



Quels effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles enseignantes ?

Geneviève Lameul

► To cite this version:

Geneviève Lameul. Quels effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles enseignantes ?. 2005, Paris, France. edutice-00001397

HAL Id: edutice-00001397

<https://edutice.hal.science/edutice-00001397>

Submitted on 25 Jan 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

QUELS EFFETS DE LA MÉDIATISATION DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE SUR LA CONSTRUCTION DES POSTURES PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES ?...

Genevieve Lameul (IUFM de Bretagne / Centre de Recherche Enseignement Apprentissage Didactique)

Le développement croissant de l'usage des technologies perturbe l'école dans son organisation interne, dans son rapport à la société, dans ses conceptions du savoir, dans les pratiques de construction et transmission de ce savoir. Parallèlement, mise en question dans sa capacité à assurer l'éducation des élèves, la profession enseignante est en crise et les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) sont en questionnement sur les compétences à acquérir pour de nouvelles pratiques. La conjugaison de ces deux phénomènes interpelle tout particulièrement la recherche en sciences de l'éducation, et c'est notre pierre à la réflexion sur ce thème que nous nous proposons d'apporter en présentant nos travaux de recherche¹ en cours.

Chacune de ces questions est présente en toile de fond de notre problématique qui s'intéresse aux modalités de construction des postures professionnelles enseignantes et à la manière dont l'environnement de formation utilisant les technologies les influence. Considérant que la forme donnée au dispositif par l'ingénierie de formation, a un effet non négligeable sur le processus de formation de l'apprenant, nous observons principalement à l'IUFM de Bretagne, deux dispositifs de formation ouverte et à distance d'enseignants qui fondent leur construction sur l'usage des technologies d'information et de communication, pour développer le travail collaboratif à distance. Nous les comparons à des dispositifs classiques pour en apprécier les effets différenciés sur les enseignants² en formation.

La première partie de notre recherche présente notre problématique en contexte. Elle explicite notre hypothèse initiale de travail : dans les dispositifs de formation ouverte et à distance, la médiatisation de la relation pédagogique influe significativement sur la construction des postures professionnelles des enseignants en formation ouverte et à distance.

Articuler les notions de « médiatisation de la relation pédagogique » et de « posture professionnelle enseignante », fonder à cette occasion une définition de posture, décrire et tenter de comprendre les processus à l'œuvre dans l'interaction entre les deux, tels sont les grands axes de notre recherche qui vont constituer une seconde partie de notre travail. Nous y faisons part de nos choix théoriques en définissant les principaux concepts et notions employés pour construire notre projet de recherche : dispositif, dispositif de formation ouverte et à distance, médiatisation, posture professionnelle.

Notre démarche méthodologique est ensuite précisément décrite avant de procéder à l'exploration de nos résultats empiriques obtenus à partir d'un recueil de données sur 3 ans (2002-05) auprès de professeurs de collège et lycée (PLC2) dans les disciplines anglais et sciences de la vie et de la Terre (SVT) en deuxième année de formation initiale.

I - Problématique et contexte général de la recherche

Postulant que l'introduction des technologies de communication influe significativement sur la relation pédagogique à distance et, par voie de conséquence sur la construction et l'évolution des postures professionnelles enseignantes, nous tentons de comprendre le processus de formation à l'œuvre dans deux dispositifs de formation ouverte et à distance en IUFM. Nous questionnons par là même, l'intérêt pédagogique de l'utilisation des TIC ainsi que le développement du travail collaboratif, par rapport à la construction de postures professionnelles que nous situons au cœur même de la formation professionnelle des enseignants.

Considérant que la médiatisation de la relation entraîne une variation de l'environnement de

formation susceptible d'avoir des influences sur le comportement et la personne, nous inscrivons notre recherche dans le cadre de la théorie socio-cognitive de Bandura³ (1999).

Figure 1 : Problématique de la recherche située dans le modèle triadique de Bandura

Si nous appréhendons la médiatisation de la relation pédagogique comme une des composantes de l'environnement social de l'enseignant (E), nous pouvons imaginer que la variation de la relation pédagogique (relation synchrone et asynchrone, travail à distance et collaboratif...) que permettent les technologies d'information communication – élément souvent essentiel dans la construction des dispositifs de formation ouverte et à distance – transforment la nature de la médiation entre le formateur et l'enseignant en formation. Un autre positionnement physique et symbolique des personnes et du savoir déstabilise les représentations établies et oblige à une recomposition de l'environnement qui, selon le modèle de Bandura, interagit réciproquement avec le comportement (C) et la personne (P). Pour les raisons que nous développons au point suivant, lorsque nous définissons la notion de posture, nous intercalons celle-ci sur la figure1 ci-dessus, entre les facteurs liés à la personne et le comportement.

La théorie socio-cognitive permet de mieux comprendre les mécanismes qui président à la façon dont nous construisons et transformons nos perceptions et conceptions de l'environnement social en situation de formation (notamment notre conception quant au rôle du formateur et des moyens pédagogiques). En effet pour Bandura, (2003) « *ce sont bien les cognitions (représentations, pensée, prise de conscience, etc...) qui jouent le rôle majeur de médiation entre l'action de l'environnement et les réponses comportementales* ». Dans la situation observée, c'est la perception des événements vécus au plan cognitif, affectif et biologique, que se fait l'enseignant en formation qui va influencer sa posture. Du fait de la spécificité des dispositifs de formation observés (rupture de l'unité de temps-lieu-espace, phénomène de double piste, isomorphisme entre fond et forme de la formation en question...), nous supposons que la recomposition effectuée dans le cadre de la formation provoque un questionnement par rapport au processus d'apprentissage et d'enseignement et influe de ce fait sur la conception du métier et donc sur la posture professionnelle en construction. Notre intérêt se porte sur la dynamique de changement relationnel provoquée par la transformation spatiale et temporelle des modes d'intervention.

