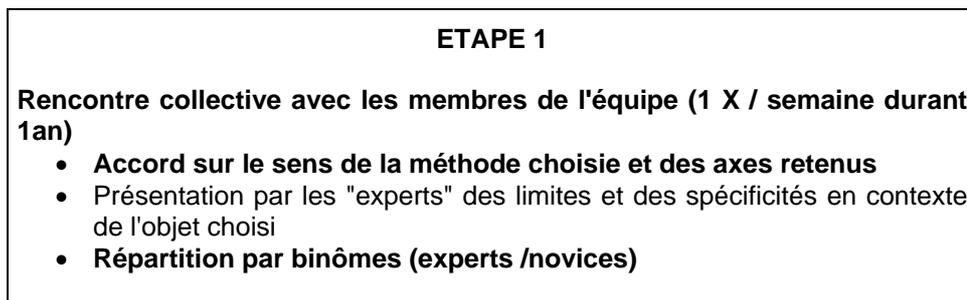
Mettre en synergie les compétences des formateurs (experts et novices)

Il s'agissait pour nous de constituer une équipe composée d'experts et de novices et de mettre en synergie les compétences des uns et des autres. L'objectif étant que ceux n'ayant jamais travaillé en contexte professionnel, ni sur des supports professionnels puissent maîtriser l'un et l'autre grâce à une co-construction d'outils conçus en vue d'une formation professionnalisante. Ci-après l'identification des domaines d'expertise (+).

	<i>Expert en Multimédia</i>	<i>Expert en écrit d'entreprise</i>	<i>Expert en Formation individualisée</i>	<i>Expert en EEO</i>	<i>Expert EEO en entreprise</i>
Formateur O	+	+	+	+	+
Formateur S		+	+	+	+
Formateur A		+		+	+
Formateur D			+	+	+
Formateur R			+	+	
Formateur P			+	+	
Formateur N			+	+	

Concevoir (novices-experts) des produits et les tester auprès d'une population d'apprenants dans un dispositif mixte (en présentiel et en auto-formation)

La démarche de co-construction a été la suivante :



Les quatre étapes sont reproduites plusieurs fois dans l'année jusqu'à la conception finale des produits

Donner l'occasion aux novices de construire leurs propres savoirs sur l'objet de connaissance afin qu'ils évitent de créer en répétant, imitant en référence à du "déjà construit".

Les travaux en binômes étaient donc l'occasion de confronter **les représentations** des uns et des autres.

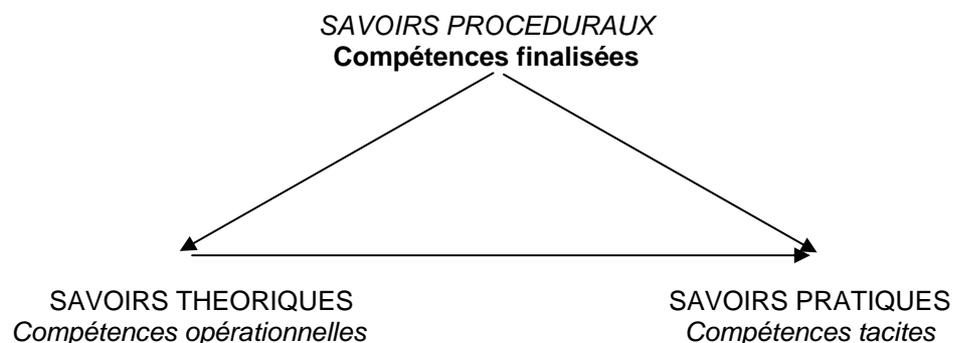
- prendre conscience des conceptions antérieures sur l'objet ex : Quelle représentation le novice se fait-il d'un compte rendu d'entreprise ?
- les remettre en question et affronter les obstacles épistémiques rencontrés en chemin
- découvrir la complexité de l'objet et poser sur lui de nouvelles hypothèses, dans un processus de conflit interne ou "**intra-cognitif**" : En quoi la représentation exposée par les experts est-elle différente de celle que le novice s'en fait ?
- tirer profit des "conflits" socio-cognitifs que les échanges avec novices et experts peuvent favoriser

Pourquoi les représentations divergent ? Quelles sont les références et les valeurs sous-jacentes ?

Faire partager aux novices les savoirs en usage dans les contextes de travail et en déduire des savoirs professionnels

Paradoxalement, c'est justement parce que ces savoirs professionnels que l'on doit enseigner prennent sens dans l'action professionnelle qu'il devient difficile de les enseigner en dehors de tout ancrage en situation de travail. Il était donc primordial que nos références reposent sur des écrits réels rencontrés dans les milieux professionnels.

Voici la définition que nous faisons du savoir en usage. Le "**savoir en usage**", c'est le système complexe d'interaction entre trois types de savoirs dans une interaction professionnelle contextualisée.



L'interpénétration entre ces différents savoirs forge les **compétences professionnelles**.

Les compétences professionnelles (compétences finalisées, compétences opérationnelles, compétences tacites incorporées) proviennent, pour nous, de l'articulation **des différents savoirs mobilisés dans l'action**.

Des compétences finalisées et des savoirs procéduraux

Les compétences finalisées sont les compétences spécifiques nécessaires pour l'exécution de la tâche précise. Ces compétences sont liées principalement aux savoirs procéduraux liés à la profession.

Des compétences opérationnelles et des savoirs théoriques

Les compétences opérationnelles sont des connaissances mobilisables et mobilisées dans l'action et efficaces pour cette action. Les savoirs qui s'y rattachent sont en général des **savoirs théoriques**. Comme le dit Malglaive(1993), "ils représentent des constructions abstraites. Ils ont besoin d'être confrontés à la pratique à la fois pour trouver leur justification et pour vérifier leur pertinence. Ils n'ont pas de rapports opératoires directs sur l'action, ils ont avec elle des rapports d'intervention et non pas d'application". Ils orientent l'action mais sont acquis en dehors de l'action, par exemple au cours de la scolarité ou au cours des formations permanentes. Ces savoirs théoriques sont indissociables du type de tâche à effectuer.

Des compétences tacites et des savoirs pratiques

Les compétences tacites sont des compétences qui ne sont pas toujours explicites. Ces savoirs sont peu transmissibles et s'acquièrent par l'expérience. Certains auteurs les associent à des "**savoir-faire**" (Stroobant, 1994) en parlant de ces savoirs empiriques, pratiques provenant des "**ficelles du métier**". Nous préférons, quant à nous, parler de **savoirs pratiques** pour parler de ces savoirs qui ont eux aussi un lien avec l'action.

La démarche pédagogique privilégiée

Quelques principes fondamentaux à la base de nos choix

L'écrit professionnel est un écrit toujours contextualisé, voire impliquant

On ne peut réfléchir à "l'écriture professionnelle" sans s'interroger sur ce que cela signifie pour un acteur au travail **d'écrire en situation de travail. Par l'écriture, on se crée ou on défend une identité professionnelle.**

Les écrits professionnels diffèrent d'un contexte professionnel à un autre.

Nos expériences en entreprise nous avaient montré qu'il était difficile de systématiser des savoirs formels. Chaque entreprise avait sa propre conception de l'écrit professionnel en usage. Il nous fallait proposer des outils qui n'enferment pas mais qui permettent de faire découvrir les

processus cognitifs à mettre en œuvre pour produire des écrits professionnels et non pour modéliser des outils prescriptifs.

Notre souci constant était donc de tenir compte au mieux de ces deux aspects et de rester au plus près de **la réalité professionnelle en situation**. D'autre part, il s'agissait pour nous de ne pas tomber dans les principes rédactionnels bien connus "mots à dire ou à ne pas dire" dès lors que l'on évoque l'apprentissage aux écrits professionnels.

Au cœur de notre questionnement de pédagogue : comment éviter l'écueil de la modélisation prescriptive enfermante et créer des outils permettant le développement de compétences rédactionnelles professionnelles ?

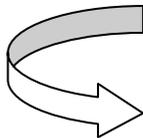
Deux points nous sont alors apparus importants pour la construction des outils pédagogiques :

- **créer des outils** qui permettent de mettre en évidence **le rapport des "écrivains" à l'égard de leur tâche d'écriture** et insister davantage sur le rôle de l'écrit dans son contexte de production ;
- rechercher **les processus cognitifs** qui permettent à "l'écrivain" de s'approprier une situation nouvelle en mettant en lumière les schèmes d'action qui régissent l'acte d'écriture.

EXEMPLE DE CONSTRUCTION D'UN OUTIL

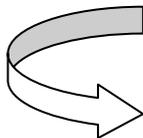
Démarche générale

Principe 1 - L'apprenant est l'écrivain : Vous êtes chargé de



**Consigne qui permet de découvrir
l'implication de l'écrivain dans
l'activité d'écriture**

Principe 2 - Aucune règle d'écriture, ni formalisation n'est systématisée a priori.

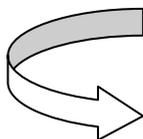


**Démarche qui évite
la formalisation enfermante**

Principe 3 - Des outils conçus en deux grands volets

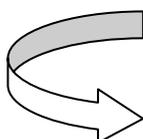
Volet 1 : Elaboration d'un cas concret en respectant la démarche cognitive propre à la situation d'écriture observée

Volet 2 : Emergence des outils pressentis spécifique-ment pour la maîtrise de cette production écrite



**Démarche qui favorise le
processus**

Principe 4 - L'émergence des stratégies rédactionnelles utilisées par l'écrivain dans son activité d'écriture



**Démarche qui tient compte
de la contextualisation**

Le Processus cognitif mis en œuvre

Pour créer son outil, le formateur novice va essayer de retrouver lui-même le processus cognitif qu'il a utilisé pour rédiger. De cette découverte, il en dégagera des phases et des spécificités contextualisées.

Ci-après : Elaboration d'un cas concret / Exemple : "Apprendre à répondre à une lettre de réclamation"

<i>Elaboration d'un cas concret (processus cognitif)</i>	
Phase 1	Distinguer l'essentiel du non essentiel dans l'énonciation d'une situation problème (lettre d'une cliente réclamante) Objectif sous-jacent : appréhender une situation-problème avec objectivité
Phase 2	Repérer les éléments du discours : sentiment, problème, demande, opinion (lettre d'une cliente réclamante) Objectif sous-jacent : prendre conscience des constituants d'un énoncé
Phase 3	Analyser les faits de la situation-problème proposée sur un axe "vérifiant" (probable, improbable, incertain) Objectif sous-jacent : s'écarter des a priori
Phase 4	Relier les conséquences d'une décision aux conséquences relationnelles et financières supposées Objectif sous-jacent : prendre le point de vue de l'entreprise
Phase 5	Changer de posture , comprendre les points de vue d'autrui Entreprise/Client dans la démarche d'écriture qui consiste à "Ecrire au nom de, à la place de" Objectif sous-jacent : percevoir les enjeux de "l'écriture professionnelle"
Phase 6	Organiser les informations recueillies selon une stratégie de réponse Objectif sous-jacent : prendre conscience des aspects stratégiques de l'écriture
Phase 7	Répondre et se confronter à l'écriture en tenant compte des indicateurs prélevés au cours de la démarche de compréhension Objectif sous-jacent : écrire en cohérence avec les éléments observés
Principe d'écriture	Essai de théorisation dans une démarche réflexive sur l'écriture professionnelle : <ul style="list-style-type: none"> - l'intention rédactionnelle ; - les enjeux de l'écrit professionnel ; - l'identité de l'écrivain dans sa pratique d'écriture.

Une fois le cas concret conçu, les novices tentent de percevoir ce qui, à **un moment donné, les a questionnés** ou ce à quoi ils ont été sensibles. De ces points prélevés, on leur demande de concevoir des outils annexes qui permettront d'éclairer d'autres facettes de l'outil final.

C'est ainsi qu'apparaissent des outils pertinents et innovants qui vont s'écarter de ceux que traditionnellement on a l'habitude de voir parce qu'ils ont été pensés par l'action d'écrire, par les situations problèmes rencontrées et non par la simple reproduction d'un modèle pré-défini.

A titre d'exemples, voici quelques outils retenus par le travail produit par l'outil permettant d'apprendre à répondre à une lettre de réclamation.

<i>Emergence des outils pressentis spécifiquement pour la maîtrise de cette production écrite</i>	
L'intention rédactionnelle	La nécessité de tenir compte de l'image véhiculée dans une lettre de refus
Le ton	Les tendances défensives dans l'écriture
Les savoirs partagés	L'importance de l'identification de l'origine du conflit ou du malentendu. Quel est le savoir de l'autre ?
Les enjeux individuels	L'identification des enjeux des différents protagonistes concernés par la rédaction de l'écrit professionnel en question (le prescripteur, l'écrivain, le récepteur). Analyse des points de vue.

En privilégiant la démarche d'apprentissage à partir d'une analyse du processus cognitif, nous permettons aux novices de découvrir par eux-mêmes les outils dont ils avaient eu besoin pour rédiger.

Dès lors, nous évitons de concevoir un produit pédagogique qui reprenait ce que nous voulions éviter de systématiser :

- des consignes formelles qui auraient encouragé les formateurs à privilégier le résultat plus que le processus ;
- des principes rédactionnels (habituellement vus dans des ouvrages didactiques relatifs aux écrits d'entreprise) qui à terme s'avèrent inopératoires dans des contextes professionnels.

En effet, certaines consignes, récurrentes dans des ouvrages spécialisés, nous semblent très dangereuses (Oudart, 2001, pp. 167-220) car elles posent toujours l'écriture en termes "d'écrire ou ne pas écrire" et évacuent le sens de l'interaction, c'est-à-dire le sens de l'écrit professionnel et des propriétés constitutives de la situation sociale et professionnelle dans laquelle l'écrivain sera amené à produire cet écrit.

BILAN ET PERSPECTIVES

Le bilan de cette expérimentation est positif pour plusieurs raisons.

L'action est "moteur de l'apprendre"

On retrouve ici la conception de l'apprentissage selon Malgaive(1993) qui affirme que c'est à **l'occasion de l'action**, souvent dans l'action elle-même que s'accomplit un travail de la pensée. En mettant les formateurs en situation de faire plus que d'observer, on les **confronte au processus cognitif nécessaire à l'élaboration d'un écrit professionnel**.

Les représentations individuelles et collectives sont prises en compte.

En croisant les représentations des experts et des novices, on permet à la construction de l'objet de prendre sens. Pour nous les savoirs professionnels reposent sur trois construits :

- **Construits professionnels** : c'est ce qui fait référence aux principes d'écritures dans le cadre et les contraintes professionnelles donnés. C'est-à-dire ce que les entreprises pratiquent et permettent de dire (il s'agit ici des savoirs des experts).
- **Construits socioculturels** : ce que le formateur se permet de dire au regard de ses valeurs morales, culturelles et sociales (il s'agit ici des savoirs issus des expériences de tous).
- **Construits scolaires** : ce que le formateur estime avoir le droit de dire au regard des normes et principes d'écriture lus et appris dans les ouvrages de référence (ces savoirs sont particulièrement prégnants chez les non-experts ou novices qui ont principalement un savoir théorique).

