PAIRFORM@NCE : UN DISPOSITIF HYBRIDE POUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Claude Bertrand

▶ **To cite this version:**

Claude Bertrand. PAIRFORM@NCE : UN DISPOSITIF HYBRIDE POUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS. TICE Méditerranée 2007, Jun 2007, MARSEILLE, France. edutice-00274481

HAL Id: edutice-00274481

https://edutice.hal.science/edutice-00274481

Submitted on 18 Apr 2008

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.

PAIRFORM@NCE : UN DISPOSITIF HYBRIDE POUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Claude Bertrand
IUFM Aix-Marseille
2, Av. Jules Isaac, F-13100 Aix en Provence
c.bertrand@aix-mrs.iufm.fr

Résumé : Nous présentons les premiers résultats d'une recherche-développement sur la conception et l'expérimentation d'un dispositif national hybride de formation continue des enseignants. Élaboré à partir d'une conception pédagogique marquée par la didactique professionnelle et l'apprentissage collaboratif, le dispositif s'inscrit dans une perspective de conduite du changement. Nous analysons les changements induits ou attendus, selon les différents niveaux, et les difficultés rencontrées dans la mise en place de ce dispositif.

Abstract : We present the first results of a development-research concerning the design and the experimentation of a national blended learning device devoted to the in-service teacher training. The device is based on professional didactic and collaborative training ; it intends to manage a change in educational practices. We analyze the changes induced or expected, according to the various levels and the difficulties encountered.

Mot-clés : Dispositif, formation d'enseignants, compétences, changement, coopération, TICE

Keywords : Device, teacher training, competences, change, cooperation, ICT for Education

1 INTRODUCTION

Depuis quelques années, de nouvelles modalités de formation se développent pour répondre à des besoins accrus — adaptation aux publics visés, plus grande flexibilité, individualisation des parcours — pour davantage d'efficacité et d'efficience. La mise à distance est au cœur de ce développement dans ce qu'il est convenu d'appeler le e-learning ou la Formation Ouverte et A Distance (FOAD), ces termes recouvrant toutefois des réalités très différentes en terme de dispositifs, d'outils ou d'activités (COMPETICE, 2002 ; MINGASSON, 2002). On peut constater un développement très rapide de la FOAD dans le champ de l'enseignement universitaire et plus encore de la formation professionnelle pour laquelle le e-learning s'impose aux entreprises (UNESCO, 2003; PREAU, 2006).

Toutefois, en ce qui concerne la formation d'enseignants, à la charnière ambiguë entre enseignement universitaire et formation professionnelle, la place de la FOAD est encore modeste, notamment en matière de formation continue. La culture professionnelle des enseignants, l'organisation du travail, la réalité et la structure de la formation expliquent en partie ce faible développement. Mais, au-delà des freins structurels et organisationnels, la difficulté majeure semble résider dans les objectifs mêmes de la formation d'enseignants : favoriser le développement professionnel pour un métier en mal de professionnalisation. Il ne peut s'agir d'une simple transmission de savoirs — savoirs de la pratique et savoirs pour la pratique, qui restent bien souvent encore à éclairer — mais d'articuler étroitement la formation et la pratique, articulation qui, en termes d'activités et d'interactions dans un dispositif de FOAD, reste problématique.

La formation continue d'enseignants doit répondre aux besoins accrus de développement professionnel et d'adaptation à de nouveaux contextes de travail et de nouvelles formes de rapport aux savoirs : pour cela, il est nécessaire de faire évoluer les contenus et les modalités de formation. Le développement de dispositifs de FOAD devient une nécessité, et peut être une opportunité à saisir. Quelques travaux et études existent pour analyser ces opportunités et les freins potentiels (DESCO et CNED, 2002 ; AUDET, 2005) ; sur le terrain des innovations spontanées voient le jour mais sans réelle diffusion ni pérennité. Parallèlement à de telles études et expériences, nous pensons qu'il est nécessaire d'adopter une approche recherche-développement pour produire à la fois des dispositifs efficaces répondant à des besoins particuliers dans des contextes déterminés ainsi que des connaissances sur les conditions de leur production, sur leur diffusion et sur leur appropriation par les différents acteurs. Ainsi que le souligne BRUILLARD (2006), « constatant la difficulté de mise en place dans des structures de formation d'enseignants et le peu d'indications sur la manière de réguler des dispositifs de formation, il y a un intérêt fort à étudier la mise en place des dispositifs. Et, comme aucun cadre préalable ne permet de garantir leur bon fonctionnement, il faut pouvoir suivre les transformations. »

C'est l'approche que nous présentons dans cette communication à propos du dispositif de formation continue des enseignants Pairform@nce. Après avoir situé le contexte de développement et présenté les grands axes du dispositif lui-même, nous analysons les points clés du programme de déploiement avec un accent particulier sur les questions de pilotage, d'impact sur l'ingénierie de formation et d'implication des acteurs.

