

Quels effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction de la posture professionnelle dans les dispositifs de formation ouverte et à distance d'enseignants ?

MOTS-CLES : formation ouverte et à distance, postures professionnelles enseignantes, médiatisation, médiation, relation pédagogique.

Tandis que la présentation du colloque souligne toute l'importance accordée aux savoirs de référence et au sens de la formation des enseignants et éducateurs, je suis frappée par son peu d'évocation des méthodes d'enseignement. C'est précisément par rapport à ce point que je me propose d'apporter ma contribution en faisant part de quelques éléments de mon projet de recherche en cours.

Considérant que la forme que donne l'ingénierie de formation au dispositif, n'est pas sans effet sur la forme que prend la personne apprenante, je m'intéresse aux dispositifs de formation d'enseignants qui ont introduit les technologies d'information et de communication dans leur construction afin de tenter d'en apprécier les effets sur les constructions personnelles. Je formule plus précisément l'hypothèse que la médiatisation de la relation pédagogique dans un dispositif de formation continue ouverte et à distance des enseignants, influe significativement sur la construction et l'évolution de leurs postures professionnelles.

Au stade où en est ma recherche, je suis en mesure de développer ma problématique, expliciter ma démarche et faire part des nombreux questionnements relatifs à la formation des enseignants qui l'accompagnent. Après avoir situé le contexte général de ma recherche, je définis aussi précisément que possible les deux variables qui fondent mon hypothèse « médiatisation de la relation pédagogique » et « posture professionnelle ». J'explique ensuite la manière dont je les opérationnalise et dont j'envisage de les mettre en relation avant de présenter le cadre théorique dans lequel je conduis ce travail.

Dans le cadre du colloque, je me centre sur les points susceptibles d'apporter des éléments de réflexion pour la construction de nouveaux environnements de formation des enseignants :

- l'incidence de l'environnement sur le processus de formation,
- la contribution des nouvelles modalités de formation à la constitution d'un enseignant en tant que « membre d'un collectif de travail, capable d'élaborer et de respecter un projet commun »

Problématique et contexte général de ma recherche

1 – 1 Ancrage dans une recherche sur la situation pédagogique de l'apprenant à distance

Cette idée d'une possible modification de modèle pédagogique, via l'introduction de la distance en formation, a émergé de réflexions produites dans le cadre de mon DESSⁱ. Ce premier travailⁱⁱ m'a permis de mettre en évidence l'évolution du rapport à la formation des apprenants dans une situation de formation à distance et m'a donné l'occasion de constater que l'introduction de la distance en formation fait émerger de nouvelles demandes chez l'apprenant, à savoir :

- la volonté d'une prise de pouvoir sur son parcours de formation,
- la quête d'une autre relation avec le formateur,
- le souhait d'une co-élaboration de savoirs, voire d'échanges réciproques de savoirs.

L'ensemble des remarques des personnes en situation de « formées à distance » m'a assez naturellement amenée à m'intéresser au comportement de l'autre partenaire de la relation éducative qu'est le formateur, et à questionner plus spécifiquement la manière dont sa formation le prépare aux fonctions attendues.

1 – 2 Constat de « conservatisme » au niveau des pratiques professionnelles enseignantes.

Cette idée de départ s'est nourrie, dans le cadre de ma pratique d'ingénierie de formation continue en IUFM, de l'observation d'un certain conservatisme des pratiques de formation des enseignants (dominante d'intervention magistrale, lente évolution vers l'individualisation des parcours de formation). Elle a été confortée par l'analyse de textes historiques et de différents articles relatifs au développement de l'enseignement soulignant la dimension de reproduction sociale des pratiques professionnelles enseignantes au fil de l'histoire [Beillerotⁱⁱⁱ, Blanchard-Laville^{iv},...]. Nous serions en face d'un phénomène qui peut se traduire de la manière suivante : *« de bons élèves ont aimé le mode sur lequel ils ont été enseignés, ils passent le concours pour faire ce même métier, ils sont reçus, entrent à l'IUFM où ils suivent un parcours sans faute. Ils sont titularisés et reproduisent l'enseignement qu'ils ont connu en tant qu'élève, puis stagiaire IUFM. »*