Cette confrontation des représentations à travers la création est un moyen d'éviter que chacun se constitue ses représentations et crée sans tenir compte des savoirs en usage.

Ce que nous voulions c'est justement éviter ces recettes d'actions et penser professionnalisation des formateurs dans une implication dans l'action.

Quelques questionnements demeurent néanmoins :

Ce que l'expérimentation auprès des formés nous a révélé

Ce travail a associé production et expérimentation. Cette particularité, qui évite bien entendu "le travail en chambre", permet également de prendre conscience des représentations des futurs formés (ici apprenants).

Ainsi, nous nous sommes aperçus que, pour des apprenants "demandeurs d'emploi", parler de formation aux écrits professionnels, c'était exclusivement parler des lettres de motivation, des lettres de demande d'emploi, des lettres de demande de stage, etc. Cette connaissance des

écrits professionnels d'entreprise n'allait pas de soi, à tout le moins, n'était pas à leurs yeux, un critère immédiat de compétence recherchée pour l'emploi.

L'individualisation à tout prix devenait dès lors insuffisante. C'était bien vers un mode de formation mixte que nous devons nous tourner pour que l'interactivité inhérente au mode présentiel puisse favoriser les échanges sur la connaissance du milieu professionnel. Les experts étaient donc les mieux placés pour mener dans un premier temps l'expérimentation avec les apprenants.

Les limites de la contextualisation "fictive"

Les savoirs professionnels ne sont pas réellement confrontés à la mise en œuvre en situation de travail.

C'est toute la question de la transposition didactique des savoirs professionnels qui est ici posée. Comment créer des outils qui aient un sens dans une réalité professionnelle dès lors que ceux proposés n'ont pas une fonction dans une situation de travail effective ? L'écrivain est toujours confronté d'une certaine façon à une théâtralisation de l'écriture. Mais comment l'éviter ?

Les limites de l'autoformation dans l'enseignement des savoirs professionnels

Le mode "auto-formation" en dehors des contextes professionnels entraîne inéluctablement la mise en œuvre d'outils enfermants, sclérosants car tributaires des principes auto-correcteurs.

On peut s'interroger par exemple sur la pertinence de créer des fiches autocorrectives dès lors que l'on s'intéresse aux savoirs en usage. La généralisation qu'impose inéluctablement la transposition didactique gomme la diversité des situations.

D'ailleurs, si on observe l'écriture de certaines fiches créées, on se rend compte que très souvent on retrouve des précautions discursives révélatrices de la **gêne du correcteur** face à la diversité des savoirs en usage : *Vous avez peut-être écrit autre chose, c'est possible mais avez-vous pensé à ... Dans certaines entreprises, on tolère de ... ; il est possible d'écrire autrement si, etc.*

Enfin, peut-on enseigner des écrits professionnels en dehors des acteurs et du contexte d'émergence ? Comment alors intégrer dans ces outils les apports indispensables des processus réflexifs liés aux confrontations cognitives et méta cognitives ?

CONCLUSION

Malgré ces questionnements, nous sommes convaincus que la formation de formateurs doit s'intéresser à l'action comme moteur de l' "apprendre" surtout lorsqu'il s'agit de formations en lien avec les situations de travail des apprenants.

La richesse de cette expérimentation réside fondamentalement dans la co-construction d'un outil qu'il a fallu enrichir grâce aux échanges fructueux d'acteurs associés à part égale dans une création pédagogique. Maître et élève se confondent et unissent leurs savoirs pour mettre en œuvre un outil qui leur appartiendra au terme d'une reconstruction de savoirs à partir de problèmes posés. Cette approche formative rappelle d'une certaine façon les théories récentes relatives à "l'apprentissage par problèmes".

Car, au-delà de l'objet fini, c'est bien **le processus** qui a conduit à la construction des savoirs qui est devenu objet de formation.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 Malglaive, G, 1993, *Enseigner à des adultes*, 2^{ème} édition, Paris, PUF.
- 📖 Oudart, A-C, 2001, *Les chargé(e)s de Relation Clientèle face à la lettre de réclamation*, Presses Universitaires Septentrion, pp.167-220.
- 📖 Stroobant, M, 1994, La visibilité des compétences, in Rope, F, et Tanguy, L, *Savoirs et Compétences*, Paris, L'Harmattan, pp. 175-203.

APPORT CANADIEN A LA FORMATION DES ACTEURS SOCIAUX : L'APPRENTISSAGE COMMUNAUTAIRE

Par Alain Gressier⁵¹

INTRODUCTION

Cette communication a pour objectif de situer la pertinence des cursus de formation des éducateurs et des thérapeutes paramédicaux du secteur français de l'action sanitaire et sociale face aux nouveaux enjeux introduits par l'usage des Technologies de l'Information, de la Communication et de l'Education (TICE - Université Mc Gill, 1996).

Bien des rapprochements entre les pratiques des acteurs du secteur social et celles des enseignants de l'AIS (Adaptation et Intégration Scolaire) du secteur de l'Education Nationale peuvent être établis de ce point de vue.

La première partie consistera en une présentation sommaire de la problématique d'usage des Technologies Educatives dans le domaine de l'action sociale. Cette approche permettra de situer les principaux écueils qui s'opposent à une formation uniforme des acteurs sociaux et à l'adaptation de leurs connaissances au-delà de leurs formations initiales.

Puis nous tenterons de positionner, dans un second temps, les éléments de réponse que permet d'apporter le concept d'apprentissage en environnement informatisé tel qu'il est défini par les chercheurs américains et canadiens. Nous aborderons également de façon schématique le modèle d'apprentissage communautaire (learning community) conceptualisé par les chercheurs Etienne Wenger et Jean Lave (1991).

Afin de définir, au final, l'utilité de ces démarches innovantes dans une démarche de formation d'éducateurs ou d'enseignants spécialisés, nous étudierons les principales perspectives déjà issues de quelques expérimentations nord-américaines tant au plan de l'industrie que de l'éducation formelle et informelle. Nous examinerons plus spécialement les conditions d'émergence de l'apprentissage communautaire et les intérêts qui peuvent se dégager par rapport aux enjeux d'une "Education et formation tout au long de la vie". Ce sera l'occasion de définir plus précisément les possibilités de reformulation de la notion d'organisation apprenante qu'introduisent de telles démarches d'apprentissage social.

Afin de nous aider à identifier les principales modalités d'un transfert du concept aux activités du secteur de l'éducation française ou au secteur de l'action éducative spécialisée française, nous concluons sur la présentation d'une

⁵¹ Doctorant USTL-TRIGONE

recherche-action dont l'objet d'étude consiste précisément à apporter quelques éléments de connaissances en ce domaine.

Mots clés : formation de formateurs - centre de ressources technologiques – Technologies de l'Information, de la Communication et de l'Education (TICE) - classes spécialisées (AIS) -communautés d'apprentissage - organisation apprenante - recherche/action

L'USAGE DES RESSOURCES EDUCATIVES ET LE RENOUELEMENT DES FORMATIONS D'ENSEIGNANTS SPECIALISES DANS LE SECTEUR DE L'ACTION SANITAIRE ET SOCIALE

Situer les Technologies de l'Information, de la Communication et de l'Education (TICE) comme objet et sujet d'apprentissage engage, de façon permanente, pour les acteurs sociaux une recherche de maîtrise de nouvelles compétences professionnelles et nécessite une adaptation ou un renouvellement des systèmes de formation.

En France, le nombre d'emplois de travailleurs sociaux s'élève à plus de 736 000 (étude DREES, 1996)⁵², sans inclure les professions médicales et paramédicales. Une grande hétérogénéité des fonctions professionnelles caractérise ces emplois sociaux, une non moins grande hétérogénéité des pratiques par fonction spécialisée est également à prendre en compte.

Les acteurs professionnels du secteur sanitaire et social français font largement appel aux technologies éducatives pour médiatiser leurs interventions. Les spécialistes, orthophonistes, psychomotriciens, psychopédagogues, ainsi que les éducateurs spécialisés utilisent de façon quotidienne l'outil informatique. Des ateliers d'informatique sont créés ici et là au gré de la volonté de leaders informels au sein des établissements sociaux : Instituts Médico Educatifs, Centre d'Activité par le Travail, Service de Soins et d'Education à Domicile, Foyers d'insertion, la liste d'établissements spécialisés est longue.

L'hétérogénéité des interventions y est extrême, pour toute personne présentant une incapacité ou un handicap, d'ordre sensoriel, cognitif ou moteur, l'accès à l'information, à la formation et à l'emploi relève parfois du défi. Les obstacles sont nombreux du fait même du caractère invalidant des nombreuses inaptitudes susceptibles d'affecter la capacité d'autonomie et de communication des sujets apprenants. Le terme d'incapacité s'y décline en de nombreuses appellations : déficience physique, visuelle, auditive, cognitive, poly handicaps, cécité, difficulté motrice...

On ne peut en ce cas se limiter à une vision assez réductionniste d'une approche unique de l'apprentissage, dont le tronc commun principal se limite à une démarche de recherche de maîtrise technique de l'outil. Au regard de cette diversité de domaines d'applications au profit de public très diversifiés, la formation des intervenants professionnels mériterait de se voir consolidée tout au long du cursus professionnel.

⁵² Source INSEE, *Les comptes de la protection sociale*, 1990- 1997, Source électronique, <http://www.sante.gouv.fr/drees/comptes/protosoc.htm>

Dans une telle recherche de reformulation des cycles de formation face aux enjeux des TICE, il s'agit sur le fond d'adapter au mieux, à la fois les ressources, les approches pédagogiques des professionnels et de redéfinir l'organisation en tenant compte du potentiel offert par les technologies.

Dans une optique d'adaptation des formations face à ce questionnement, il ne suffirait plus de transférer les modes de travail usuels dans un environnement technologique plus moderne. La question est plutôt de définir plus scientifiquement de nouveaux espaces et modes de travail. Cette tâche relève d'une étude de système complexe, puisqu'il s'agit à la fois de prendre en compte les multiples particularismes de systèmes organisationnels existants. Il apparaît important de proposer une démarche qui respecte les valeurs éthiques et morales de tout un secteur d'activité, en essayant de valoriser la démarche identitaire de chaque acteur. Analysée sous cet angle, l'intégration des TIE peut amener à une redéfinition du processus organisationnel de chaque établissement social.

Il est difficile d'envisager selon ce schéma de mettre en œuvre un projet d'étude de plan d'informatisation massif, dont le secteur de l'Education Nationale comme cela s'est fait (Plan Informatique pour Tous), ou des autres pays européens ou Nord-Américains durant la même décennie. (Linard, 1990 : Plans PLATO et TICCIT aux Etats-Unis ou plan NDPCAL en Grande-Bretagne).

A l'opposé des plans massifs d'informatisation, qui ont eu pour fonction d'instrumenter les grands secteurs de l'enseignement européen, il apparaît, selon mes analyses, que l'intégration de ces technologies s'opère au sein du secteur social de façon à la fois : *volontaire, diffuse et non fédérée*.

L'intégration dans un premier temps de l'outil informatique au sein de ces établissements s'est plus apparentée à un événement qu'à un processus structuré.

Si paradoxalement de multiples mini-expérimentations informelles sont initiées et développées par les acteurs sociaux, aucun organisme ou laboratoire scientifique ne vient explorer, valider ou fédérer les richesses ainsi développées.

Mon expérience et ma collaboration dans le cadre de la création de plusieurs ateliers d'informatique sur la région, puis mes interventions, en qualité de formateur auprès de ces acteurs professionnels m'ont aidé à consolider cette analyse.

Si l'on examine dans leur ensemble, les cursus de formation des acteurs sociaux nous pouvons constater que l'accent est avant tout mis sur une recherche de maîtrise technique de l'outil. La formation initiale des futurs acteurs semble prendre en compte le point commun central, c'est-à-dire l'outil, mais elle occulte la variété des approches qu'il conviendrait d'adopter face à des publics aux potentiels physiques et cognitifs très inégaux.

Cette recherche de maîtrise technique de l'outil s'assimile à un essai d'acquisition de connaissances dans un domaine relativement stable. Or, si l'on se réfère aux projections de Joël de Rosnay, il s'avère que dans un contexte de mouvance extrême des sciences et des techniques (de Rosnay, 1997), les technologies de l'informatique fusionnent en un tout (l'uni média), toujours plus performant. Il s'agit donc pour les responsables de formation d'adapter au mieux, à la fois les ressources, les approches pédagogiques des professionnels et de redéfinir l'organisation en tenant compte du potentiel offert par les nouveaux outils. Dans cette optique, l'intégration des TICE, en milieu

d'enseignement spécialisé peut amener à une redéfinition de paradigme éducatif.

Plusieurs démarches mondiales tel le concept d'apprentissage tout au long de la vie "*lifelong learning*" développé par l'UNESCO, ou le Mémoire Européen⁵³ sur ce même thème incluent également ces mêmes éléments de questionnement. Elles peuvent être citées comme références dans ce domaine de recherche d'adaptation et de reformulation des systèmes de formation et d'éducation face aux enjeux posés par l'usage de l'informatique au XXI^{ème} siècle.

Une telle mouvance des outils, (matériels et logiciels) entraîne pour les acteurs un renouvellement constant des connaissances après leur formation initiale. Elle s'accompagne également d'un enrichissement personnel de savoirs ; celui-ci peut s'assimiler à un "savoir local d'usage" (Pineau, 1991). Les multiples activités de terrain suscitent de la part des intervenants des approches et des stratégies qu'ils testent et valident pour leur usage personnel, il ne semble cependant pas qu'ils aient une volonté, toujours affirmée, de partager et de confronter ces pratiques.

A l'analyse des principales conventions de travail nous pouvons également constater que la spécialité informatique technique ou pédagogique n'a pas de statut nettement défini et reconnu au sein de ce secteur d'activité.

Dans un tel contexte, l'impact de la formation initiale des acteurs professionnels est limité, les savoirs d'usage développés, au quotidien, par ceux-ci sont une constituante majeure de leurs connaissances. Ils ne sont malheureusement que peu diffusés et pris en compte par leurs pairs ou par l'organisation.

L'intérêt d'une démarche d'ingénierie pédagogique consiste alors à tenter de définir de nouveaux espaces de travail qui mutualisent et capitalisent les savoirs afin de redéfinir, au final, de nouvelles approches pédagogiques. Nous pouvons, dans une telle démarche, commencer par interroger la pertinence des formations actuelles dans une volonté de les confronter aux caractéristiques techniques et humaines qui sont introduites par l'usage des technologies de l'informatique.