Et ce que nous allons essayer de comprendre dans un premier temps, c'est ce qui se passe entre ces deux transformations de E et de C, « *comment les influences externes affectent le fonctionnement humain à travers des processus intermédiaires du moi (et non directement)* ». Notre objet initial de recherche est l'étude des influences externes (ingénierie de formation ouverte à distance) affectant le fonctionnement humain (posture professionnelle et comportement) à travers des processus intermédiaires du moi (personne et posture) dans le processus de formation.

Au vu de nos premiers résultats empiriques, cet objet de recherche va se déplacer vers une exploration complémentaire et approfondie de ce qui se passe entre P et C, qui, comme nous le verrons plus loin, a tout autant d'importance par rapport à la construction des postures professionnelles enseignantes. En effet, l'analyse quantitative de nos données va démentir notre hypothèse de départ et nous conduire à nous centrer non plus sur la différenciation des évolutions de posture en fonction des formes ingénieriques des dispositifs, mais sur le processus qui participe à la construction de la posture et aux foyers de tensions qui favorisent son évolution.

II - Médiatisation de la relation pédagogique

Considérant que la «médiatisation de la relation pédagogique» n'est qu'une des composantes de l'environnement social, nous nous attachons à la situer dans le contexte plus global que représente le dispositif de formation ouverte et à distance. Après nous être longuement

questionné sur la notion de dispositif et après avoir passé en revue différentes grilles d'analyse⁴ pour l'appréhender, nous décrivons les dispositifs observés, à l'aide du modèle d'Engeström (1987). S'inspirant des travaux de Vygotsky et de Leontiev, il considère la distribution sociale de l'activité comme niveau pertinent d'analyse de l'activité, et procède par des centrations successives sur l'interaction de paramètres indépendants : *Sujet* (S), l'individu ; *Objet* (O), le but ou la tâche selon l'échelle de l'analyse ; *Outils* (T), les outils exploités ; *Règles* (R), les règles de travail ; *Communauté* (C), le groupe et *Division du travail* (D), l'organisation et la répartition du travail.

En faisant de l'activité intentionnelle de l'apprenant, le principe constitutif et organisateur, la modélisation qu'il nous propose est intéressante pour procéder à l'analyse systémique des communautés d'apprentissage car elle prend en compte l'ensemble du contexte des activités et les différentes interactions entre les paramètres constitutifs du modèle. C'est elle qui nous met sur la piste du repérage des tensions et contradictions qui se font jour dans les situations observées et que nous lisons comme des foyers potentiels de changement de pratiques de formation et de pratiques professionnelles.

Afin de contextualiser au mieux nos propos et rendre compte de la complexité des deux dispositifs⁵ observés, nous les décrivons brièvement, après les avoir situés, du point de vue de leur genèse et de leurs objectifs.

II – 1 Description des deux dispositifs observés

Les deux dispositifs de formation ouverte et à distance de l'IUFM de Bretagne de 2^e année de formation initiale de professeurs de lycée et collège (PLC2) dans les disciplines anglais et sciences de la vie et de la Terre (SVT), auxquels nous nous référons, se distinguent des autres dispositifs de l'institution - dits classiques dans notre recherche - par le fait qu'ils s'organisent à partir d'une plateforme de formation, permettant aux professeurs-stagiaires de travailler collaborativement à distance, en complément de leur formation présentielle.

Ces dispositifs appartiennent au projet de « campus virtuel » qui s'inscrit dans les axes prioritaires du projet d'établissement 2004-07⁶. Ils ont été stimulés par l'arrivée en 2000, de nouveaux outils informatiques estimés par les formateurs, utiles, utilisables et acceptables (Tricot⁷, 2003). Les objectifs assignés au développement de leur usage visent à introduire une plus grande flexibilité dans la gestion du temps de formation, tout en renforçant l'efficacité de la formation grâce au partage de ressources et aux échanges entre enseignants-stagiaires et formateurs. Il devient possible grâce aux technologies d'information et de communication, d'articuler de manière plus étroite, la formation dite « théorique » à l'IUFM et les stages pratiques en établissement scolaire. Les nouveaux environnements de travail à distance créés doivent aider les professeurs-stagiaires à donner plus de sens et de cohérence à leur formation.

Les acteurs sont essentiellement des enseignants PLC2 en formation initiale (en 2004-05, N:13 anglais d'un même site géographique ; N:20 SVT appartenant à 4 sites de formation) et leurs formateurs.

Les deux groupes (anglais et SVT) présentent des caractéristiques communes : admis au concours du CAPES, ils sont pour la première fois confrontés aux premières réalités du métier. Leur familiarisation croissante, avant leur arrivée à l'IUFM, avec les pratiques de forum, chats, etc... contribue sans doute à une meilleure acceptation du cadre et des protocoles de travail proposés.

L'appartenance à deux disciplines différencie cependant ces deux groupes sur certains aspects. En SVT, les professeurs stagiaires ont un profil assez homogène : ils ont tous obtenus un master 1 (filière enseignement) et ont fait une ou deux années de préparation aux concours de recrutement. Ils ont déjà acquis des habitudes de travail en groupe, au cours de leurs études universitaires en particulier pendant l'année de préparation des concours.