1 – 3 « Distance » en tant qu'analyseur d'une nouvelle relation pédagogique

Sur la base de ce double constat :

- des attentes nouvelles de la part des apprenants dans une situation de formation à distance,
- un certain immobilisme des pratiques de formation des enseignants, entraînant une reproduction du même modèle pédagogique à dominante transmissive,

Je formule une première hypothèse générale fondée sur l'idée qu'une modification de modèle pédagogique, via l'introduction de la distance en formation des enseignants, peut entraîner un changement significatif de leurs pratiques professionnelles : l'intégration de la distance dans la formation des enseignants conduirait à fonder autrement leurs pratiques professionnelles et favoriserait ainsi à terme un changement du système éducatif.

Mon souci est de saisir ce phénomène incontournable de « mise à distance de la formation » comme une opportunité de re-questionner les pratiques de formation des enseignants du XXIème siècle. La distance, introduite dans la relation pédagogique, vient déranger les représentations et règles établies, essentiellement ancrées dans le face à face pédagogique, tradition de nombreuses années. Elle peut, de ce fait, être perçue comme un analyseur^v de la reproduction sociale des pratiques professionnelles identifiée.

Mon champ de préoccupation n'est pas centré sur l'apport des TIC en éducation mais plus globalement sur la dynamique de changement provoqué par la transformation spatiale et temporelle des modes d'intervention : voir ou ne pas voir le professeur, pouvoir le toucher, se laisser porter par le groupe, se fondre en lui ou devoir se prendre en charge dans une relation duale avec l'intervenant ou une relation coopérative avec les autres apprenants, choisir ses temps de formation.

Démarche méthodologique

Approfondissement théorique, exploration des travaux existants sur le sujet, rencontre de nombreuses personnes ressources (G. Jacquinet, V. Glikman, J. Perriault, M. Linard, B. Charlier, GL Baron...) sont autant d'activités d'une première année exploratoire^{vi} qui m'ont permis de mettre à l'épreuve ces postulats de départ. À l'issue de cette phase, mon hypothèse s'est alors affinée de la manière suivante : dans les dispositifs de formation ouverte et à distance, la médiatisation de la relation pédagogique a un effet sur l'évolution des postures enseignantes.

Cette hypothèse est actuellement testée dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres de Lille, Dijon, Reims, Nancy-Metz et Rennes, près d'un public enseignant second degré en formation initiale et continue. (150 personnes).

La description des différents terrains d'observation se fait à partir d'une grille d'analyse que j'ai élaborée par tâtonnements successifs en m'inspirant de différents travaux existants sur le sujet ; elle donne lieu à un questionnement spécifique sur la notion de dispositif^{vii}.

Un questionnaire proposé avant et après la formation, doit permettre d'identifier au plus près les changements supposés. Cette première méthode de recueil de données sera complétée d'entretiens d'approfondissement et si nécessaire, de quelques études de cas.

Médiatisation de la relation pédagogique et posture enseignante

L'hypothèse faite d'un effet de la médiatisation de la relation pédagogique dans un dispositif de formation continue ouverte et à distance des enseignants, sur la construction et l'évolution des postures professionnelles, appelle une définition plus précise des deux variables principales qui la composent.

3 - 1 Médiatisation de la relation pédagogique

Prenant appui sur D. Peraya^{viii} pour définir la variable « médiatisation de la relation pédagogique », j'en décline les indicateurs en termes de médiation technologique, socio-cognitive, sensori-motrice et sociale.

La médiation technologique, est la médiation propre à l'outil, à l'objet technique qui prolonge nos actions. Les TIC constituent des artefacts qui tout en permettant à l'homme d'effectuer des actions de contrôle et de transformation de son environnement, déterminent et modèlent les actions qu'ils médiatisent et instrumentent.