Les analyses effectuées à l'occasion de la diffusion d'un questionnaire, dans le cadre de précédentes études sur ce même thème, me confortent dans l'idée qu'il pourrait s'agir là d'un constat national : les acteurs sociaux se déclarent non préparés lors de leur formation initiale, à la pratique des Technologies de l'Information, de la Communication et de l'Education (96 %), toutes spécialités et tous âges confondus alors que paradoxalement ils déclarent, pour pratiquement les ¾, les utiliser quotidiennement.

Un questionnement principal se dégage alors ; celui-ci invite les différents acteurs institutionnels à s'interroger sur la pertinence des cursus de formation existants. *Ceux-ci sont-ils suffisamment adaptés à l'acquisition, au développement et à la capitalisation des compétences des acteurs sociaux en éducation spécialisée dans le domaine spécifique des formations aux TICE ?*

Ce questionnement de départ m'a engagé dans un cycle d'études dont l'objectif majeur sera d'apporter quelques réponses utiles à l'avancement des techniques en ce domaine de formation d'intervenants sociaux spécialisés.

⁵³ Commission des Communautés Européennes, Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, Bruxelles, octobre 2000 & Apprendre tout au long de la vie : la contribution des Etats membres de l'Union européenne, Enquêtes Eurycide, Bruxelles – <http://www.eurycide.org>

COMPTE-RENDU D'UNE RECHERCHE-ACTION : "UN CENTRE COMMUNAUTAIRE REGIONAL DE RESSOURCES EDUCATIVES"

Dans un contexte de pratiques hétérogènes et en évolution constante, la formation de formateurs s'apparente à une démarche singulièrement complexe à assurer.

Les centres de ressources apparaissent alors, dans un tel contexte, comme des lieux ouverts et suffisamment dynamiques pour soutenir des actions adaptées aux usages spécialisés de l'informatique. Ils permettent à chaque acteur d'acquérir des connaissances tout au long de son cursus professionnel ; la définition de lieux dédiés aux apprentissages tout au long de la vie devrait aider à mieux soutenir les éducateurs et intervenants spécialisés ainsi que les apprenants dans leurs divers cheminements d'acquisition de connaissances. Pour autant, pour rester fidèle aux conseils de Bertrand Schwartz (1981) ces nouveaux espaces de formation ne devraient en aucun cas se substituer aux systèmes existants : *"il faut imaginer de nouveaux dispositifs qui ne se substituent à aucun autre"*.

Néanmoins, la structuration de la diffusion des supports qui y est opérée devrait fort utilement s'inspirer de systèmes déjà opérationnels. Le choix des approches pédagogiques semble souvent conditionnant dans le fonctionnement d'une organisation, ainsi les différents intervenants conditionneront, au final, l'usage réel (Keravel, 1998) qui sera fait des ressources au sens large, au-delà de la période de fréquentation du centre.

En résumé, la notion d'usage d'un objet technologique, telle qu'elle est définie dans la sociologie de l'usage, peut se révéler conditionnée par l'organisation qui structure sa diffusion (Lévy, 1977).

En prenant comme point de référence cette théorie, il importe de trouver une articulation entre le centre de ressources, c'est-à-dire l'organisation qui structure la diffusion des supports pédagogiques, et le mode de gestion des ressources humaines qui serait le mieux adapté à une recherche perpétuelle d'enrichissement des connaissances par les acteurs pour leurs bénéfices communs.

La notion d'apprentissage social trouve dans le secteur de l'action sociale un cadre législatif dont les limites d'applications sont régies par la loi du 30 juin 1975 ; celle-ci fixe notamment les règles économiques, financières et déontologiques auxquelles ne peuvent se soustraire les organisations. Le respect de la dignité humaine et de l'identité des sujets sociaux et des salariés est largement valorisé dans le cadre de cette loi.

En réponse à ces questionnements et à ces positionnements préalables, les scientifiques des pays anglo-saxons explorent depuis une quinzaine d'années le concept de communauté d'apprentissage "Learning community", leur point central d'étude aborde les théories sociales de l'apprentissage formel et informel.

Dans ces diverses formalisations éducatives et professionnelles (Wenger, 1998), le travail communautaire ainsi que le concept d'organisation apprenante (Argyris et. Schon, 1974 ; Senge et Gauthier, 1991 ; Moisan, 1997) apparaissent comme des démarches qui permettent d'apporter une réponse à de tels enjeux.

Une approche du concept de communauté d'apprentissage

Depuis quelques années, les chercheurs américains ont mis en évidence le rôle des interactions sociales dans la maîtrise de nombreux apprentissages. Leur démarche s'apparente à préparer les sujets apprenants à apprendre avec d'autres.

Les premiers travaux des chercheurs américains sur le thème des apprentissages communautaires prennent leurs sources dans une démarche de recherches compréhensive des phénomènes sociaux (notamment l'accès informel à la connaissance). Ces recherches ont été commanditées à l'origine par l'entreprise XEROX, aux Etats-Unis d'Amérique. Un département spécialisé de recherche a ensuite été développé au sein de cette corporation ; il s'agit de l'actuel Centre de recherche Xerox Palo Alto, "*Xerox Palo Alto Research Center (PARC)*".

Les membres de ce laboratoire sont à l'origine de la création de produits logiciels et matériels comme : l'interface graphique de Windows, le système de communication Ethernet, la première souris commerciale, ou bien encore la première imprimante laser. Ces chercheurs ont également investi les théories de l'apprentissage organisationnel, l'un des pionniers de ce laboratoire, Etienne Wenger, propose une articulation tout à fait originale dans la conception d'environnements dédiés aux apprentissages organisationnels. Il est à l'origine d'une théorie de l'apprentissage communautaire qui permet une articulation adaptée entre le niveau individuel et le niveau organisationnel de l'apprentissage, entre le "niveau local et le niveau global".

Les chercheurs du laboratoire canadien, le TACT (*Technology for Advanced Collaboration among Teachers*) de l'Université Laval à Montréal, sont à l'origine de nombreux travaux portant sur l'aspect collaboratif et communautaire des apprentissages. Leurs publications et leurs contributions sont, en partie, à l'origine de mes travaux actuels de recherche en sciences de l'éducation.

Le contexte de cette présentation sommaire ne permet pas de rendre compte des caractéristiques générales du concept communautaire ; nous pouvons néanmoins, dans le cadre d'une brève introduction présenter quelques points de référence.

Le concept de travail communautaire est apparu, il y a environ une dizaine d'années, dans les pays anglo-saxons, il fait référence à "*un groupe d'élèves et au moins un éducateur qui durant un certain temps est animé par une vision et une volonté commune de poursuivre la maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'aptitudes.*" (Brown, 1994, pp. 4-12)

La démarche d'apprentissage communautaire n'est pas réduite au rôle de simple pourvoyeuse de technique ou d'information : un endroit où l'organisateur fournit le matériel et où les membres l'assimilent ; c'est un endroit construit et partagé au quotidien. Les participants ont un rôle égal à tenir pour obtenir une certification de leurs cheminements personnels.

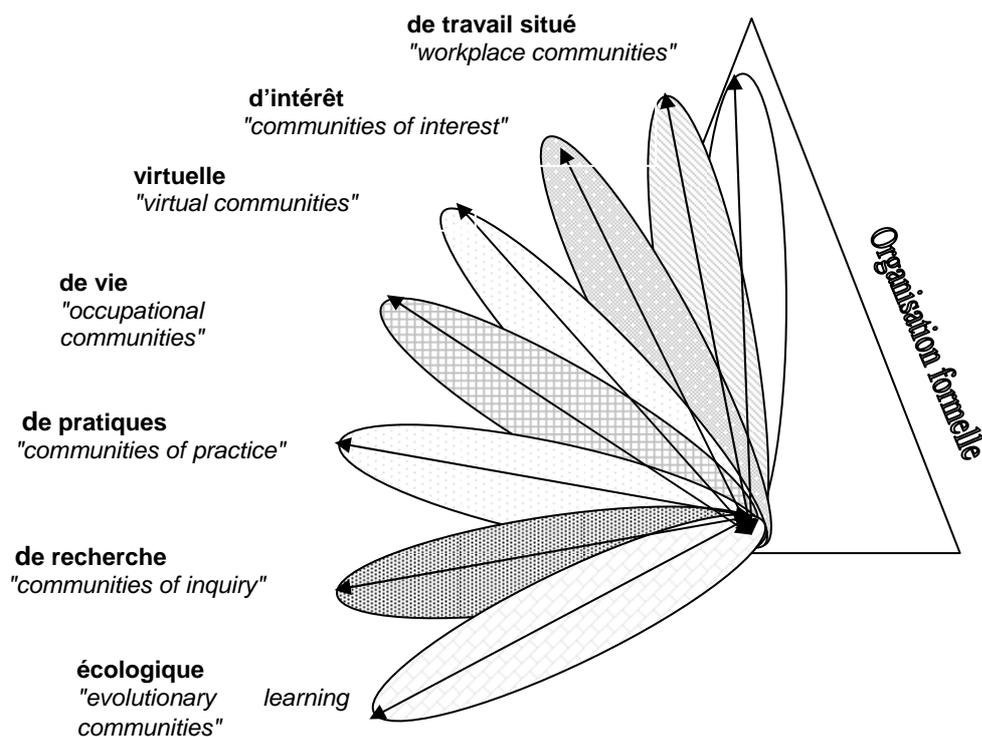
Les applications potentielles investissent tous les secteurs, elles se concentrent sur tous les domaines de l'apprentissage, au sein des établissements scolaires et universitaires, des centres professionnels de formation mais également au sein des entreprises.

Il apparaît également que le concept de communauté est porteur d'une culture et d'une éthique et s'appuie sur une dimension pédagogique qui tente de positionner les apprenants comme membres d'une communauté de recherches (Ibid.)

Les principes pédagogiques et psychologiques sont centrés sur les apprenants et répondent aux principes de réformation de l'école américaine et canadienne : "Orientations pour une redéfinition et une réforme de l'école"⁵⁴.

La conception d'une organisation communautaire est avant tout à percevoir comme une constellation de communautés, en effet il en existe de nombreuses formes, si les principes et les modes de gestion de l'accès à la connaissance restent les mêmes, les intérêts sont très distincts. Le schéma ci-dessous n'est donc pas exhaustif, il identifie les formes les plus couramment rencontrées.

Fig. 1 - Les communautés d'apprentissage



Par sa seule définition le concept pourrait se rapprocher, par analogie à la pédagogie française, au concept de travail d'équipe ou de groupe. Le travail communautaire a cependant une portée plus large puisqu'il s'appuie sur une organisation qui favorise un processus d'enrichissement continu des apprentissages.

Les applications potentielles sont nombreuses puisqu'elles regroupent toute situation, toute organisation scolaire ou professionnelle où s'opèrent un apprentissage ou une éducation en communauté. Les terminologies les plus fréquemment rencontrées sont celles de : communauté d'apprentissage,

⁵⁴ Traduit par Réginald Grégoire Inc., *Des orientations pour une redéfinition et une réforme de l'école*, Association américaine de psychologie & Laboratoire régional sur l'éducation du centre des Etats-Unis, 1993, revue électronique : <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/principe.html>

communauté de coopération, communauté de pratique, communauté d'intérêt, communauté de savoir, communauté apprenante, communauté virtuelle "*learning community, collaborative learning, community of practice, community of inquiry, knowledge building, learning organisation, virtual community*". Le terme de "communauté" n'est donc pas réducteur au seul travail en groupe.

Le travail communautaire nécessite le respect de règles et d'aptitudes incontournables conformément aux principes d'enseignements du "*caring*" définis par les chercheurs américains (Nel Noddings). Il importe à la base de l'action que les membres de l'organisation aient une vision commune, une volonté commune des finalités à atteindre, et qu'ils disposent du temps nécessaire à la réalisation du projet d'apprentissage.

L'organisation est structurée par l'attitude de ses membres qui doivent respecter les trois attitudes fondamentales qui constituent ses valeurs :

- *l'attention* : les personnes qui constituent la communauté s'accordent une attention réciproque dans leurs démarches finalisées d'apprentissage, l'écoute compréhensive, l'empathie, et la prévenance sont des attitudes qui favorisent le sentiment d'identité et d'appartenance.
- *le dialogue* : l'écoute active, la tolérance, la volonté de vérité sont les principales caractéristiques. Le dialogue aura pour fonction principale de faire prendre conscience aux interlocuteurs de leurs propres pensées, et de les aider à en saisir toutes les implications
- *l'entraide* : l'apprentissage est ancré dans un contexte de solidarité et de responsabilité de chaque personne, les apprenants doivent s'y sentir encouragés, valorisés et respectés.

Le concept investit les préceptes de l'enseignement situé, et du travail collaboratif ; en ce sens, il s'agit d'introduire des modes de co-apprentissage, de co-expertise, de co-construction des connaissances de façon à susciter des rétroactions individuelles et collectives qui assurent une transversalité des connaissances. Les démarches de travail des tuteurs, des accompagnants se référeront par exemple à la modélisation (*modeling*), au guidage (*coaching*) ou à l'échafaudage des connaissances (*scaffolding*).