Le public PLC2 anglais constitue un groupe plus hétérogène : l'âge, la diversité de parcours

antérieurs (reconversion, double cursus), l'expérience de séjours longs dans divers pays de langue anglaise où ils ont parfois eu l'occasion d'acquérir un usage courant d'Internet, contribuent à différencier leurs itinéraires de formation et leurs futures trajectoires professionnelles. De par leur culture de linguiste, ces enseignants valorisent la communication orale et le contact direct avec autrui ; ils sont sensibles aux différents paramètres entrant en jeu dans la communication (dimension cognitive, mais également relationnelle et affective).

Les caractéristiques communes mais aussi les besoins spécifiques de chaque groupe de professeurs stagiaires conditionnent nécessairement les stratégies des formateurs concepteurs dans le choix des orientations pédagogiques et l'organisation des modalités de fonctionnement des dispositifs.

Les objectifs des dispositifs de formation intégrant un travail collaboratif à distance visent l'acquisition de compétences professionnelles : construction de connaissances, maîtrise de nouveaux outils de communication, stimulation du travail d'équipe.

Différentes activités sont proposées par les formateurs-concepteurs aux enseignants-stagiaires pour mettre en place une dynamique collaborative dans une formation hybride intégrant travail en présence et à distance. Suivant qu'elles sont plus ou moins guidées par un scénario, elles vont de la mutualisation librement organisée jusqu'à des activités s'inscrivant dans un cadre fortement scénarisé (par exemple un projet d'écriture collaborative en anglais ou la production de séquences de classe intégrant les TIC en SVT), en passant par différentes modalités intermédiaires d'accompagnement de formation. Ces objectifs à la fois de nature individuelle et collective, sont plus ou moins ré-appropriés par les enseignants en formation.

Les outils de travail collaboratif à distance mis à disposition de **la communauté** des enseignants, consistent en une plateforme de formation qui rassemble différentes fonctionnalités de communication (messagerie, espace de mise en commun, espace de discussion, cafétéria...). Le campus SVT est conçu selon la métaphore d'un campus réel avec une répartition des espaces en bâtiments ; le principe de classement est très hiérarchisé et l'administrateur de la plateforme ne modifie pas l'interface en cours d'année. En anglais la priorité est donnée à la souplesse de l'outil, d'où le choix d'une plateforme moins performante au niveau ergonomique mais plus souple d'utilisation : l'arborescence est modifiée en cours d'année en fonction de l'évolution des besoins des stagiaires ou des formateurs.

Les règles de fonctionnement varient selon la nature des espaces : aucune régulation dans la cafétéria par exemple ou contrat de tâche sur certains espaces de mutualisation. La plupart des actions de formation proposées sont tutorées de manière pro-active par les formateurs. Un contrat de communication est établi en début de formation : en contrepartie d'une réduction de leur temps présentiel de formation, les enseignants sont tenus de se connecter régulièrement à la plateforme (en moyenne 1 heure par semaine).

La division du travail se fait de manière assez structurée au niveau des formateurs : un formateur administrateur et responsable principal du dispositif et ses collègues participent de leur place de formateur à la communauté des personnes intervenant sur la plateforme. Suivant les espaces, cette organisation du travail se fait de manière différenciée au niveau des stagiaires : tandis qu'elle est très structurée dans les groupes projets, elle ne l'est plus du tout sur l'espace de mutualisation des ressources. Dans ce que rapportent en entretiens, les enseignants de leur expérience du forum, nous voyons comment une organisation implicite se met en place entre eux avec un certain nombre de rôles et de places attendus.

II- 2 La médiatisation de la relation pédagogique

Le décor général de nos dispositifs étant planté, nous nous focalisons plus précisément sur le processus de communication, qui s'établit au sein de la relation pédagogique. Nous en abordons les dimensions médiatrices : technologique, sensori-motrice, sociale et sémiocognitive (Peraya⁸, 2004), à partir des questions suivantes :

- tout en permettant de contrôler et transformer l'environnement, l'objet technique

modélise les actions médiatisées : quelle influence spécifique exerce t-il sur la relation pédagogique entre le formateur et l'enseignant stagiaire ?

- du fait de la circularité entre la pensée qui se sémiotise en des signes extérieurs qui eux-mêmes auront des influences sur les formes de pensée, y a-t-il évolution du sens du message?
- quelle est l'incidence d'une configuration spatiale et temporelle ouverte du dispositif, sur la relation pédagogique, sur le processus de formation et sur les postures ?
- existe-t-il de « nouveaux » mécanismes de construction de savoir dans l'interaction collaborative ?

III - Posture professionnelle enseignante

Confronté au paradoxe d'un usage de plus en plus fréquent et d'une absence de définition précise du terme « posture », nous en explorons les définitions données dans d'autres champs (sociologique, psychanalytique, médical) ainsi que des définitions de concepts connexes : attitudes (Allport, 1935, Porter, 1950), modes de travail pédagogique (Lesne, 1977), habitus (Bourdieu, 1987), styles d'enseignement (Altet, 1985), perspectives (Pratt, 1997). Cette exploration nous permet d'élaborer un raisonnement qui fait émerger notre propre définition.