Dans le débat entre les partisans des effets de l'artefact et ceux qui pensent que les TIC ne sont que des tuyaux sans incidence sur le message, je me rallie aux courants de pensée développés par Léontiev et Vigotsky, ou plus récemment la psychologie cognitive, pour lesquels il s'agit toujours d'un « outil cognitif » ou selon l'expression de Pierre Lévy d'une « technologie intellectuelle » (1987).

Cette dimension de la variable est appréhendée au travers de la description des dispositifs de formation ouverte et à distance observés, en termes de nature et spécificité des outils utilisés :

- choix qui ont présidé à leur sélection ou à leur conception,
- niveau et degré d'interactivité (intentionnelle et fonctionnelle)
- modalités d'usage attribuées par les concepteurs au sein du dispositif,
- modalités d'usage réelles par les enseignants en formation pourront être appréciées au travers des entretiens et mises en perspective du dernier indicateur.

La médiation sensori-motrice est la dimension de la médiation qui selon l'idée de Piaget, Lakoff et Jonhson, influe sur la construction de nos concepts et représentations. Si nos concepts s'élaborent à partir de notre insertion corporelle dans le monde et de l'expérience pré-conceptuelle qui en découle, nous pouvons penser que l'organisation temporelle et spatiale d'un dispositif de formation va influencer sur la relation pédagogique et à terme la posture.

Cet indicateur relatif à la médiation sensori-motrice questionne :

- l'organisation du temps dans le dispositif,
- l'organisation de l'espace de travail,
- leurs modalités de gestion : qui décide ? quelle autonomie laissée à l'apprenant ?... quelle prise d'initiative de sa part sur ces espaces.

De même que pour le précédent indicateur, une comparaison sera faite entre le « prévu » par les formateurs-concepteurs et le « réalisé » en situation concrète par les enseignants en formation.

La médiation sociale permet que le processus de validation des significations se fait dans l'interaction sociale. Cette notion fondamentale de médiation sociale prend ses sources chez Piaget, Vigotsky et dans les travaux plus récents de Bronckart (1996) pour lesquels toute fonction sociale correspond à une relation sociale intériorisée.

La notion d'interaction semble dépendre de celle de décentration dans la mesure où il n'y a d'interaction que là où il y a décentration possible. Chaque point de vue doit se percevoir comme relatif et se reformuler par la prise en compte d'autres points de vue possibles.

Cet indicateur qui vise à cerner ce qui se passe entre formateurs et enseignants en formation, du point de vue de la relation, est opérationnalisé à partir du questionnement des interactions et des modalités de travail collaboratif. Des outils d'analyse empruntés au CUEEP^{ix} me permettent de préciser :

- la nature du groupe : communication, information, production, mutualisation, travail collaboratif et/ou formation.
- le niveau de l'intervention : information, approbation (d'une idée émise sans argumentation), opinion ou argument sur une idée émise (validation, critique ou opposition), émission d'une nouvelle idée, engagement d'une nouvelle action.
- le rôle des intervenants dans les interactions : émetteur, proposant, acquiesçant, opposant.
- le niveau de coopération (selon les 4 niveaux de M. Gilly) : co-élaboration avec acquiescement, co-construction, confrontation, confrontation contradictoire.

La médiation sémiotique (ou socio-cognitive) concerne le rapport entre la pensée et ses opérations d'une part et les signes externes – analogiques et digitaux – de la culture. Ce rapport ne peut se concevoir qu'en termes systémiques de circularité : la pensée se sémiotise en des signes extérieures qui en retour ont des influences sur les formes de pensée. Seront dans ce cadre questionnées :

- les modalités de relation au savoir : immédiateté de l'accès, association à sa construction...
- les représentations du rôle de formateur et de formé,
- les représentations de la relation qui s'établit entre les deux.

3 - 2 Posture professionnelle enseignante

Un regard porté du côté de la littérature relative à la notion de posture ou des notions proches dans le monde enseignant : attitudes, comportement, modèles professionnels, perspectives... me permet d'identifier plusieurs typologies (G. Leclercq, M. Lesne, M. Altet, D. Pratt) à partir desquelles se construit ma variable dépendante « posture professionnelle enseignante ».