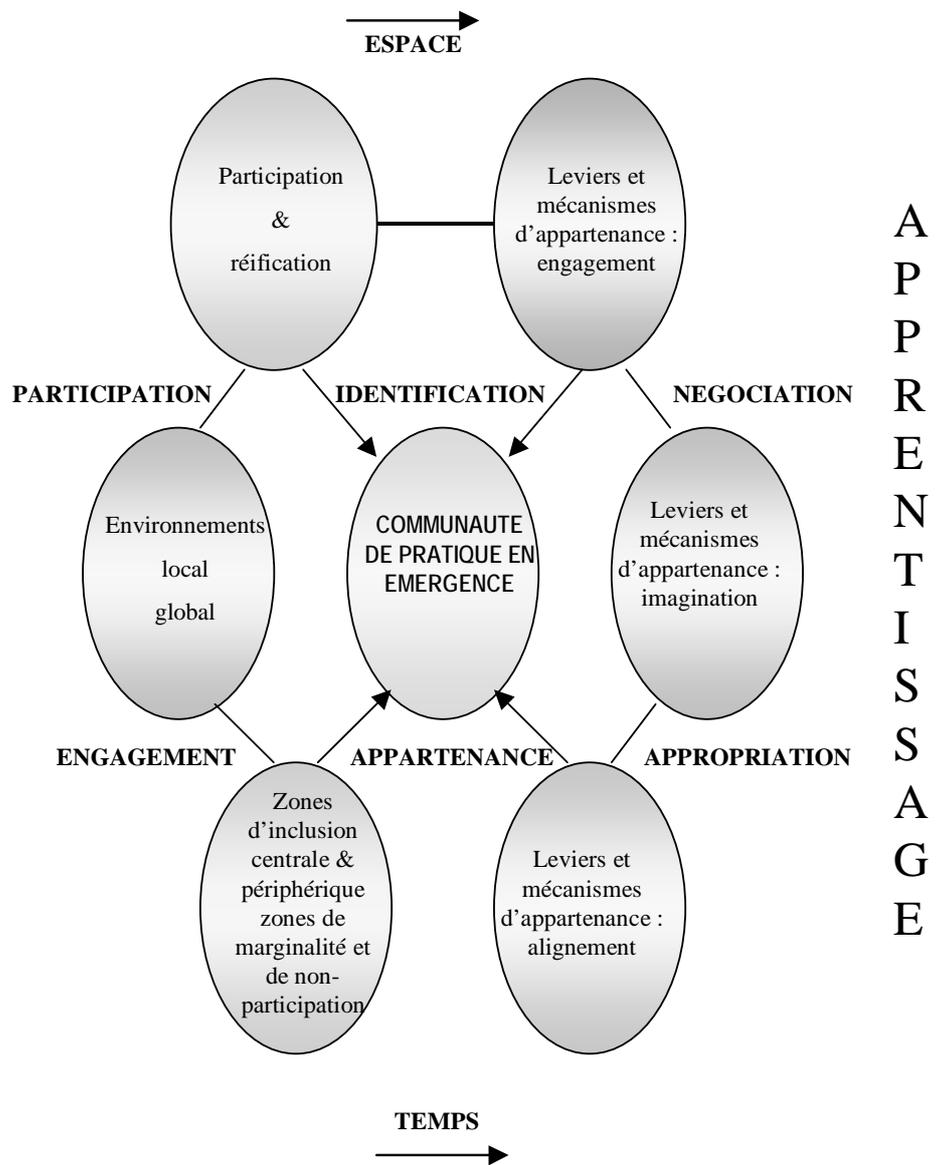
La mise en pratique, dans un contexte réel et situé, a pour but, à la fois, de fournir : les ressources mais aussi des solutions à des problèmes complexes et d'introduire un autre paradigme éducatif adapté à la formation d'une population sociale présentant des caractéristiques cognitives spécifiques.

Une contribution majeure dans la définition du concept est fournie par le chercheur Johnson Lentz. Selon lui la communauté d'apprentissage peut être positionnée comme un incubateur social de partage et de création de connaissances. Une telle approche suppose une vision commune, un engagement, de l'imagination et un alignement stratégique des ressources matérielles au profit des acteurs et de l'organisation éducative.

Le concept de communauté légitime les pratiques individuelles : il n'oblige pas à un apprentissage effectué en co-présence, il s'agit plutôt d'un cheminement qui peut être individuel mais qui, à un moment choisi, est partagé avec une communauté, en terme de demandes ou d'apports. Il s'agit alors d'une mutualisation et d'un enrichissement réciproque de connaissances qui suit l'évolution permanente de l'environnement d'apprentissage.

Le schéma détaillé ci-dessous permet de rendre-compte, de façon très simplifiée, des principales valeurs à développer pour gérer une communauté de pratique. Ces éléments doivent apparaître aux concepteurs potentiels

d'environnements d'apprentissages communautaires comme les éléments "moteurs" qu'il est impératif de mettre en œuvre et de renforcer tout au long du processus d'organisation de la communauté.



Etienne WENGER : Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity – 1998

Schéma produit par le laboratoire TACT (Technology for Advanced Collaboration among Teachers)

Université LAVAL – faculté de l'éducation -Canada

L'autoformation (Carré, Moisan et Poisson, 1997) devient une partie d'un tout que représente la communauté, qui elle-même fait partie d'un tout encore plus grand, il y a connexion, rapprochement et enrichissement commun à un moment choisi par les acteurs.

Par conséquent, l'acteur individuel apporte à un moment donné au patrimoine commun et prend les apports d'un héritage historique.

Selon la citation de Sfar : l'acteur individuel "*prend part*" et "*fait part*" d'une communauté (*taking part and being a part of.*), celui-ci fait partie d'un processus d'enseignement réciproque, sous la forme d'un enseignement collaboratif entre étudiants et formateurs.

Les connaissances accumulées sont au final socialement construites et diffusées au sein du terrain spécifique de travail, mais il n'y est pas conscrit, l'intérêt de la pratique ne se limite pas aux frontières d'une profession, d'une spécialité donnée. Les contacts entre communautés de spécialistes sont encouragés et confortés par une organisation qui structure et innove en permanence dans ses modes de communication.

Selon un autre point de vue, les démarches exploratoires dans le domaine des apprentissages médiatisés par support informatique sont abordées de façons très différentes entre spécialistes européens et anglo-saxons ; les chercheurs américains examinent cet objet d'étude majoritairement sous un angle de travail collaboratif plutôt qu'individuel. L'intérêt se concentre sur l'analyse de l'existant, c'est-à-dire sur le système éducatif, et plus précisément sur son organisation qu'il s'agit après analyse d'adapter et d'optimiser.

Comme le souligne Jean-Yvon Birrien (1992) dans sa conclusion de l'Histoire de l'informatique : "*95 % des inventions répertoriées depuis 1946 ont été faites aux Etats-Unis*". Aussi la littérature scientifique américaine et canadienne est-elle particulièrement riche d'enseignements en ces domaines liés aux usages des technologies éducatives.

Les recherches anglo-saxonnes relatives à l'apport des TICE dans les démarches d'apprentissage en environnement médiatisé ont permis de structurer et de répertorier les différentes expérimentations effectuées à l'échelle des nations les plus avancées en ces domaines (comme les USA et le Canada principalement). Les scientifiques américains ont cherché à définir prioritairement les conditions qu'il s'avérait nécessaire de respecter afin de favoriser l'émergence d'un apprentissage en environnement informatique (CMC – CSILE – CSCL)⁵⁵.

Sur le plan scolaire le concept de communauté d'apprentissage a largement investi les classes et les universités américaines depuis une dizaine d'années, il permet également d'utiliser les structures, les centres de ressources et les classes au-delà même du temps scolaire prescrit (after school programs). Un exemple caractéristique de ce point de vue concerne le programme américain : 21 st Century Community Learning Centers – *Les centres d'apprentissages communautaires du 21ème siècle*.

⁵⁵ CMC : Communication Médiatisée par Ordinateur - Computer Mediated Communication Cognition and Group , Université Vanderbilt – Tennessee, USA

- CSILE : *Environnements Informatisés dédiés aux apprentissages* - Computer Supported Learning Environments *du projet scolaire Nord Américain "Schools fo Thought"*

- CSCL : Apprentissage Coopératif avec support informatique – Computer Supported Cooperative Learning ou Groupware (Peter & Trudy Johnson LENTZ)

De tels projets sont le fruit des recherches de laboratoires universitaires américains, comme par exemple le NCREL (North Central Regional Educational Laboratory – Laboratoire Régional Nord Américain d'Éducation) qui a développé des programmes supports pour la construction et l'accompagnement des cours après l'école (comme le programme : Beyond the Bell). Il s'agit là d'une démarche orientée vers la socialisation et l'insertion des élèves ; la structure scolaire devient le support d'apprentissages extra-scolaires, les frontières du temps scolaire et le rapport au professeur sont alors perçus différemment.

La classe peut alors également devenir un environnement d'enseignement plus formalisé dans l'environnement communautaire : "Classroom Community"; l'approche didactique y est conforme aux théories des communautés d'apprentissage qui régissent les rapports entre élèves, professeurs dans un environnement d'apprentissage. La classe devient un sous élément d'un ensemble plus grand auquel il convient de se connecter, les champs d'activités s'interconnectent et forment au final un capital culturel commun. (Brown et Duguid, 1991)

Sur le plan académique, le concept communautaire prend une signification plus large encore puisqu'il donne l'occasion aux participants d'entamer un travail collaboratif et de partager les ressources des diverses communautés scientifiques. Les communautés virtuelles "online learning communities" jouent alors un rôle prépondérant dans la diffusion des connaissances entre participants.

Différents modèles se développent déjà depuis quelques années et dépassent les frontières de leurs pays d'origine. En règle générale, ils ont pour objectif commun un meilleur soutien à l'apprentissage des étudiants ou des enseignants, les plus cités entre les quelques modèles existants outre-atlantique sont principalement les réseaux RESCOL ou CYBERSCOL.⁵⁶

Pour ce qui fait directement référence aux protocoles de construction d'un environnement d'apprentissage communautaire, les chercheurs nord-américains concentrent leurs études dans le domaine des apprentissages socialement construits (théories de l'apprentissage social). Dans la recherche de conception d'environnements techniques, la relation sociale est centrale, ce pré-requis guide le concepteur dans sa création de nouveaux espaces de travail médiatisés à l'aide des technologies émergentes (*Instructional Design Models for Emerging Technologies*).

Pour ce qui fait plus directement référence au concept de communauté d'apprentissage, nous parlerons alors plus spécifiquement de concept

⁵⁶ Cyberscol : collaboration de l'Université de Montréal et de la Commission scolaire de la région de Sherbrooke au Canada

Autres réseaux à visiter :

- REO : Réseau Éducatif de l'Ontario – Fédération ontarienne des enseignants et enseignantes
- ACELF : Association canadienne d'éducation de langue française pour l'enrichissement des pratiques pédagogiques entre collègues francophones
- TAPPED IN : Association de professionnels de l'éducation ayant pour objectif la réforme du système éducatif Américain
- PBL : *Project Based Learning* - Réseau de soutien d'information et de discussion pour l'approche par projet à destination des enseignants
- Global learning in the 21st Century : Réseau de soutien à l'apprentissage à l'intention des enseignants
- Best Practice in Education & New Horizons for Learning : communautés d'entraide et d'apprentissage pour enseignants

d'environnement constructiviste d'apprentissage informatisé. (*Computer-Based Learning Environment* – CBLE). Il s'agit alors de fournir aux apprenants l'occasion de réaliser des activités d'apprentissage pertinentes et authentiques qui les soutiennent dans leur démarche d'acquisition de connaissances. Le développement de leurs habiletés dans la résolution de problèmes situés est recherché et consolidé par le jeu des interrelations qui sont établies entre les divers participants. Dans ce type d'environnement l'apprentissage est encouragé et soutenu par un environnement riche pour un apprentissage actif (REAL : *Rich Environment for Active Learning* - Colins, Brown et Holum 1991)

La conception de modèle d'environnement d'apprentissage constructiviste (CLEs : *Constructiviste Learning Environnement*) prend pour élément l'identité de l'acteur dans la construction de son savoir. Dans un tel contexte, pour Ann. L. Brown (1994), psychologue américaine et initiatrice du concept d'apprentissage communautaire socio-constructiviste, l'apprentissage et le travail sont intimement liés à un processus de négociation permanent entre membres d'un collectif de recherche.

Dans la définition d'une telle architecture de soutien à l'apprentissage (ou *design*) il convient de positionner les apprenants, et cela même dès les classes de primaire, comme les membres d'un collectif de recherche.

La modélisation des Communautés d'apprenants (COLs : *Communities of Learners*) bénéficie du soutien d'une large littérature alimentée par les chercheurs issus de laboratoires universitaires américains, canadiens et suisses. Sous certains aspects ces problématiques peuvent se rapprocher des collectifs intelligents d'apprentissage, défini par Pierre Lévy (1977), un lien certain peut être fait avec la théorie des arbres de la connaissance ou les réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Sur un plan plus économique, le monde de l'industrie adhère également aux concepts de l'organisation communautaire.

Le concept de travail communautaire peut également apporter un enrichissement du patrimoine commun de connaissances d'une spécialité. En ce sens, il constitue un point de vue complémentaire dans une recherche d'enrichissement de l'organisation et présente quelques points de convergence avec le concept d'organisation apprenante qui répond aux définitions de Chris Argyris et Donald Schon (1974), celui d'apprentissage à "*simple boucle puis à double boucle*". Dans un tel contexte d'apprentissage, il y a jonction entre une pratique individuelle qui génère ses propres enrichissements et un enrichissement de l'organisation elle-même puisqu'elle bénéficie, au final, de la somme des multiples connaissances des acteurs. Dans la phase de simple boucle, l'acteur se génère ses propres enrichissements, dans la seconde phase de double boucle, l'acteur enrichi par ses apports le capital commun de l'organisation. Ce capital intellectuel peut ainsi se voir ensuite distribué entre les différents intervenants.

L'évaluation des compétences repose, selon ce concept, sur l'analyse du parcours de l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage. Cette évaluation peut également prendre sa source dans l'analyse de son projet éducatif, seront alors étudiés deux éléments principaux : la part d'appropriation personnelle et l'apport à la démarche collective qu'introduit le sujet.

En référence à l'adaptation des formations des acteurs sociaux il s'agit d'impulser une politique éducative qui prend en compte les divers constituants du contexte d'apprentissage : un plan d'informatisation pédagogique souple reposera alors sur une dynamique de multiples enrichissements interpersonnels

et interinstitutionnels. Un travail de réseau consistera à regrouper le plus de ressources existantes et assimilables par les membres d'une communauté de pratique donnée.

Ainsi, l'ensemble des connaissances acquises par les membres est répertorié par l'organisation et peut constituer une base d'enseignements qui permettra un enrichissement des connaissances et une reformulation des cursus de formation. Cette évolution n'a, en un sens, pas de fin puisqu'elle suit l'évolution des enrichissements quotidiens des acteurs.

Cette description sommaire du concept de communauté permet néanmoins de déterminer qu'il existe nombre de valeurs éthiques et de modes relationnels que les professionnels du secteur français de l'Action Sociale ou de l'Education Nationale intègrent déjà dans leur fonctionnement. Le concept de communauté tend à les synthétiser et à les ouvrir sur de nouveaux espaces de travail dédiés aux apprentissages médiatisés par informatique qui semblent très enrichissants. Sa stricte application au contexte de l'éducation et de la formation, à destination de personnes présentant des inaptitudes reste néanmoins encore à interroger ; nous abordons ici l'objet précis de la recherche-action que je formalise actuellement dans le domaine des activités d'éducation au sein du secteur sanitaire et social.

TRANSFERABILITE DU CONCEPT DANS LE CADRE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : PERSPECTIVES ET CONDITIONS D'EMERGENCE

Afin de définir l'utilité de ces démarches et les conditions de transfert au secteur de l'action éducative spécialisée nous concluons sur la présentation d'une recherche-action qui tente d'apporter une proposition de modèle innovant et complémentaire à la formation initiale des intervenants professionnels de l'action sociale.