L'emploi de plus en plus fréquent du terme « posture » marque la reconnaissance par le langage d'un changement de point de vue et de pratique sociale. Si le sens kinesthésithérapique du terme le situe d'emblée dans un champ fonctionnel d'ordre physique, son usage pour caractériser le fonctionnement psychologique humain n'est sans doute pas neutre : en traduisant une certaine volonté de réaffirmer le primat du corps dans un monde qui se fait de plus en plus abstrait, son actualité coïncide à nos yeux, avec celle de virtualisation et de dématérialisation du monde. Le développement croissant d'une verbalisation en référence au corps peut être analysé comme une réaction plus ou moins consciente d'affirmation du pouvoir de l'humain dans un monde qui a tendance à se « déréaliser » et se déshumaniser.

Il peut également s'inscrire dans la tendance actuelle à réhabiliter les théories de l'activité (ergonomie, didactique, Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur par exemple) plaçant au centre des préoccupations, l'action effective et permettant ainsi une vision plus ascendante de l'action qui puisse rendre raison de l'ingéniosité humaine.

En dépit de la non existence conceptuelle du terme, l'usage de la notion de posture nous paraît intéressant dans le cadre de nos travaux, dans le sens où il traduit un positionnement dans l'espace, ce qui ne nous apparaît pas dénué de lien avec la question de la distance, qui, elle-même, a à voir avec le positionnement spatial. Nous nous hasardons donc à faire l'hypothèse que la multiplication de son usage pourrait être une réaction humaine, traduisant une volonté de survie face à la tendance à la virtualisation et la dématérialisation du monde. Puisqu'il est commun d'établir une équivalence entre attitude et posture et parce que néanmoins demeure sous-jacente l'intuition d'une certaine différence, nous dirons que pour nous, la posture emprunte à la définition d'Allport² : comme l'attitude, elle va contenir les trois facettes (comportementale, affective et mentale) mais avec des dosages différents dans chaque composante ; elle va se donner plus spécifiquement à voir sous l'angle de la facette comportementale, ce qui la spécifie en tant que posture.

La posture est l'expression d'un état mental, façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, en leur donnant sens et justification. Cette notion est anthropologiquement chargée du poids d'un regain d'intérêt pour le corps.

Cette définition illustre bien l'ancrage qu'elle prend dans les facteurs intentionnels personnels pour donner sens aux facteurs comportementaux comme le montre la schématisation de notre cadre théorique inspiré de Bandura (voir ci-dessus). Elle est la traduction du cœur de notre problématique qui cherche à expliciter cette insertion de « posture » entre le P des facteurs

personnels et le C des facteurs comportementaux, ainsi que son évolution dans leur interaction réciproque. Elle correspond au maintien constant d'une certaine forme inscrite dans le corps, forme forgée par l'histoire personnelle, les habitudes acquises, les expériences antérieures qui a naturellement tendance à se manifester sous cette forme première, tout en ayant la capacité de se déformer en s'adaptant plus ou moins au contexte – d'où l'hypothèse faite dans nos travaux, de sa possible évolution sous l'effet de la médiatisation de la relation pédagogique.

L'ancrage de notre définition du terme « posture » dans les croyances et les intentions nous conduit à découvrir les travaux de Pratt qui lui, s'intéresse aux perspectives d'enseignement et d'apprentissage. Considérant la perspective d'une personne comme étant une expression de croyances personnelles et de valeurs liées à la formation et à l'enseignement, ce dernier dégage cinq perspectives d'enseignement, que nous présentons plus en détail dans le point suivant. Compte tenu de la grande proximité de sens entre les deux notions, nous utilisons le questionnaire Teaching Perspective Inventory (TPI) de Pratt pour repérer s'il y a changement du point de vue des croyances, des intentions et des actions entre le début et la fin de formation.

IV - Une démarche méthodologique métissée et itérative

Notre démarche méthodologique se caractérise par la mise en complémentarité d'analyses quantitatives et qualitatives et par la conduite d'une étude comparée de plusieurs groupes d'enseignants du second degré en formation, dans deux formes de dispositifs bien distincts (formation ouverte à distance et formation classique) pendant trois années (2002-05). D'un point de vue méthodologique, notre protocole est le suivant :

- passation d'un questionnaire en amont et en aval de la formation (le Teaching Inventory Perspective de Pratt),
- conception d'un questionnaire complémentaire, annexé au TPI aval, pour identifier les tensions vécues au sein du dispositif,
- 3 entretiens (en début, en milieu et en fin de formation) auprès de 10 enseignants en formation initiale ouverte et à distance.

Le questionnaire Teaching Inventory Perspective (TPI) se compose de 45 questions, réparties en 5 catégories dites « perspectives d'enseignement » qui se définissent à partir de 9 questions correspondant aux 3 dimensions suivantes :

- les croyances (ce que l'enseignant croit qu'il fait quand il enseigne)
- les intentions (ce qu'il a l'intention de faire)
- les actions (ce qu'il dit qu'il fait)

Les réponses aux questions¹⁰ caractérisent les sujets par 5 scores correspondant à une des 5 perspectives suivantes :

- perspective de transmission, centrée sur le contenu à enseigner,
- perspective d'apprentissage, centrée sur la progression pédagogique et l'apprentissage par la pratique,
- perspective de développement cognitif, centrée sur l'apprenant et son mode de fonctionnement cognitif,
- perspective de réalisation de soi, centrée sur le processus de transformation, la motivation,
- perspective de réforme sociale, centrée sur le développement du sens critique et de la prise de distance, sur la construction du collectif par l'individuel.