Curieusement, l'emploi de ce mot tend à se répandre et se multiplier, tant dans le discours commun que dans le débat scientifique, sans à ma connaissance n'être jamais défini précisément. La recherche de définition me conduit à souligner la mise en équivalence fréquente de posture et attitude. Le dictionnaire Larousse donne de posture la définition suivante « position du corps, attitude particulière, pose » tandis qu'il affiche pour attitude « manière de tenir son corps, position qu'on lui donne, posture ». L'ouvrage *Les fondements de la psychologie sociale*, réalisé sous la direction R.J Vallerand^x précise qu'une attitude représente un état mental neuro-psychologique de préparation à répondre organisé à la suite de l'expérience et qui exerce une influence directrice ou dynamique sur la réponse de l'individu à tous les objets et à toutes les situations qui s'y rapportent. En l'absence de définition caractéristique de la notion de posture, et après m'être longuement interrogée sur l'emploi ou non du mot

« posture », je choisis de l'adopter en le considérant comme facette comportementale de la notion d'attitude au sens où la définit Allport^{xi}. Par sa forte inscription émotive et corporelle, l'attitude est un état à la fois « mental et neural ». Dans le cadre de mes travaux, posture me paraît intéressant dans le sens où il traduit un positionnement dans l'espace, ce qui n'est peut-être pas sans lien avec la question de la distance, qui a à voir avec le positionnement spatial... Je me hasarde à faire l'hypothèse que la multiplication de son usage pourrait être une réaction humaine face à la tendance à la virtualisation de notre monde.

Je l'étudie en référence aux travaux de D. Pratt^{xii} qui prend en compte trois dimensions importantes pour la définition des postures : la croyance (ce que l'enseignant croit qu'il fait en enseignant), l'intention (ce qu'il a l'intention de faire), l'action (ce qu'il fait). Considérant la perspective d'une personne comme étant une expression de croyance personnelle et de valeurs liées à la formation et à l'enseignement, il dégage ainsi cinq perspectives d'enseignement :

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

Un questionnaire élaboré à partir de son outil, Teaching Perspective Inventory (TPI), proposé avant et après la formation, doit permettre d'identifier au plus près les changements supposés. Cette première méthode de recueil de données est complétée d'entretiens d'approfondissement et de quelques études de cas.

Cadre conceptuel pour la mise en relation des deux variables

La variation de la relation pédagogique (relation synchrone et asynchrone, travail collaboratif...) que permettent les technologies d'information communication – élément souvent essentiel dans la construction des dispositifs de formation ouverte et à distance – transforme la nature de la médiation entre le formateur et l'enseignant en formation. Cette transformation qui est accentuée du fait de l'autre organisation spatiale et temporelle qu'elle engendre, provoque un questionnement par rapport au processus d'apprentissage et d'enseignement.

Si j'apprends la médiatisation de la relation pédagogique comme une des composantes de l'environnement social de l'enseignant (E), la théorie socio-cognitive élaborée par A. Bandura^{xiii} et ses collaborateurs me semble pouvoir constituer un cadre théorique d'analyse intéressant pour ma recherche.

Dans la théorie socio-cognitive, le fonctionnement psychologique est analysé à travers une causalité bidirectionnelle triple, composant un modèle triadique. Trois séries de facteurs entrent en interaction réciproque deux à deux. Les facteurs internes à la personne (P) concernent les événements vécus au plan cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet. Les déterminants du comportement décrivent les modalités d'action effectivement réalisées et les schémas comportementaux. Les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements représentent le déterminant environnemental (E)^{xiv}.

Dans le cadre de ma recherche, la variation de la relation pédagogique en fonction de la nature des dispositifs observés va influencer sur la personne (P) qui va elle-même avoir une action sur la posture, un des éléments composant le comportement (C) – ou à mi-chemin entre P et C.