Cette étude est en cours de développement, elle bénéficie de plusieurs soutiens financiers sur le plan régional. Elle est également soutenue financièrement par un organisme paritaire collecteur de fonds de la branche sanitaire et sociale, du secteur privé à but non lucratif, en matière de formation professionnelle.

Enfin plusieurs associations sociales du secteur de l'action sanitaire et sociale apportent leurs précieux concours ; sur le plan régional, celles-ci emploient environ cinq mille personnes.

Une collaboration scientifique est également en voie de formalisation entre l'Université des Sciences et Technologies de Lille 1, entre le Laboratoire de recherche TRIGONE et l'Université de Montréal au Canada.

La mise en œuvre de ces partenariats a suscité bien sûr une importante phase préparatoire de formalisation administrative et financière du projet. Mais celle-ci s'est accompagnée en parallèle d'un travail, d'un peu plus d'un semestre, qui a consisté en une reformulation des intérêts et des finalités qu'il convenait d'atteindre collectivement de façon concertée. Cette importante étape de mise en synergie se termine et devrait déboucher très prochainement sur l'étape d'expérimentation finale.

La question de départ de cette recherche fait donc plus précisément référence à une inadaptation des approches de formation des intervenants sociaux dans le domaine de la pratique des Technologies de l'Information, de la Communication et de l'Education (TICE).

A l'analyse de plusieurs questionnaires, nous pouvons également constater que les intervenants sociaux conscients de cette situation réclament, de façon non équivoque, un meilleur soutien dans la diffusion et l'appropriation de ces techniques

Enfin, en dernier lieu, il s'avère que toutes les infrastructures sociales ne disposent pas des mêmes ressources tant matérielles que pédagogiques. Les enquêtes effectuées par les organismes ministériels du secteur de la santé, dans le cadre de la réforme législative de la loi du 30.06.75 font à ce propos état d'un taux de disparité d'équipements sociaux de 1 à 10 selon les régions. Il serait pertinent de ce point de vue de mettre en œuvre une enquête de plus grande ampleur géographique à l'adresse des diverses institutions éducatives françaises afin de cerner précisément l'état des disponibilités et des besoins en ressources éducatives de toutes natures.

Le présent projet de recherche-action consiste à tenter d'apporter une réponse adaptée à ces différentes questions, il vise à dessiner les contours d'une organisation qui viendrait soutenir l'action des intervenants sociaux dans le domaine des apprentissages.

La finalité consiste à dresser les conditions de mise en œuvre d'un projet expérimental de "*Centre communautaire régional de ressources éducatives*" dont le fonctionnement et les approches pédagogiques incluraient la notion de travail communautaire et d'organisation apprenante mais aussi d'auto formation assistée.

La recherche en cours permet de visualiser, en préalable à toute action ou mise en œuvre opérationnelle, les différentes problématiques qui se posent dans une telle démarche de projet de création de nouveaux espaces de travail.

Les institutions de notre région, par la richesse de leurs formes d'actions éducatives et sociales, représentent un terrain d'expérimentation tout à fait significatif de l'hétérogénéité des situations qui caractérisent le secteur sanitaire et social français.

Sur le plan opérationnel, un travail exploratoire est donc réalisé avec le concours d'une douzaine d'intervenants sociaux, pour une durée de deux années, autour de la thématique d'apprentissage communautaire. Le travail de fond consiste à définir comment nous pouvons additionner nos expériences et nos savoirs au profit des uns et des autres, sans pour cela nécessairement immédiatement nous situer dans un nouvel espace de travail, que constituerait un centre de ressources éducatives dédié aux activités sociales.

Cela implique de faire, dans le même temps, un état des lieux préalable, qui permet d'identifier la quantité et la dénomination des ressources mises à disposition de la quarantaine d'établissements que compte l'association. L'objectif se résume à contribuer, dans ce contexte déjà existant, à la mise en commun des ressources et à positionner les premiers contours d'un mini réseau éducatif. L'intérêt de cette démarche est donc de rendre compte, à l'occasion de problèmes communs et authentiques, des difficultés qui surgiront lors de la mise en œuvre d'un projet de construction d'une communauté d'apprentissage.

La recherche de formalisation de nouvelles approches pédagogiques n'est donc pas construite par avance mais construite avec les intervenants professionnels, la notion de travail communautaire ne peut d'ailleurs pas être construite à priori, elle se construit, elle chemine par ajustements successifs et répétés au gré des événements.

L'étude permet de comprendre comment un travail communautaire se construit, comment on peut l'impulser. La thèse de doctorat devrait permettre, à terme, de rendre compte du processus de construction d'une communauté d'apprentissage sur une période donnée.

Il ne s'agit pas ici de créer un modèle théorique unique et de le soumettre à l'épreuve de la scientificité mais d'illustrer toutes les contraintes et tous les inconvénients qui peuvent surgir dans cette dynamique de projet communautaire.

Cette approche permet donc, à l'image du concept d'environnement médiatisé par informatique américain, de définir les conditions optimales de construction de nouveaux espaces dédiés à la fois à la formation des acteurs pédagogiques et à la diffusion de ressources éducatives au bénéfice de tous : acteurs individuels et organisations.

C'est donc l'histoire de cette construction ou de cette mutation volontaire, que je serai amené à décrire prochainement, avec bien sûr le descriptif des apports et limites et des effets constatés par les différents intervenants durant le déroulement de cette expérimentation.

Cette analyse devrait donc permettre à terme, de servir de point de référence pour tout projet de construction d'approche communautaire d'apprentissage. Les domaines de l'étude sont ainsi centrés aussi bien sur les sciences sociales, les sciences de l'éducation que sur les sciences de l'ingénierie pédagogique dans une double optique professionnelle et universitaire.

Sur un plan plus théorique, il semble justifié d'accompagner cette mutation du travail par la recherche de nouveaux modèles d'intervention valorisant la dimension sociale de l'utilisation qui est faite des technologies mises à disposition. L'apprentissage organisationnel représente, à ce moment de l'évolution du projet, un intérêt particulier ; une mutation professionnelle semble s'opérer avec l'utilisation des technologies d'apprentissage.

Il devient selon François Stankiewicz (1998) nécessaire d'accompagner cette mutation : *le système social est soumis à des changements techniques et intenses liés à l'avènement d'un nouveau paradigme technologique [les changements organisationnels] qui s'accompagnent de mutations du travail et instaurent de nouvelles exigences concernant les compétences des salariés.*"

Les stades de développement d'une communauté

Bien que cette recherche n'en soit qu'à son premier stade de développement, nous pouvons néanmoins en positionner quelques éléments déjà mis en évidence par les chercheurs américains dans des études similaires. Cela permettra notamment de détailler les principales conditions d'émergence d'une communauté de pratique et d'identifier des perspectives intéressantes pour le système éducatif français ou social.

En premier lieu, il est intéressant de noter qu'une conception de communauté de pratique suit un cheminement clairement établi que nous nommerons les "*stades de développement*". Outre l'idée initiale d'un leader informel désirant créer une communauté précise et la dispersion de celle-ci, surgit en règle générale, un stade de remémoration qui établit l'idée d'un lien, d'un point de référence central ou de jonction entre un apprenant individuel et un collectif d'apprentissage.

Durant les différentes périodes ou phases d'évolution des communautés de pratique, les apprenants vont adopter différents statuts, cela nécessitera de leur part de s'adapter et de composer avec les contraintes de l'environnement.

Face à la diversité des besoins, de nouveaux modèles d'appropriation des connaissances seront proposés et testés par les apprenants ; le statut traditionnel de maître-élève se trouvera remis en cause et engagera de fait de nouvelles attitudes de la part des membres du collectif. L'engagement, la participation ou la non-participation, la formation d'une nouvelle identité au travail, la mise en place de nouvelles formes de négociation constitueront autant de conditions nécessaires à la construction de l'idée d'appartenance à la communauté d'apprentissage. Ces diverses interactions entre membres constitueront autant d'activités typiques qui caractériseront les diverses phases de développement de cette construction communautaire.

Bâtir une telle organisation suppose également des conditions particulières ; les membres dans leur démarche communautaire d'accès au savoir vont développer des habiletés et des attitudes précises. Ils s'interrogent, se consultent, confrontent leurs points de vue et construisent une meilleure

compréhension de leurs interrelations. Comme point de départ, il apparaît nécessaire d'avoir une vision commune de la finalité de l'organisation éducative ; en parallèle, il est impératif de développer une volonté commune qui permettra d'atteindre les objectifs principaux fixés par la communauté. Enfin, il s'avère indispensable de disposer d'un temps suffisant pour développer les différents objectifs, cela entraînera l'établissement de rôles, de règles et de méthodes de travail qui seront établis par les acteurs tout au long du processus de construction de l'organisation.

Le développement d'une communauté dépend également de la qualité de l'organisation qui sera mise en place ; celle-ci devra permettre une participation active des différents acteurs, les notions de leadership partagé, de collectif de recherche et de travail collaboratif nécessitent l'adoption de ressources de gestion des ressources humaines qui soient en cohérence avec les finalités de la démarche visée. Aussi la méthodologie de conception fait-elle également partie du processus d'aménagement du nouvel espace de travail, elle en représente même un point central qui articule les différentes interrelations sociales au sein de l'institution éducative. L'ingénierie pédagogique permet alors à cette étape du processus de recherche d'apporter quelques orientations utiles à la conception de tels environnements d'apprentissage.

Chacune des phases décrites dans la figure suivante devient alors source d'analyses et de consignations d'expériences. Les valeurs et les attitudes défendues par les membres, traduiront l'importance qu'ils accorderont réellement dans l'espace temps à cette construction.

Fig. Phases de développement des Communautés de pratiques



Schéma traduit : création du Community Intelligence Labs, USA, 1999

Principales conditions d'émergence des communautés

En second lieu, il convient d'identifier les facteurs critiques principaux qu'il est impératif de mettre en oeuvre pour réussir la construction d'une communauté de pratiques. On ne peut réellement parler de nouveau concept puisque la plus ancienne forme d'organisation recensée au monde est bien celle d'une communauté de personnes. Tout au plus commençons-nous à mieux comprendre la dynamique qui anime ses membres depuis que des chercheurs ont eu pour projet de constituer des communautés à des fins déterminées. Ces éléments dynamiques constituent les conditions optimales qu'il convient de mettre en oeuvre afin de permettre, un management de la connaissance (*knowledge management*). Selon Richard Mc Dermott, de nombreuses sociétés ont découvert que l'objectif réel dans cette démarche ne résidait pas en une seule distribution de documents supports de connaissance ou en une constitution de données centralisées. L'aspect social de l'apprentissage prend alors une connotation tout à fait pertinente lorsqu'il permet de confronter, de partager et d'adapter en permanence ces connaissances.

Aussi, apparaît-il primordial de respecter les valeurs qui permettent d'assurer une telle transposition entre savoir diffusé et savoir réellement approprié par les sujets apprenants.

Il existe quatre défis clés susceptibles de favoriser l'instrumentation d'un savoir partagé entre les membres d'une communauté :

- sur le plan du management de l'organisation : il est primordial que la communication interne valorise les notions de savoir partagé ;
- sur le plan de l'identité communautaire : les membres doivent être à l'origine de la création de règles éthiques et morales qu'il conviendra de partager ;
- sur le plan technique : le défi consiste pour les leaders à articuler d'une part une organisation sociale et d'autre part un système technique vecteur d'information en s'assurant qu'il satisfera à la mission réelle, celle d'aider les membres à penser collectivement ;
- sur le plan humain : afin de développer l'esprit communautaire il est nécessaire de s'assurer qu'un réel esprit d'ouverture aux idées d'autrui soit instauré par la communication mise en place.

Du point de vue de l'organisation il semble nécessaire de sensibiliser les divers membres aux impacts financiers et économiques de l'activité de leur institution. Cette démarche doit permettre, en résumé, aux participants de prendre part le moment venu, de façon plus avisée, aux différentes décisions qui engageront la vie de l'organisation. Un défi majeur consiste alors à instaurer une communication entre membres qui respecte cet objectif de transparence.

Dans l'objectif de structurer et de développer la communauté, il convient au préalable de trouver un coordinateur.

Celui-ci aura bien sûr, en préalable, manifesté un intérêt pour la démarche de construction communautaire, il sera reconnu comme "leader informel" par ses pairs et assumera plus directement la coordination des différentes tâches de coordination et de guidance des membres. Il tient ceux-ci informés en permanence des évolutions qui doivent affecter l'organisation et entretient l'esprit de partage de connaissances au-sein des différents groupes formés. Son rôle est primordial pour la survie de la communauté ; son rôle s'apparente plus à un coordinateur qu'à un expert de la part duquel on attend des réponses

immédiates à des problèmes universels. C'est là un rôle, souvent à plein temps, qui dépend bien sûr du contexte dans lequel il évolue ; négliger ce poste entraînera souvent l'échec de la consolidation de l'organisation communautaire. Une cause d'échec peut également consister à positionner le coordinateur comme seul responsable de la guidance et de l'esprit d'initiative de tout un groupe.

Pour valoriser une culture de partage des connaissances au sein d'une institution existante, il est préférable de reprendre les valeurs développées par la culture d'entreprise déjà acceptée par ses membres.

L'objectif consiste alors pour les leaders à permettre aux différents intervenants de s'inscrire dans une démarche de construction communautaire qui défend les mêmes valeurs et principes. Le vrai levier d'action pour le changement est représenté alors par l'instauration d'une communication qui reprend et valorise les idées partagées initialement par tous.

La dynamique d'appartenance au groupe se trouve renforcée si les idées des membres se trouvent valorisées et mises en valeur dès le début du projet.

Dans une dynamique de groupe il apparaît important de toujours veiller à prendre en compte toute idée qui puisse s'inscrire dans une dimension de développement et d'enrichissement des personnes ou de l'organisation. La reconnaissance de ces apports légitime la participation des participants et renforce la cohésion d'ensemble. Le concept de participation légitime périphérique PLP défini par E. Wenger sert ici de référence pour une telle participation.

L'institutionnalisation d'un forum d'échange de savoirs doit permettre aux participants de communiquer entre eux à l'aide des différents médias disponibles.

Il constitue une opportunité de renforcer les liens d'engagement et de vision partagée au sein de l'institution. A raison d'un à trois forums par année d'activité, ceux-ci permettent de réunir physiquement ou non les salariés, et constituent des moments forts susceptibles de servir de repères dans la vie d'une communauté.

La constitution d'un groupe leader permet d'augmenter la dynamique d'ensemble et notamment la participation des différentes personnes.