L'exploitation des questionnaires (comparaison des scores en amont et en aval de la formation, identification des perspectives dominantes, comparaison des évolutions dans les deux formes

d'ingénierie ...) nous permet de caractériser notre corpus d'enseignants, du point de vue des différentes perspectives qui fondent ses postures, mais elle ne nous permet pas de comprendre ce qui se joue dans le processus de formation. C'est pourquoi nous complétons notre panoplie d'outils pour le recueil de données, par la **création de 11 questions supplémentaires dont l'objectif est de vérifier l'existence des points de tension**. que nous avons repérés lors des entretiens de pré-test (2002-03) :

- l'incidence de l'usage de la plateforme sur les relations humaines au sein du dispositif, et le questionnement de la pratique enseignante que cela engendre (questions 1 et 10)
- le positionnement d'acteur dans lequel s'inscrit l'enseignant dans le dispositif et sa participation à la communauté (questions 4 et 6)
- la plus ou moins grande facilitation de communication que permet la plateforme (questions 3 et 8)
- l'impression de disposer d'un espace de liberté dans un environnement institutionnel très scolaire (questions 5 et 9)
- la tension entre une adhésion à la démarche et son rejet du fait de sa participation à la fracture sociale numérique (questions 2 et 7)
- la capacité de transposition de cette ingénierie spécifique expérimentée en formation, en situation professionnelle d'enseignement (question 11)

Ce complément au questionnaire nous permet de vérifier si la représentation des points de tension en tant que creusets des changements de postures que nous nous faisons, a bien une réalité dans le vécu des enseignants. La mise en relation de ces points de tension avec les évolutions de posture et avec ce qu'expriment les enseignants au cours des entretiens sur la manière dont ils ont vécu le dispositif de formation à distance, se donne pour objectif d'identifier la puissance de leurs effets, la fréquence de leur apparition et la relation avec la nature des perspectives dominantes.

La conduite régulière d'entretiens semi-directifs depuis trois ans, près du public enseignant PLC2 en formation ouverte et à distance, nous met aujourd'hui en possession de 10 entretiens pour chacune des années 2003 et 2004 et 30 entretiens en 2005 (soit 3 entretiens près de 10 personnes). Face à la complexité des situations vécues et rapportées par les enseignants en formation initiale intégrant le travail collaboratif à distance, notre démarche méthodologique évolue et nous conduit progressivement à adopter une approche clinique et compréhensive à forte sensibilité pragmatique.

En 2002-03, les premiers entretiens ont été très ouverts de manière à recueillir le maximum d'information sur le vécu de cette nouvelle modalité de formation. Leur analyse a mis en évidence l'importance des tensions et contradictions qui ont donné lieu à la création du questionnaire complémentaire. Les 10 entretiens 2003-04 ont été focalisés sur les points de tension identifiés l'année précédente, de manière à apprécier leur importance par rapport à l'évolution des postures professionnelles. L'exploitation de ces dernières données met en évidence la prédominance de quelques uns des points de tension : ceux relatifs au sentiment de liberté malgré l'encadrement institutionnel fort du dispositif, l'adhésion à la démarche tiraillée par le désir de ne pas cautionner la fracture sociale, le sentiment d'être acteur dans le dispositif même quand on est peu participant.¹¹

En 2004-05, nous optons pour une analyse longitudinale de chaque situation, en conduisant 3 entretiens de type « biographie éducative » (Dominicé¹², 1990) près de dix personnes afin de mieux saisir la dynamique de transformation au fil de la formation. Un premier entretien en début de formation se centre donc plutôt sur l'histoire préalable de la personne en relation avec les moyens de communication et le travail d'équipe. Un second à mi-parcours recueille essentiellement des expressions du vécu du nouveau dispositif, et enfin le dernier porte également sur le vécu avec une ouverture du questionnement sur la transposition dans la pratique à venir.

Pour structurer nos 30 transcriptions (2004-05), nous empruntons la méthodologie d'analyse des transcripts de séances filmées en classe définie par Sensevy¹³ ; nous adaptons son algorithme méthodologique pour procéder à l'analyse intrinsèque de nos données, c'est-à-dire à l'analyse des sources d'action.

V - Analyse comparée des résultats empiriques 2002-05

Nous avons à notre disposition l'ensemble des données suivantes :

- en 2002-03, N : 20, formation initiale ouverte et à distance à l'IUFM de Bretagne et N : 37, formation continue à distance à l'IUFM de Nancy-Metz
- en 2003-04, N : 14, formation initiale ouverte et à distance et N : 17 formation classique à l'IUFM de Bretagne
- en 2004-05, N : 33 formation initiale ouverte et à distance, N : 49 formation initiale classique à l'IUFM de Bretagne

Leur analyse comparée, nous permet d'apporter réponse à trois des questions essentielles qui guident notre recherche.

V – 1 Est-ce qu'il y a changement de posture entre le début et la fin de formation ouverte et à distance, pour toutes les promotions 2002 à 2005 ?

Au vu du tableau 1 résumant nos analyses, nous pouvons dire qu'en moyenne, les enseignants des 3 promotions (2002 à 2005) ont tous eu tendance à évoluer entre l'amont et l'aval de la formation ouverte et à distance qu'ils ont suivie.