La théorie socio-cognitive va me permettre de mieux comprendre «les mécanismes qui président à la façon dont nous construisons et transformons nos perceptions et conceptions de l'environnement social» (notamment conception quant au rôle du formateur et des moyens pédagogiques) en situation de formation. Ce premier niveau de compréhension peut peut-être se constituer comme tremplin vers une meilleure approche des mécanismes de transfert ou de glissement de postures, du champ de la formation au champ de l'exercice professionnel, qui lui sont associés... « En effet pour Bandura, 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 représentation que se fait l'enseignant en formation qui va influencer sur sa posture. Et ce qui va m'intéresser de comprendre, 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) ».

Éléments pour une conclusion provisoire

Je suis bien consciente que le niveau de réalisation de mes travaux ne me permet pas d'apporter des éléments très concrets dans ce colloque puisque l'exploitation des entretiens que j'envisage de réaliser en mai et juin ne sera communicable qu'en septembre 2003. Néanmoins, par la communication de ma problématique et du cadre envisagé pour la travailler, j'espère avoir inspiré quelques questionnements relatifs à l'influence de l'ingénierie de

formation dans le processus de formation et aux apports des nouveaux moyens de formation.

Par rapport au thème de ce colloque, j'ai envie de terminer sur une réflexion personnelle que m'inspire mon double engagement dans le développement de la formation des enseignants (en tant que chercheur en sciences de l'éducation et en tant que chargée de mission Formation de formateurs en IUFM). Si ma thèse s'inscrit dans le champ principal des sciences de l'éducation, elle croise inévitablement bien d'autres disciplines : sciences de l'information et de la communication, sciences cognitives, psychologie, sociologie, informatique... Elle illustre en cela, me semble-t-il, la nécessité d'un regard multi-référentiel de plus en plus indispensable pour l'appréhension des objets complexes.

De la même manière, la conception et la mise en oeuvre de formation d'enseignants ont sans doute beaucoup à gagner à favoriser la confrontation co-disciplinaire, l'analyse comparée des pratiques... L'ingénierie de formation ouverte et à distance peut participer à la création d'un environnement propice à cette dynamique, tant matériellement par les accès aux savoirs et aux personnes-ressources qu'elle va accélérer que pédagogiquement par les changements de posture qu'elle va provoquer.

ⁱⁱ DESS Education, formation et mise à distance, Paris2, 1998

ⁱⁱ Analyse d'interviews réalisés en Bretagne près d'apprenants impliqués dans le dispositif de formation à distance RAPPSODI (Réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée Système Ouvert et à Distance)

ⁱⁱⁱ BEILLEROT Jacky *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, L'Harmattan

^{iv} BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. ss dir. *Recherche sur la formation des enseignants par le biais de suivi de cohortes* IUFM Bretagne et Versailles, 15/06/01

^v Analyseur désigne un corps (naturel) ou un dispositif (construit) capable de décomposer ce qui est ou apparaît composé. L'analyseur est ce qui rend possible l'analyse : condition de l'analyse, il ne suffit pas, par lui-même à découvrir la signification, le sens caché derrière le matériau offert et directement perçu. (ref à la socianalyse institutionnelle)

^{vi} Voir communication « Quand on a le thème mais pas la question », colloque AECSE, 09/2001, Lille

^{vii} ce point ne sera pas ici développé

^{viii} PERAYA D. Internet un nouveau dispositif de médiatisation , 2002 <http://www.tecfa.unige.ch>

^{ix} Centre Universitaire Economie Education Permanente, université de Lille1

^x VALLERAND R.J. ss dir Les fondements de la psychologie sociale, edt Gaëtan Morin, 1994; 888p

^{xi} DORTIER J.F. Les sciences humaines. Panorama des connaissances, edt Sciences humaines, 1998, 487p.

^{xii} PRATT D. and associates, Five perspectives on teaching in adult and higher education, Krieger Publishing Company,

^{xiii} BANDURA A. : Social cognitive theory of personality, in Pervin L. et John O. (Eds) *Handbook of Personality*, New York NY : Guilford (3rd Ed) , 1999, (p154-196)

^{xiv} CARRE P. La double dimension de l'apprentissage auto-dirigé