Les groupes se formalisent par affinités de valeurs, d'intérêts mais aussi de connaissances, la participation n'est pas homogène, ni à l'intérieur des groupes ni entre eux. Aussi, l'apport d'un groupe de leaders spécialistes peut-il renforcer le rôle de cohésion que doit assurer le coordinateur. Cette participation prend différentes formalisations : la communication, l'échange de travaux, l'appel à proposition de participation à des forums, la production de résumés, de rapports, sont autant d'actions susceptibles de dynamiser la participation des membres.

Le recours à l'usage de la technologie doit faciliter la participation des membres, tant du point de vue matériel que logiciel.

L'usage de l'outil informatique est bien sûr à privilégier dans la mesure où il renforce et permet d'adapter et de faciliter la participation au quotidien de chacun des membres. Les campus virtuels, les forums de discussions, la recherche documentaire sont par exemple, largement sollicités en ce domaine.

La mise en œuvre de tels principes exige du temps et des moyens physiques, l'absence de l'un ou l'autre amène inévitablement à l'échec de la démarche.

La liste des critères clés n'est pas limitée à ce bref résumé, tout au plus les divers éléments détaillés précédemment permettent-ils de situer des

préoccupations typiques d'un questionnaire relatif à une problématique de conception d'environnement communautaire. Les résultats de la recherche-action en cours devraient nous aider à percevoir d'autres sujets de réflexion pour ce qui fait référence à l'accueil que réserveront les acteurs sociaux français à de telles pratiques.

Perspectives pour les démarches d'apprentissage

Enfin en dernier lieu, en ouvrant les réflexions et questionnements posés par la présente recherche, nous pouvons assez aisément définir quelques perspectives intéressantes pour le domaine de l'enseignement national, de la formation ou de la recherche.

Les relations qui s'établissent entre des acteurs sociaux, les technologies et les sujets qu'ils éduquent sont complexes.

Les concepts de communauté d'apprentissage, d'autoformation, de travail collaboratif, d'organisation apprenante et d'apprentissage situé représentent des opportunités d'améliorer et de renouveler les processus de formation tout au long du cursus professionnel des divers acteurs.

Le choix d'un management des ressources humaines dans la gestion de l'accès à la connaissance des intervenants professionnels est important puisqu'il se situe entre une structure, une organisation et un processus d'apprentissage. Le concept de communauté représente donc un domaine particulièrement pertinent à explorer dans ce contexte puisque l'on cherche à rendre compte d'un processus d'apprentissage au sein d'un ensemble organisé, qui lui-même est en constante évolution et en recherche de perfectionnement.

Cette notion d'enrichissement pour l'organisation elle-même est à rapprocher du concept d'organisation apprenante, les acteurs apportent par leurs échanges de connaissances de nombreux enrichissements pour eux-mêmes comme pour les membres de la communauté. Le modèle de gestion dominant est celui du travail coopératif, collaboratif ou de l'entraide responsable.

Les rapports de communication entre sujets "experts" et "novices" trouvent une nouvelle formulation si l'on se réfère aux indications d'Etienne Wenger (1998), chacune des parties se trouve tour à tour enseignant et apprenant, au gré des résolutions de problèmes contextualisés. (*principe PPL : Participation Périphérique Légitime*). Une telle orientation nécessite en contre-partie d'engager des recherches qui dresseraient les contours de nouveaux modes d'apprentissage, les rôles des intervenants éducatifs se trouvent, en quelque sorte, remis en question. Le rôle d'enseignant devient alors celui d'un accompagnateur, d'un guide ou d'un tuteur qui accompagne l'élève. En outre, au sein même des centres communautaires de ressources, il importe que les intervenants professionnels, en première instance, adhèrent aux principes de l'organisation. Mais il s'avère indispensable qu'ils aient eux-mêmes été formés aux principes techniques, aux valeurs éthiques et morales spécifiques aux environnements communautaires. Cela sous-entend, pour les chercheurs français, que les programmes de formation de ces formateurs aient été formulés et testés scientifiquement ; la présente recherche ne doit ici être perçue que comme un élément introductif à cette nécessaire orientation.

Ainsi les impacts sociaux et socioprofessionnels des Nouvelles Technologies Informatiques Educatives (NTIE) ainsi que la diversification de leurs ressources

suggèrent de définir des espaces de formation ouverts et à distance (FOAD, communautés virtuelles). Ceux-ci constitueraient des espaces qui concourraient à la construction et à la distribution d'un patrimoine commun de connaissances et de ressources éducatives. Le concept communautaire permet, en ce sens, de reformuler les approches en permettant de respecter l'identité des acteurs et d'engager des enrichissements multiples pour les organisations, les sujets apprenants et les intervenants.

A l'arrière-plan, l'organisation de la structure éducative, conforme au concept de travail communautaire, contribue à la mise en œuvre d'une transposition didactique de l'informatique éducative qui devrait, à terme, permettre de reformuler les cursus de formation des intervenants professionnels grâce à la mutualisation et la centralisation des connaissances en divers domaines.

Dans une telle conception, sur le plan des représentations, cela signifie que les acteurs doivent accepter un changement de paradigme éducatif : d'un paradigme dans lequel domine l'enseignement-assimilation, les intervenants opéreraient un changement en faveur d'un paradigme centré sur une démarche d'apprentissage autonomisante.

En un sens, cela signifie que le temps de l'utilisation informatique pédagogique intuitive est révolu : *"l'intégration des NTIC dans l'enseignement et dans l'apprentissage se fait souvent par l'utilisation intuitive de certains outils informatiques"*. En lieu et place de cette démarche empirique, la recherche en ingénierie pédagogique devrait se voir de plus en plus sollicitée afin de permettre des plans de mise en œuvre adaptés aux besoins des institutions.

Les chercheurs de l'Université Laval au Canada, s'accordent de leur côté, pour confirmer qu'ainsi reformulé, l'usage des technologies de l'informatique devrait déboucher sur un nouveau paradigme, un nouveau modèle d'enseignement et d'apprentissage. Ils affirment également qu'un grand décalage existe entre les valeurs véhiculées et les moyens utilisés réellement en éducation. L'analyse critique de l'usage des technologies n'est parfois pas faite, ainsi de mauvaises pratiques peuvent-elles se générer et se perpétuer faute de contrôles adéquats. En définitive, ces spécialistes statuent, de façon non équivoque, sur le fait que de graves carences existent dans la formation initiale et continue des maîtres au Canada. Ce pays est à l'heure actuelle considéré comme un des pays leaders en ce domaine des formations informatiques.

Les théories des communautés d'apprentissage apparaissent ainsi comme une opportunité de reformuler les formations tant scolaires que professionnelles. Elles permettent d'apporter une réponse adaptée aux évolutions incessantes de la société de l'information. Elles apportent également l'avantage de valoriser l'identité des apprenants en les positionnant comme des apprentis chercheurs ; par la même démarche elles introduisent les notions d'enrichissements interpersonnels et inter-institutionnels.

Les conclusions de cette expérimentation devraient apporter, à terme, quelques analyses utiles à l'avancement de la problématique de reformulation des formations des intervenants professionnels sociaux. Son objet d'étude, concerne autant la question de l'adaptation et du soutien aux enseignements en classes ordinaires qu'en classes spécialisées.

Si la présente démarche a été abordée sous l'angle de l'éducation spécialisée, il est réaliste de penser que le concept d'apprentissage communautaire peut s'adapter à de nombreux autres environnements dédiés aux apprentissages.

En dernier lieu, si les résultats des analyses sont conformes aux attentes énoncées, la présente action-recherche devrait pouvoir aboutir sur une

conception de "*centre communautaire régional de ressources éducatives*" qui devrait soutenir l'action des intervenants sociaux.

L'étape de la conception interagit très logiquement avec les décisions des institutions économiques et politiques de la région, puisqu'il est bien question ici d'un projet de réforme qui s'inscrit dans un cadre régional de politique sociale.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 Argyris, C, et Schon, D-A, 1974, Theory in practice : increasing professional effectiveness, , Washington, Jossey-Bass Publishers. source électronique : <http://www.acef.ca/revue/XXV1/articles/rxxv1-04.html>
- 📖 Barab, S et Duffy, T, 1998, From Practice Fields to Communities of Practice, in Ed. D. Jonassen; D et Lands, S, Ed., Theoretical Foundations of Learning Environments, Université d'Indiana. source électronique : <http://itech1.coe.uga.edu/itforum/paper28/paper28.html>
- 📖 Birrien, J-Y, 1992, L'histoire de l'informatique, Que Sais-je, Paris, PUF.
- 📖 Brown, J-S, Duguid, P, 1991, Organizational learning and communities of practice : Toward a unified view of working, learning, and innovation, The Institute of Management Sciences (INFORM),
- 📖 Brown, A-L, 1994, The advancement of learning. Educational Researcher, 23(8), 4-12, cité dans TACT université Laval, Canada
- 📖 Carré, P, Moisan, A et Poisson, D, 1997, L'Autoformation, Paris, PUF.
- 📖 Collins, A, Bown, J-S, et Holum, A, 1991, Cognitive apprenticeship : Making things visibles. American Educator. source électronique : <http://www.cadre.ahtabasca.ca/vol13.1/dire.html>
- 📖 Courtois, B, et Pineau, G, 1991, La formation expérientielle des adultes, Délégation à la Formation professionnelle, Col. Recherche en formation continue, Paris, La Documentation Française.
- 📖 Grégoire, R, 1993, Traduction in Des orientations pour une redéfinition et une réforme de l'école, Association américaine de psychologie & Laboratoire régional sur l'éducation du centre des Etats-Unis, revue électronique : <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/principe.html>
- 📖 Grégoire, R, in Bracewell, R, Laferrière, T, 1996, L'Apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire, Université Laval Canada & Université Mc Gill U.S.A., revue électronique Schoolnet : source élec : <http://www.education.mcgill.ca/fedwww/cils/Telelearning/TICf.html>
- 📖 Keravel, A, 1998, L'Impact des technologies d'information et de communication sur les formes de coopération au sein des organisations, Revue électronique Le Préau : Multimédia et pédagogie,
- 📖 Lévy, P, 1977, Cyberculture : rapport au Conseil de l'Europe, Paris, Editions Odile Jacob.
- 📖 Linard, M, 1990, Des machines et des hommes : Apprendre avec les nouvelles technologies, Paris, Editions Universitaires.

- 📖 De Rosnay, J, 1997, L'homme symbiotique - Regards sur le troisième millénaire, Paris, Editions Seuil
- 📖 Senge, P, et Gauthier, A, 1991, La Cinquième Discipline : L'art et la manière des Organisations qui apprennent, Traduit et adapté de l'américain par Hervé Plagnol, Paris, ED First.
- 📖 Stankiewicz, F, 1998, Travail, compétences et adaptabilité, Col. Dossiers Sciences Humaines et Sociales, Paris, L'Harmattan.
- 📖 Schwartz, B, 1981, L'insertion professionnelle et sociale des jeunes, Rapport au 1^{er} Ministre, Paris, La Documentation Française.
- 📖 Wenger, E, et Lave, J, Sept. 1991, Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation in Doing : Social, Cognitive and Computational Perspective, Cambridge University Press, USA
- 📖 Wenger, E, 1998, Community of practice, Learning meaning and identity & Situated learning : legitimate peripheral participation

L'UTILISATION DE LOGICIELS COMME REVELATEUR DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS : UN EXEMPLE EN FORMATION DES PLC2 EN MATHEMATIQUES

Par Jean-Michel Bazin, Michelle Mézière et Jean Vincent⁵⁷

INTRODUCTION

Le point de départ du travail présenté ici est la détermination des compétences professionnelles que doit posséder un enseignant pour utiliser une technologie de l'information et de la communication dans un contexte pédagogique. Nous ne nous intéressons donc pas à la détermination des compétences techniques nécessaires à la manipulation de l'outil informatique. Ce travail ne constitue plus une piste de recherche prioritaire.

A présent, il semble qu'un consensus se soit dégagé sur le noyau de compétences techniques nécessaires à la manipulation des logiciels les plus courants. C'est ainsi que les compétences décrites par le B2I ne diffèrent pas sensiblement de celles décrites par de nombreux organismes de formation professionnelle dans leur catalogue d'offre de stages.

La spécificité de notre travail est de déterminer les compétences d'ordre pédagogique nécessaires à l'enseignant dans le cadre de ses activités, en plus des compétences partagées par tous les utilisateurs d'ordinateurs. Il s'agit bien ici de compétences professionnelles.

C'est dans cette optique que nous avons placé des acteurs du système éducatif (ici des stagiaires PLC2) dans des activités qui relèvent de leur profession (ici de l'évaluation préalable de logiciels pédagogiques) et, au cours de ces activités, nous avons porté un regard sur les compétences mises en jeu. Il y a donc toujours entremêlement de plusieurs types de compétences dans les performances observées entre les performances matérielles et manipulatoires de l'instrument technique et la mise en œuvre de compétences pédagogiques.

Notre travail est de démêler ce qui, dans le cadre d'une activité professionnelle relève de la compétence spécifique de l'enseignant liée à l'usage du logiciel.

Lorsqu'un maître veut utiliser un support, un outil pour faire sa classe, il procède fréquemment à une expérimentation préliminaire. Nous nous sommes intéressés à cette phase spécifique. Nous avons étudié les verbalisations et les interactions enseignants/logiciels observées pendant l'utilisation d'un logiciel d'EIAO (TIGRE)⁵⁸ issu du monde de la recherche, et d'un didacticiel

⁵⁷ IUFM Champagne-Ardenne-GRETICE-Université de Reims.

⁵⁸ Logiciel développé par Dominique Py, IRISA, Rennes

commercialisé (ADI 4°). Pour réaliser cette étude, nous avons demandé à des stagiaires PLC2 ainsi qu'à des formateurs d'IUFM de tester ces deux logiciels, avec des consignes différentes suivant chaque expérimentation.

Le travail et les résultats liés au travail sur le logiciel TIGRE ont déjà fait l'objet de publications⁵⁹. Notre article présente l'expérimentation réalisée avec le logiciel ADI.

Après avoir rappelé brièvement le cadre théorique de notre expérimentation, nous présenterons le protocole utilisé puis nous donnerons les premiers résultats de ce travail.

CADRE THEORIQUE DE L'EXPERIMENTATION : LA THEORIE DES SITUATIONS

Deux concepts clés issus des travaux de Guy Brousseau nous ont permis de structurer nos observations : la théorie des situations et la notion de contrat didactique

La situation didactique

Pour étudier expérimentalement les problèmes d'enseignement, G. Brousseau construit une théorie des situations didactiques qui doit lui permettre d'analyser a priori (inventaire des comportements possibles, par exemple) et a posteriori (quelle est la signification des comportements observés ?) les interventions de l'élève et du maître. La mise en œuvre de cette théorie nécessite l'élaboration d'un processus d'apprentissage. Les conceptions des élèves sont le résultat d'un échange permanent avec les situations de problèmes dans lesquels ils sont placés, et au cours desquelles les connaissances antérieures sont mobilisées pour être modifiées, complétées ou rejetées. La situation didactique est un ensemble de rapports établis explicitement et/ou implicitement entre :

- un élève et un groupe d'élèves ;
- un milieu comprenant éventuellement des instruments ou des objets ;
- un système éducatif matérialisé le plus souvent par le professeur.