Tableau 1 : Valeur des moyennes et écarts-types des scores de différence entre 2002 et 2005 en formation ouverte et à distance

	2002-03 (N : 20)		2003-04 (N : 14)		2004-05 (N : 33)	
	Moyenne des scores de différence (aval- amont)	<i>Ecart-type des scores de différence (aval-amont)</i>	Moyenne des scores de différence (aval- amont)	<i>Ecart-type des scores de différence (aval-amont)</i>	Moyenne des scores de différence (aval- amont)	<i>Ecart-type des scores de différence (aval-amont)</i>
Transmission	1,1	4,43	0,07	2,84	1,18	2,98
Apprentissage	1,45	2,12	0,42	4,84	- 0,78	3,44
Développement cognitif	0,9	2,78	- 0,14	3,77	1,36	3,27
Réalisation de soi	1,75	4,29	0,71	3,09	0,09	4,45
Réforme sociale	2,1	5,75	1,5	3,18	0,57	4,70

A l'exception de 2 scores de différence négatifs (sur la perspective « apprentissage » (- 0,78) en 2004-05 et « réalisation de soi » (-0,14) en 2003-04), nous pouvons donc dire que l'évolution générale s'est faite en moyenne, dans le sens d'une progression. Dans la mesure où la progression traduit des réponses relatives à l'enseignement et à l'apprentissage qui vont en s'affirmant au fil de la formation, nous pouvons dire que pour la majorité des enseignants en

formation ouverte et à distance, la posture professionnelle se consolide via l'évolution positive des perspectives.

Si nous comparons dans le tableau ci dessous, l'ampleur des changements intervenus au sein des 3 promotions, celle-ci peut cependant être qualifiée de négligeable, en référence aux valeurs repères données par Cohen et Corroyer⁴.

Tableau 2 : Ampleur des changements des scores de différence entre 2002 et 2005 en formation ouverte et à distance – écarts calibrés

	2002-03 (N : 20)	2003-04 (N : 14)	2004-05 (N : 33)
Transmission	0,24	0,02	0,37
Apprentissage	0,68	0,11	0,22
Développement cognitif	0,32	0,03	0,41
Réalisation de soi	0,40	0,22	0,02
Réforme sociale	0,36	0,47	0,12

Seuls, les changements concernant la perspective « réforme sociale » en 2002-03 et 2003-04, les perspectives « apprentissage » et « réalisation de soi » en 2002-03 et les perspectives « transmission » et « développement cognitif » en 2004-05 sont des changements intermédiaires. Nous pouvons conclure à l'existence d'une progression d'ampleur plutôt négligeable des perspectives en cours de formation ouverte et à distance pour les enseignants que nous avons plus particulièrement observés (N : 20+14+33) au cours de ces trois dernières années à l'IUFM de Bretagne.

Nous examinons maintenant ce qui s'est produit en formation classique pendant ces mêmes années, de manière à répondre à une seconde question que nous nous posons.

VI - 2 Est-ce qu'il y a plus de changement de postures en formation ouverte à distance qu'en formation classique sur plusieurs promotions (2002-05) ?

Nous ne disposons que de deux années (2003-04 et 2004-05) pour notre comparaison car ce n'est qu'à l'issue de notre première année de pré-test que nous avons fait le choix de nous intéresser de manière comparative à la formation classique.

Tableau 3 : Moyennes et écarts-types des scores de différence entre 2003 et 2005 en formation classique

	2003-04 (N : 17)		2004-05 (N : 49)	
	Moyenne des scores de différence (aval-amont)	Ecart-type des scores de différence (aval-amont)	Moyenne des scores de différence (aval-amont)	Ecart-type des scores de différence (aval-amont)
Transmission	1,11	3,96	1,28	2,94

Apprentissage	2,11	4,60	0,61	4,35
Développement cognitif	3,23	5,27	0,59	4,74
Réalisation de soi	2,29	3,72	- 0,14	4,54
Réforme sociale	2,58	5,53	0,51	5,23

A l'exception d'une régression sur la perspective « réalisation de soi » (-0,14), les enseignants ont tous eu tendance en moyenne, à progresser entre l'amont et l'aval de la formation classique qu'ils ont suivie. Nous pouvons dire que pour la majorité des enseignants en formation classique, la posture professionnelle se consolide : leurs réponses relatives à l'enseignement et l'apprentissage vont en s'affirmant au fil de la formation.

Comparativement à l'intervalle [-0,78 ; 1,5] qui caractérise la formation ouverte pendant les mêmes deux années (2003-05), la dispersion de l'intervalle [-0,14 ; 3,23] dans lequel se fait l'évolution des perspectives, en moyenne, en formation classique, est plus étendue. Ceci tend à dire qu'au regard de la dispersion des moyennes des scores de différence de l'ensemble des perspectives sur 3 ans, les variations des changements entre l'amont et l'aval sont plus importantes en formation classique qu'en formation ouverte.

Si nous comparons maintenant dans le tableau ci-dessous, l'ampleur des changements de scores de différence intervenus entre l'amont et l'aval en formation classique pendant les deux années de référence, nous constatons que l'ampleur des derniers changements (2004-05) s'avère plus négligeable pour 4 perspectives sur 5 par rapport à l'année précédente.

Tableau 4 : Ampleur des changements des scores de différence (2003- 05) en formation classique – écart calibré.

	2003-04 (N : 17)	2004-05 (N : 49)
Transmission	0,28	0,42
Apprentissage	0,45	0,09
Développement cognitif	0,61	0,13
Réalisation de soi	0,61	0,06
Réforme sociale	0,46	0,13

Il y a une inversion du phénomène entre les deux années observées : les ampleurs de changement intermédiaire en 2003-04 deviennent négligeables l'année suivante et inversement pour la perspective « transmission ».

Notre hypothèse d'une différenciation significative des évolutions de postures entre les deux dispositifs (à distance et classique) n'est donc pas confirmée dans le contexte considéré : les enseignants investis en formation ouverte et à distance à l'IUFM de Bretagne n'évoluent pas significativement plus dans leurs postures que les enseignants en formation classique.

N'ayant pu apporter la preuve de la spécificité d'une ingénierie de formation ouverte à distance par rapport à une ingénierie classique, en ce qui concerne la construction et l'évolution des postures professionnelles enseignantes, nous abandonnons notre comparaison distinctive des dispositifs. En nous replaçant dans le cadre théorique socio-cognitive de Bandura, nous nous

centrons sur les facteurs liés à la personne et à l'environnement des dispositifs, pour en comprendre les logiques interactives de fonctionnement et approcher le processus d'évolution des perspectives qui participe à la construction des postures professionnelles enseignantes. Nous abordons donc une 3^e question que pose notre recherche.

VI – 3. Est-ce que les tensions vécues au sein des dispositifs peuvent être considérées comme potentiellement explicatives des évolutions de perspectives constatées ?

Le croisement de nos données quantitatives (2003-05) émanant des réponses aux 11 questions complémentaires et de l'analyse des 30 entretiens nous permet de souligner la permanence de plusieurs points de tensions et de contradictions susceptibles d'engendrer des changements.

1. La plateforme de formation est essentiellement perçue comme un artefact de communication qui questionne peu la pratique (pour 35 % des enseignants en 2004-05 par exemple).
2. La nature des modalités de communication par écrit et à distance sur la plateforme rend plus difficile l'expression de ses idées et la communication (pour 76 %).
3. Il y a contradiction permanente entre une totale adhésion à la démarche et un souci de ne pas cautionner la fracture sociale (pour 80 %).
4. Les enseignants stagiaires ont l'impression de disposer d'un espace de liberté malgré un environnement scolaire très institutionnel (pour 65 %).
5. Un sentiment d'être acteur prédomine chez les enseignants-stagiaires en dépit d'une faible participation effective et une stratégie plus individuelle que collective (pour 50 %).

L'existence de ces tensions étant confirmées, nous tentons un pas supplémentaire dans notre recherche, en mettant en relation les tensions que nous venons de pointer et les caractéristiques des enseignants selon leur perspective dominante. En effet, dans les deux types de dispositif (ouvert et à distance ou classique), nous avons pu repérer une tendance à conserver la même perspective dominante¹⁵, ce qui traduit la stabilité d'un fond de croyances et d'intentions dont serait détenteur tout enseignant – tendance que Pratt a régulièrement mise en évidence dans ses travaux.

Nous organisons donc la présentation de nos portraits d'enseignants en les regroupant par rapport à leurs perspectives dominantes :

- portraits relatifs à la perspective « transmission »
- 4 portraits relatifs à la perspective « développement cognitif »
- 4 portraits relatifs à la perspective « réalisation de soi »

Nous focalisons notre attention sur la manière dont les tensions vont avoir influence sur la régression ou la progression dans la perspective dominante. Nous examinons les changements qui s'expriment au cours des entretiens : changements de pratique, de conception ou de perspective et nous tentons de voir en quoi le dispositif de formation médiatisé influe ou non sur ces changements.

La comparaison des portraits relevant d'une même perspective dominante cherche à mettre en lumière les régularités et les différences susceptibles d'expliquer le sens de l'évolution des perspectives et nous éclairer sur le processus d'interaction entre P et C, entre lesquels s'insère la posture. Au-delà de la quête des points de tension susceptibles d'avoir influence sur la transformation du processus d'élaboration des postures professionnelles enseignantes, elle nous conduit à questionner tout particulièrement, la nature de la perspective dominante ainsi que l'histoire de son ancrage, élargissant ainsi l'objectif de nos entretiens.

Nous repérons par exemple un même attrait pour la constitution de banques de ressources en ligne pour les 2 enseignants à dominante « transmission » ou un usage particulièrement raisonné des TIC par les enseignants à dominante « développement cognitif ». Nous repérons de mêmes régularités de comportements (usage pragmatique de la plateforme) ou de mêmes intérêts (projet de continuer à se former à l'usage des technologies quand ils auront mieux en main leur métier par exemple) chez des enseignants relevant de perspectives dominantes différentes. Mais, nous nous devons de reconnaître que la multiplicité des facteurs qui entrent en jeu ne permet pas de dire quelles tensions particulières exercent quel effet spécifique sur quelle perspective. Cela nous renvoie à la complexité des interactions entre les facteurs liés à la personne, les facteurs comportementaux et l'environnement ainsi qu'à la complexité du processus de construction des postures. Cela nous questionne sur nos moyens d'investigation et nous invite à la réflexion pour la poursuite de nos travaux : revoir nos moyens d'investigation en introduisant des analyses de l'action, développer notre recherche sur un temps plus long mieux adapté à l'observation de notre objet.

Pour conclure provisoirement

Si notre travail empirique ne nous conduit pas à démontrer notre hypothèse de départ, il ne manque cependant pas d'intérêt dans le champ de la recherche, en dépit des limites que nous lui reconnaissons (faible effectif, complexité du processus de formation ne permettant pas d'isoler l'effet de la médiatisation de la relation pédagogique, observation sur un temps court d'un processus complexe...).