Tout ce dispositif a pour objectif d'aboutir à l'appropriation par les élèves d'un savoir constitué ou en voie de constitution.

Dans le but d'organiser les échanges de l'élève avec le milieu de façon productive, il classifie les situations autour de trois formes de dialectique qui ont des fonctions différentes.

- *Dialectique de l'action*. L'élève est confronté à une situation qui lui pose problème. Dans sa recherche d'une solution, il produit des actions qui peuvent aboutir à la création d'un savoir-faire. Il peut plus ou moins expliciter ou valider ses actions, mais la situation d'action ne l'exige pas.
- *Dialectique de la formulation*. Des conditions différentes rendent nécessaire un échange d'informations et la création d'un langage pour

⁵⁹ Etude du vocabulaire et des messages utilisés par un logiciel d'EIAO, J.M. Bazin, M. Mézière, J. Vincent. Journées Internationales sur la Communication, l'Education et la Culture Scientifique 22-26 Mars 1999, Chamonix. Utilisation d'un logiciel d'EIAO pour la Formation des enseignants, J.M. Bazin, M. Mézière, J. Vincent, Bordeaux ACSE, Juin 1999.

assurer l'échange. Dans la situation de formulation, l'élève peut justifier ses propositions, mais la situation ne l'exige pas.

- *Dialectique de la validation*. Les échanges ne concernent plus seulement les informations mais aussi les déclarations. Il faut prouver ce que l'on affirme autrement que par l'action. N. Balacheff écrit : "La nécessité de prouver est liée à la situation dans laquelle on se trouve ; la preuve est un acte social, elle s'adresse à un individu (éventuellement soi-même) qu'il faut convaincre".

Plus récemment, G. Brousseau a complété sa classification avec les *situations d'institutionnalisation*, "celles pour lesquelles on fixe conventionnellement et explicitement le statut cognitif d'une connaissance". Pour analyser toutes ces situations, il a élaboré de nombreux concepts, tel celui de *contrat didactique* qui nous sera très utile dans notre travail.

Le contrat didactique

Enseignant et enseignés se mettent en jeu dans la relation didactique selon des règles qui fonctionnent comme les clauses d'un *contrat*. Cependant, ces règles sont surtout implicites, elles se révèlent essentiellement dans la transgression. Le contrat didactique est l'ensemble des conditions qui déterminent implicitement ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il est comptable devant l'autre.

C'est surtout à l'occasion de fortes ruptures que le contrat se révèle. Dans la structure activités-institutionnalisation-exercices, l'enseignant prend appui sur les activités des élèves, sur leurs productions personnelles et collectives pour faire progresser le savoir de tous. Le problème n'est pas nécessairement faisable : on peut ne pas savoir s'il existe une réponse, la réponse n'est pas nécessairement unique, les données peuvent ne pas être adéquates (trop ou pas assez). La recherche de données pertinentes vis-à-vis des questions posées est inscrite au contrat de même que la validation des résultats produits. Ainsi le contrat de l'élève est plus proche de celui du chercheur.

PRESENTATION DU PROJET

Au cours des expérimentations précédentes, nous avons constaté que le stagiaire confronté à une situation d'évaluation de logiciel avait pris conscience de l'importance des implicites dans les démonstrations de géométrie. Il avait pris conscience que lui-même n'en faisait pas part aux élèves mais que ceux-ci jouaient le jeu. Le désir mimétique de l'élève le conduit à faire ce qu'il imagine que le professeur attend de lui dans le cadre du contrat didactique.

Le jeune stagiaire s'est aussi rendu compte de l'impossibilité de négocier avec le logiciel alors qu'en classe la rigueur attendue par le professeur varie selon le moment de la progression et l'élève concerné. En confrontant un stagiaire avec un logiciel, nous avons la conviction que l'originalité de cette situation de formation peut compléter harmonieusement les situations de visites de classe. Il convient bien sûr d'organiser la situation de telle sorte que le stagiaire prenne conscience de ses propres comportements. Nous nous plaçons là dans une logique d'analyse de pratique destinée à faire émerger chez le stagiaire les représentations qu'il a du métier d'enseignant et des apprentissages des élèves. Nous postulons que la prise de conscience de ces représentations aura un effet de formation bénéfique sur le stagiaire.

Visite à un stagiaire

Que se passe-t-il lors d'une visite⁶⁰ ?

- le formateur observe une séquence durant une heure, mais sa présence même modifie sensiblement le cadre professionnel du stagiaire ;
- il s'agit d'une situation complexe où le nombre de variables est trop important pour pouvoir toutes les maîtriser ;
- le formateur ne connaît pas (ou peu) l'historique de la séquence, des élèves, etc., cela permet au stagiaire d'utiliser des stratégies d'évitement lors de l'entretien en faisant appel à des raisons extérieures à la séquence présentée ;
- lors de l'entretien, le formateur organise la discussion autour de ce que le stagiaire a réalisé en mettant fréquemment l'accent sur les dysfonctionnements ;
- le stagiaire, quant à lui, n'est prêt à entendre que ce qui constitue pour lui une urgence, l'affectivité du vécu est très forte et la distanciation est difficile à réaliser.

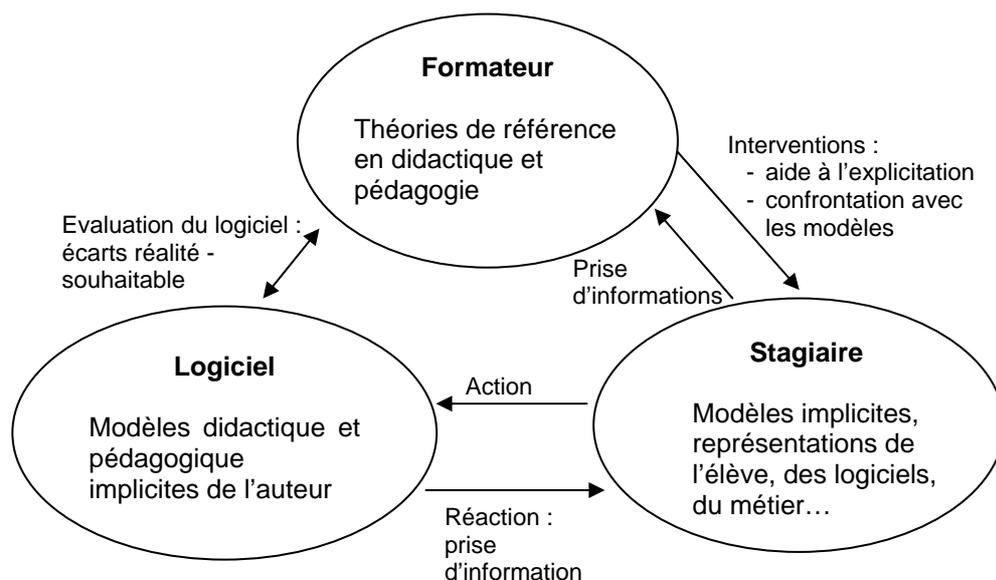
Ces aspects montrent bien que, si indispensable que soit la visite de formation où l'on voit le stagiaire dans sa pratique réelle, elle ne suffit pas pour faire expliciter les représentations qu'a le stagiaire sur tous les éléments qui constituent le métier d'enseignant.

⁶⁰ Nous nous plaçons dans le cadre de la recherche INRP 30903 " l'Alternance au service des formations aux didactiques" (1996)

Notre proposition de formation

Le logiciel pédagogique recèle, de par la volonté de son auteur, un modèle pédagogique implicite. Le stagiaire a lui aussi des modèles implicites didactiques, pédagogiques et de ce qu'un logiciel doit réaliser.

Au cours de l'expérimentation préalable, le stagiaire étudie le logiciel pédagogique et est amené à s'exprimer sur celui-ci mais aussi sur les différences entre ce qu'il fait, ce qu'un élève ferait en classe et ce que lui ferait en classe avec des élèves sans logiciel. Le formateur aide à l'explicitation des représentations du stagiaire et l'incite à les confronter aux théories didactiques et pédagogiques vues en formation. Ces relations sont indiquées dans le schéma ci-dessous :



Le formateur intervient donc de 2 manières différentes :

- comme formateur cherchant à prendre un maximum d'informations sur ce que le stagiaire pense. Il questionne pour faire approfondir par le stagiaire les théories spontanées qu'il invoque et les théories sous-jacentes au logiciel ;
- comme référent didactique qui va participer à la confrontation par le stagiaire entre ses propres représentations, les théories mises en œuvre dans le logiciel et les théories didactiques qu'il acquiert par ailleurs en formation.

Nous postulons que, si la seule explicitation ne suffit pas, la confrontation et le conflit cognitif qui en découlera aura un effet de formation important chez les stagiaires. Notre action vise à la formation d'un "praticien réflexif" qui sera capable de poursuivre sa propre formation au-delà de la formation initiale.

Nous nous situons bien là non dans la liaison directe "théorie-pratique" comme dans la visite mais dans la liaison "théorie- théories spontanées".

L'intérêt principal du protocole est de fixer certaines variables complexes à gérer mais aussi d'en explorer d'autres :

- la situation n'a pas d'histoire, le stagiaire est bien sur une tâche singulière ne permettant pas de biais ;
- elle est contextualisée en ce qui concerne les savoirs mis en jeu mais pas en ce qui concerne les élèves, ce qui peut permettre de toucher les représentations que le stagiaire a de l'élève systémique et de ses apprentissages ;
- contrairement à la visite de classe on peut ici interrompre et agir sur le déroulement de la situation pour aider à l'explicitation.

Outre la formation attendue en didactique des mathématiques, le fait de travailler sur des logiciels constituera une formation à l'étude des logiciels d'enseignement des mathématiques

Pour ce deuxième axe, il s'agit avant tout de donner aux stagiaires une formation au travail sur logiciel pédagogique. Celui-ci n'est plus considéré ici comme outil mais comme objet d'étude. Cette préoccupation a pour origine l'injonction ministérielle (Cf. les logiciels RIP) et la pression sociale. Il paraît en effet actuellement inconcevable que les stagiaires puissent sortir de formation sans avoir été en contact avec ces logiciels. Ils en ont fréquemment une image issue des représentations sociales qu'il est nécessaire de confronter à la réalité. Mais par ailleurs, en tant que pédagogues, ils se doivent d'avoir un regard critique sur les utilisations qu'ils peuvent en faire et que les élèves peuvent en faire en et hors classe. Notre hypothèse est que le travail que nous prévoyons contribuera à remplir cet aspect de la formation.

Pour atteindre ce deuxième objectif, nous avons été amenés à reconsidérer l'utilisation du logiciel Tigre utilisé pendant le premier protocole. En effet ce n'est pas un logiciel commercialisé et notre expérimentation n'est donc pas facilement transférable. Nous avons donc décidé d'utiliser des logiciels du commerce et de commencer par un des plus célèbres : ADI.

Notre protocole repose sur une transposition de la théorie des situations de G. Brousseau dans le cadre de la formation des enseignants. La situation didactique comportant le formateur, le stagiaire et les savoirs didactiques à lui faire acquérir. Les savoirs visés doivent être la meilleure solution au problème qui lui est posé. Le stagiaire se trouve face à une situation initiale d'apprentissage fournie par le logiciel et le problème est : "comment la faire évoluer pour la transformer en une situation de classe la plus efficace possible."

Expérimentation réalisée

Le protocole en cours consiste en une séance avec deux stagiaires de mathématiques et une séance avec deux stagiaires de français.

Les deux séances sont enregistrées et les discours analysés.

Les stagiaires sont confrontés au logiciel ADI 4^{ième}, et le formateur leur demande de l'évaluer avec comme consigne : "Vous venez d'arriver dans un établissement, la documentaliste vous propose d'acheter le logiciel ADI pour le mettre en libre accès, pour les élèves, dans le cadre du centre de ressources documentaires. Vous décidez de tester le logiciel."

De plus, nous leur demandons de consigner par écrit trois raisons favorables, trois raisons opposées à l'achat et la décision finale.

La première séance avec les stagiaires de mathématiques nous a montré que ces consignes étaient peu incitatives pour amener les stagiaires à s'exprimer, c'est pourquoi, nous demandons au formateur (lui-même professeur de français) d'intervenir dans le dernier quart d'heure de l'expérimentation mettant en jeu des PLC2 de français.

La présentation détaillée de l'analyse des productions verbales des stagiaires est un travail long et minutieux dont la présentation allongerait considérablement notre propos. Nous donnons ici les principales conclusions de notre travail

APPORTS SPECIFIQUES DE L'EXPERIMENTATION REALISEE

Expérimentation des PLC2-mathématique, sans intervention du formateur

L'analyse du discours des stagiaires montre quelques représentations sur les logiciels pédagogiques et leurs conceptions pédagogiques.

Les points les plus significatifs sont :

- les stagiaires pensent qu'il est très bien que les élèves n'aient accès aux jeux intégrés au logiciel que s'ils ont une certaine réussite aux exercices. Cela revient à dire que seules les performances sont valorisées et non les progrès de l'élève, que seuls les élèves performants joueront ;
- ils prennent conscience que les aides et les corrections proposées ne seront pas adaptées à tous les élèves et à leurs difficultés, mais disent cela sans mise en relation avec leur propre pratique ;
- ils sont étonnés de la difficulté de certains calculs car bien qu'ils mentionnent que les calculs demandés ne peuvent être faits de tête, ils ont une grande réticence à utiliser le papier. On voit là leurs représentations du logiciel éducatif : il se doit d'être autonome et fournir tout ce qui est nécessaire à la réalisation de la tâche. Nous avons déjà rencontré cet a priori lors de l'entretien sur Tigre.

Expérimentation en français, avec intervention du formateur

- La dimension ludique fait passer la difficulté des exercices ennuyeux.
- L'évaluation sommative finale est une préoccupation importante, l'évaluation formative est absente de leur discours.
- Le logiciel est appréhendé comme s'intégrant dans le modèle magistral (cours, exercices d'applications, évaluation finale). A aucun moment, ils n'envisagent de construire un autre schéma pédagogique que celui du modèle dominant.
- Les stratégies combinatoires de clics désordonnés apparaissent dès qu'il y a défaillance ou incompréhension de l'interface. Les élèves, les usages, tout est oublié au profit d'un seul objectif : faire que ça marche !
- Ils ne pensent pas que les élèves apprennent mieux avec ce type de logiciel.