La non différenciation des évolutions de postures selon la forme ingénieurique à laquelle nous concluons, vient abonder les travaux de recherche sur l'efficacité des formations utilisant les TIC. Les outils ne révolutionnent pas la pédagogie. Les sources de changement sont sans doute plutôt à chercher du côté des facteurs internes à la personne et de ses capacités à jouer des potentiels de son environnement. Notre recherche nous laisse espérer une alliance à l'avenir avec d'autres chercheurs dont les travaux vont dans ce sens (Fenouillet, Jézégou par exemple). Cependant, nous avons bien conscience que si nos résultats sont importants, ils n'en restent pas moins très contextualisés et méritent d'être repris dans d'autres milieux et avec d'autres publics.

En mettant en lumière la notion de « posture » à l'interaction des facteurs internes à la personne et des facteurs comportementaux, notre recherche fait émerger une notion d'importance dans le champ de la formation professionnelle enseignante. Cet effet se trouve renforcé par notre traduction de l'outil d'exploration des perspectives, le TPI qui nous l'espérons, favorisera une meilleure connaissance des travaux de Pratt.

La découverte en marge de notre objet principal, d'un certain nombre de singularités dans le vécu des enseignants nous permet de mieux comprendre les facteurs liés à la personne : importance accordée à la trace, relation d'échange de savoir avec les formateurs et conseillers pédagogiques.... Celle-ci nous met sur la piste d'un travail fondamental par rapport à la professionnalisation enseignante et à sa construction en formation, que nous nous attachons à poursuivre.

Bibliographie

- Bandura , A. (2003) Auto-efficacité Le sentiment d'efficacité personnelle, de Boeck, Bruxelles
- Blanchard-Laville, C.& Nadot, S ss dir. (2001) Recherche sur la formation des enseignants par le biais de suivi de cohortes IUFM Bretagne et Versailles, 15/06/01
- Carré, P & Moisan, A. & Poisson, D. (1997) L'Autoformation – Psychopédagogie, ingénierie, sociologie, Paris, PUF
- Carré, P (2005) L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir, Paris, Dunod

Charlier, B. & Peraya, D. (2003) Technologies et innovation pédagogique, Bruxelles, de Boeck

Engeström Yrjö « Learning by Expanding : An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research », Helsinki Orienta-Konsultit : <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>

Fenouillet, F. & Déro, M. (2005) Le e-learning est-il efficace ? , in revue Savoirs (à paraître)

Jezegou , A. (2004) Formation ouverte et stratégies d'autodirection , thèse

Legros, D. & Crinon, J. (2002) Psychologie des apprentissages et multimédia, A. Colin

Mercier, A., Schubauer-Leoni M-L, Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. Revue Française de Pédagogie. 141, 5-16.

Meunier JP & Peraya D (2004) Introduction aux théories de la communication, (2è édition) De Boeck, Bruxelles,

Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville C. (2000) Formes et formation du rapport au savoir

Pratt, D. and associates, Five perspectives on teaching in adult and higher education, Krieger Publishing Company

Sensevy, G. () Théories de l'action et action du professeur, in Baudouin, J-M. & Friedrich J. Théories de l'action et éducation, de Boeck, p203-224

Notes

1 Thèse dont la soutenance est prévue au 1^{er} semestre 2006

2 Notons que le terme d'enseignant sera toujours entendu au sens générique dans notre communication : il désigne l'ensemble des enseignantes et des enseignants.

3 Bandura, A. (1999) : *Social cognitive theory of personality*, in Pervin L. et John O. (Eds) Handbook of Personality, New York NY : Guilford (3rd Ed)

4 ce travail a fait l'objet d'une communication au colloque sur l'autoformation (Montpellier, 2002) voir publication : Lameul G. *Exploration de la notion de dispositif, mise en relation avec autoformation et accompagnement* <http://www.educagri.fr/reseaux/cdr/colloq2001/Lameul.pdf>

5 description plus élaborée dans le chapitre d'un ouvrage rédigé par Hélary, F. & Kuster, Y. & Lameul, à paraître en 2005 à l'INRP : *Technologies de communication et formation d'enseignants : vers de nouvelles modalités de professionnalisation ?*

6 Voir <http://www.bretagne.iufm.fr/iufm-bzh.htm>

7 Tricot, A (2003) *Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH* » - Colloque EIAH - Strasbourg

8 Peraya, D. (2002). *Internet un nouveau dispositif de médiatisation*, <http://www.tecfa.unige.ch>

9 Dortier, J.F (1998) *Les sciences humaines. Panorama des connaissances*, Paris, Sciences humaines.

10 Voir sur le site de l'IUFM de Bretagne la traduction proposée du Teaching Perspective Inventory http://www.bretagne.iufm.fr/iuvfm/formulaire/introFI_gl.htm

11 Lameul, G *Effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles enseignantes*, communication au congrès AECSE, Paris 09/2004

12 Dominice, P. (1998) *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris l'Harmattan

13 Sensevy, G. séminaire du master EAD (Enseignement Apprentissage Didactique) « théorie de l'action du professeur » (voir <http://www.bretagne.iufm/formation.htm>)

14 selon Denis Corroyer et Marion Wolff, 2003. L'analyse des données en psychologie, p. 121, cet indice est également souvent appelé d de Cohen = moyenne/écart-type ; les repères de référence sont les suivants : 0 à 0,35 → effet négligeable ; 0,35 à 0,65 → effet intermédiaire ; plus de 0,65 → effet notable, important. Cf. Denis Corroyer et Marion Wolff, 2003. L'analyse des données en psychologie, p. 243.

15 En 2004-05, en formation ouverte et à distance : 63 % de maintien et en formation classique 75 %. En 2003-04 : maintien pour 57 % en formation ouverte et à distance et pour 58 % dans le dispositif classique.