CONCLUSION

L'originalité du travail présenté ici est de concevoir l'évaluation de logiciels pédagogiques comme une situation permettant de faire émerger les représentations que les jeunes enseignants ont des élèves et du métier d'enseignant. Ce protocole peut être transféré dans toutes les disciplines, sous réserve que les formateurs aient une bonne connaissance des logiciels identifiés, et qu'ils en aient fait au préalable une analyse didactique assez fine.

L'intérêt fondamental de cette situation est de figer certaines variables affectives liées à la visite de stagiaire en activité, et de pouvoir revenir en arrière pour travailler sur les interactions.

L'autoscopie est une pratique assez ancienne, mais nous savons combien la caméra dans la classe modifie la situation qu'elle est censée fixer sur la pellicule.

De plus, les paramètres affectifs, les aspects contextuels sont toujours perdus dans les enregistrements. En limitant les interactions à une machine et deux individus, nombres de paramètres parasites sont écartés.

Bien entendu ce protocole ne remplace en aucune façon les visites de stages, mais en revanche, nous avons la conviction qu'il permet de compléter harmonieusement et efficacement la formation des stagiaires.

Comment les stagiaires assimilent-ils ces informations pour les réinvestir dans leur pratique professionnelle ? Nous n'avons pour l'instant aucun retour sur cet aspect, mais il en est de même pour toutes les formations d'IUFM. Nous proposons des formations aux stagiaires, mais ce qu'ils en font, et ce qu'il en reste passé l'année de stage... restent totalement inconnus de l'institution.

BIBLIOGRAPHIE

📖 ADI 4^{ème}. Coktel diffusion

📖 Brousseau, G, 1988, Le contrat didactique : le milieu. In : *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 9.3, pp. 309-336.

📖 Bazin, J-M, *Etude du vocabulaire et des messages utilisés par un logiciel d'EIAO*

📖 Mézière, M, Vincent, J, 22-26 mars 1999, Journées Internationales sur la Communication, l'Education et la Culture Scientifique, Chamonix.

📖 Bazin, J-M, Mézière, M, Vincent, J, juin 1999, Utilisation d'un logiciel d'EIAO pour la formation des enseignants, Bordeaux AECSE

POST FACE

INNOVER EN FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES FORMATEURS D'ADULTES : ENJEUX ET PERSPECTIVES

Par Michel Laisne et Daniel Poisson

INTRODUCTION

Cette publication conforte les Cahiers d'Etudes du CUEEP comme un outil de valorisation et de capitalisation de colloques scientifiques ; elle confirme la diversification de ses auteurs et son ouverture sur d'autres institutions éducatives et d'autres régions.

Plus que son contenu, ce sont les interactions et les échanges entre praticiens réflexifs, apprentis chercheurs et enseignants-chercheurs, qui de notre point de vue de chercheurs-praticiens engagés sont porteurs d'enjeux et de perspectives. C'est la dynamique même du travail collectif autour de la question commune à la formation initiale et à la formation d'adultes **de la recherche "sur et pour l'innovation en formation initiale et continue des Maîtres et des formateurs d'adultes"** qui est essentielle pour appréhender les interactions complexes entre formation des Maîtres, Education et Société.

Dans cette Post face nous ne nous reviendrons sur les enjeux de l'innovation en formation des Maîtres, puis sur les processus enclenchés au cours de ce travail et enfin aux perspectives de poursuites de ce travail amorcé.

LES ENJEUX DE LA "FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE"

Dans le cadre de la société de l'information et de la communication, la formation tout au long de la vie constitue un défi majeur de notre société. D'une part, la majorité des salariés n'effectueront pas leur carrière ni dans la même entreprise, ni dans le même métier. D'autre part, comprendre la société de l'information et de la communication et être un citoyen responsable nécessite une capacité à maîtriser des savoirs et des savoir-faire en perpétuelle évolution (Poisson, 2000).

Jacques Delors (1996, p.21) souligne la montée exponentielle des besoins de formation ainsi que leur nécessaire diversification, *"la combinaison de l'enseignement classique et des approches extérieures à l'école doivent permettre d'accéder aux trois dimensions de l'éducation : éthique et culturelle ; scientifique et technologique ; économique et sociale."* Il insiste sur l'intérêt d'articuler la formation initiale (de base) et la formation continue, et donc de *"placer l'éducation tout au long de la vie au cœur de la société"*. (Ibid, p 17)

Ce besoin croissant de formation a provoqué (et continue à provoquer), d'une part, un accroissement considérable de la durée et de la massification de la formation initiale, mais aussi l'apparition et la structuration d'un secteur économique lié à la formation d'adultes. Paradoxalement aussi, une forte demande d'autoformation et de formation informelle (Dumazedier, 1999).

Pour Joffre Dumazedier ce paradoxe n'est qu'apparent, car les besoins de formation seront tels qu'ils vont saturer l'offre traditionnelle de formation initiale et continue, quelles que soient sa qualité et sa quantité. *"On peut allonger la scolarité, massifier l'accès au baccalauréat puis à l'université, renforcer l'efficacité et la qualité de la formation initiale et continue, les besoins de formation de "la formation tout au long de la vie dans le cadre de la société de l'information" ne pourront pas être entièrement couverts par des offres de formations ou de stages collectifs présentiels en face à face pédagogique traditionnel. La formation se fera donc partiellement en dehors de ces dispositifs classiques, soit en autoformation intégrale (autodidaxie), soit dans des réseaux réciproques d'échanges de savoirs, soit dans l'entreprise grâce à "une organisation apprenante "mais aussi par l'accès en autoformation accompagnée à des centres de ressources éducatives" (Poisson, 2003) ou dans des dispositifs de formation ouverte et à distance. La validation des acquis de l'expérience et différentes formes de formation en alternance se développeront.*

La formation institutionnelle devra aussi s'adapter à cette nouvelle donne en renouvelant de façon plus ouverte et plus souple, les formes de l'éducation permanente.

Pour beaucoup, les Maîtres et les formateurs d'adultes seront pour beaucoup des intervenants dans ces nouveaux dispositifs. Tous seront impliqués dans le développement des compétences à autogérer sa formation dans des cadres formels et institutionnels, mais aussi dans l'éducation informelle et à travers la valorisation à la fois sociale et professionnelle des acquis de l'expérience.

LES ENJEUX DE L'INNOVATION EN FORMATION DES MAITRES

Notre hypothèse d'action est que **la plupart des enseignants et des formateurs d'adultes reproduisent dans leur intervention, les méthodes qui ont servi à les former**. Ces méthodes leurs ayant été efficaces, elles sont bonnes pour tous !

"En effet, la dualité enseignement-apprentissage est au cœur du métier d'enseignant. Or, tout enseignant a d'abord été élève, puis étudiant, et éventuellement "élève-professeur", "professeur-stagiaire" ou "apprenti-formateur". Son vécu d'apprenant conditionne fortement ses pratiques enseignantes. Or, une grande partie des enseignants est sélectionnée par et pour les formes traditionnelles d'enseignement présentiel, collectif, transmissif et normatif. Le choc culturel est donc important quand on leur demande d'accompagner l'autoformation et de se comporter en facilitateur d'apprentissage ; la plupart n'ont jamais connu ce mode de formation en tant qu'élève" (Poisson, 2001). De même peu de formateurs sont issus de dispositifs en alternance ou de dispositif de formation à distance.

Vu les enjeux de l'accompagnement de la formation tout au long de la vie dans le cadre de la société de l'information, il est nécessaire que tout futur enseignant ou formateur d'adultes, ait expérimenté sur lui-même de multiples situations d'apprentissage en formation éducative. **Il s'agit bien d'apprendre dans ces dispositifs** et pas seulement d'avoir un apport de connaissance théorique sur leur existence.

Le changement des représentations sur l'enseignement préalable a tout réel changement de pratique implique que les institutions de formation initiale et continue des enseignants et des formateurs d'adultes, au-delà d'un apport de connaissances sûres, amène les enseignants ou futurs enseignants à modéliser et capitaliser ces expériences en prenant du recul.

Nous retrouvons la technique de "double piste", chère à Bertrand Schwartz, il s'agit d'une part d'utiliser en formation des Maîtres des méthodes congruentes avec celles que l'on désire leur voir pratiquer avec leurs élèves, mais aussi de constamment proposer aux apprentis-enseignants ou aux enseignants en formation continue, de s'analyser en tant qu'apprenant grâce à un retour réflexif sur leurs expériences passées de formations formelles ou informelles et sur l'autoanalyse de leurs comportements actuels "d'élève" en situation de formation (Poisson, 2003).

UNE SYNERGIE ENTRE FORMATION, FORMATION DES MAÎTRES ET RECHERCHE EN EDUCATION

Le premier processus engagé dans ce travail est la mise en synergie des trois pôles : enseignement (formation) ; formation des Maîtres (formateurs d'adultes) et recherche en éducation (en formation) ; cette synergie s'effectuant, à la fois sur le plan : des pratiques ; de l'ingénierie et des recherches fondamentales et appliquées.

Dans l'enseignement primaire, secondaire, supérieur, mais aussi en formation des adultes ces différents pôles et ces différents domaines sont souvent cloisonnés et au mieux les interactions sont binaires. Ainsi, on a souvent reproché aux anciennes "Ecoles Normales" d'être coupées de la recherche, et aux formations universitaires de formateurs d'être coupées des terrains. Les créations de l'INRP, des IREM, de Laboratoire Universitaire, de recherche en Education ; des UFR de Sciences de l'Education, des IUFM et de formations professionnalisées liées aux métiers de l'éducation marquent la volonté de rapprocher la formation des Maîtres de l'Université et par conséquent de la Recherche. Mais entre le *dire* et le *faire*, il reste encore beaucoup d'écarts. Au CUEEP même (Centre Université-Economie d'Education Permanente) ; les différentes missions statutairement reconnues (formation des adultes de l'illettrisme au doctorat, de formation initiale et continue des acteurs de l'Education permanente, ingénierie éducative, recherches appliquées et fondamentales) sont constamment à remettre en synergie.

La formation des Maîtres et des formateurs d'adultes ne doit pas seulement être un champ de pratique, mais aussi un objet de recherche. Elle doit rester en contact direct avec la réalité des terrains en développant l'alternance, des formations actions et rester attentive aux avancées des recherches concernant directement ou indirectement l'Education et la formation.

La synergie entre recherche, formation et formation des Maîtres permet de dépasser l'opposition – stérile de notre point de vue – entre une recherche fondamentale (vue comme déconnectée des contingences immédiates) et une recherche strictement appliquée (vue comme strictement applicationniste). Nous pensons que cette opposition n'a pas de sens dans le champ des recherches en Education.

Des recherches-innovations correctement accompagnées peuvent déboucher à la fois sur des changements de pratique, sur une formation par et à la recherche des participants, et aussi sur la production de savoirs partageables. Pareillement, la plupart des avancées théoriques et conceptuelles en Education interrogent presque toujours les pratiques de formation et donc de formation des Maîtres.

Dans cette synergie, il est important que les recherches internes des centres des IUFM ou des centres de formation de formateur d'adultes s'effectuent en relation avec les Laboratoires de Recherche Universitaire et des Ecoles Doctorales et que les praticiens-chercheurs qui le souhaitent puissent valoriser leur contribution dans le cadre de mémoire universitaire.

UNE RENCONTRE FRUCTUEUSE ENTRE FORMATION INITIALE ET FORMATION D'ADULTES

Le deuxième processus amorcé dans ces journées est la rencontre fructueuse entre deux mondes qui souvent s'ignorent : celui de la formation initiale et celui de la formation des adultes.

Il est indispensable que la recherche en IUFM ne tourne pas en vase clos et que les innovations en émergence à l'IUFM soient confrontées aux innovations analogues qui se développent en formation de formateurs d'adultes. De son côté la formation d'adultes a tout à gagner elle aussi à ne pas rester isolée.

De plus, bien qu'institutionnellement les domaines soient séparés, la formation initiale et à fortiori la formation continue des enseignants relèvent clairement de la formation "d'adultes".

Par ailleurs, la perspective d'une "formation tout au long de la vie" renforce encore le besoin de rapprochement entre formation de Maîtres et formation de formateur au moins sur le plan des recherches sur les pratiques innovantes.

On notera que cette collaboration autour de l'innovation a permis aussi un décloisonnement interne à chacun des deux mondes et a montré l'intérêt d'une approche multidisciplinaire dans ce type de recherche.

PERSPECTIVE : VERS UN TROISIEME COLLOQUE SUR L'INNOVATION EN FORMATION DES MAITRES ET DES FORMATEURS D'ADULTES.

Les 19 et 20 septembre 2002, un deuxième colloque regroupant formateurs de maîtres et formateurs d'adultes s'est tenu à Reims sur le thème : "Former les enseignants et les formateurs par l'enseignement supérieur : innovation dans les dispositifs, les modalités et les pratiques". Il a donné lieu à une publication d'actes sous forme d'un CD-ROM.

Ce colloque a confirmé l'intérêt d'une part d'une mise en synergie d'équipes internes aux IUFM et de laboratoires universitaires, d'autre part de collaborations et de rencontres entre formation initiale et continue des maîtres et formation initiale et continue des formateurs d'adultes.

Il nous semble aujourd'hui important de poursuivre cette double dynamique, particulièrement dans le contexte – incertain pour la Recherche en général et la recherche en Education en particulier – de refonte à la fois des dispositifs de formation de formateurs d'adultes dans le cadre des dispositifs LMD et du dispositif de formation des maîtres.

Quelle que soit l'évolution institutionnelle, les enjeux demeurent. Aussi il nous paraît souhaitable que se pérennise, au-delà de ce Cahier d'Etudes, des rencontres et des colloques pour capitaliser et valoriser les recherches sur et pour la formation initiale et continue de tous les acteurs de l'Education et de la Formation.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 Delors, J. (coord.), (1996), L'éducation un trésor est caché dedans, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, Editions Odile Jacob.
- 📖 Enseigner et apprendre vers la société cognitive, Livre blanc de la commission européenne, 1995.
- 📖 Leselbaum, N. (1993), travail autonome et travail personnel de l'élève, Paris, INRP.
- 📖 Poisson, D. (2001), La société de l'information et de la communication : un nouveau risque d'exclusion, une réponse partielle, l'autoformation éducative, in Sagot, J. (coord.), *Comment favoriser l'intégration des jeunes handicapés ou en grande difficulté dans la nouvelle société de l'information et de la communication ? actes journées d'échanges ADAPT Technologies, handicaps, école et société 2 et 3 mai 2000*, Suresnes, CNEFEI, pp. 17-25.
- 📖 Dumazedier, J. (1999), Offre et demande de formation : le grand déséquilibre, *Educations n° 12*