2 LE CONTEXTE DE DEVELOPPEMENT

2.1 Une thématique spécifique de formation : les TICE[1]

Une politique volontariste de développement de l'usage des TIC en contexte scolaire est menée depuis plusieurs années par le Ministère de l'Education Nationale (MEN). Elle se traduit par des actions impulsées et soutenues par la SDTICE[2] selon différents axes qui concourent à ce développement : les équipements et les infrastructures, en partenariat avec les collectivités territoriales, avec notamment le développement des Environnements Numériques de Travail (ENT) ; un appui marqué pour la production et l'accès aux ressources numériques, en partenariat avec des éditeurs publics ou privés ; une politique de certifications avec la création de brevets et certificats visant à attester des compétences dans l'usage des TIC pour les

[1] Technologies d'Information et de Communication pour l'Education

[2] Sous Direction des TICE chargée d'impulser et de mettre en œuvre la politique du MEN en matière de TICE

élèves, les étudiants et les enseignants ; des actions d'accompagnement des usages ; une évolution des prescriptions avec une plus grande prise en compte des TIC dans les programmes scolaires et en particulier l'intégration du B2i[3] dans le socle commun de compétences des élèves ou l'obligation du C2i[4] niveau 2 « enseignant » (C2i2e) dans le recrutement des nouveaux enseignants. Toutefois, différentes enquêtes françaises ou européennes font le constat d'un développement important des usages des TIC dans la sphère privée — des élèves pour qui on peut parler de culture numérique spontanée, des enseignants pour leurs activités personnelles ou de back-office —, mais elles soulignent à l'inverse le faible niveau des usages dans la classe et avec les élèves (DEP , 2003 ; EMPIRICA, 2006 ; MEDIAPPRO, 2006).

Il est donc apparu nécessaire à la SDTICE de renforcer et de dynamiser les actions de soutien au développement de ces usages. On ne peut attendre que la formation initiale produise les effets attendus sur l'ensemble du corps enseignant (avec un taux de renouvellement moyen de l'ordre de 3,5%, même si ce taux devrait augmenter dans les années à venir) ; on ne peut non plus s'en remettre aux seuls échanges et coopération entre pairs, qui, s'ils peuvent produire des effets, ne concernent qu'une frange étroite de la profession. Des actions volontaristes sont nécessaires et la formation continue, dans des modalités renouvelées, peut être le levier nécessaire. Cette conception de la formation, comme outil de pilotage et instrument d'accompagnement des réformes institutionnelles au service d'une politique de développement, n'est pas sans conséquences sur l'appropriation des dispositifs par les acteurs concernés, comme nous le montrerons par la suite.
Des formations axées sur l'intégration des TIC dans les pratiques des enseignants existent déjà — 10% environ de l'ensemble des actions y sont exclusivement consacrées, une part non négligeable des autres y font référence — mais elles n'ont toutefois pas le « rendement » attendu. Une évolution des pratiques et des contenus de formation, à travers la mise en place de nouveaux dispositifs, devient nécessaire pour répondre aux besoins.

2.2 Le contexte de la formation continue

En France, la formation continue des enseignants est fortement décentralisée : à partir de priorités définies nationalement, les académies (et les inspections départementales pour le 1er degré) ont une complète autonomie pour définir et mettre en œuvre leur plan académique de formation : la coopération inter-académique est quasi inexistante. Toutefois, le cadre organisationnel et administratif est réglé nationalement, notamment à travers un outil centralisé de gestion. Très contraint, il offre peu de souplesse pour les innovations, même si des marges d'action existent.

La formation continue, par son organisation et sa politique, concilie difficilement sa place d'instrument de pilotage des politiques éducatives (avec une place forte des personnels d'encadrement dans les dispositifs) et sa vocation « naturelle » de réponse aux problèmes professionnels des enseignants et d'accompagnement de leur développement professionnel, avec un accent particulier sur le travail entre pairs. Ces approches divergentes sont sources d'ambiguïtés et brouillent la représentation de la formation chez les enseignants, d'autant que la formation continue n'est pas une obligation statutaire. Chaque enseignant a un devoir éthique de formation et de développement professionnel mais il a entière liberté pour choisir les modalités qui paraissent le mieux lui convenir. Ainsi que le soulignent l'enquête DEP (2006) ou GRANGEAT (2006), les enseignants privilégient les interactions entre collègues et l'autoformation — incluant la recherche documentaire, la réflexion sur sa pratique — plutôt que les stages de formation à l'efficacité controversée et aux problèmes organisationnels sous jacents non résolus comme le remplacement des enseignants en formation ou l'articulation temps de travail – temps de formation.

2.3 Une impulsion institutionnelle

C'est dans ce contexte que s'inscrit le programme Pairform@nce. Impulsé par la SDTICE, il vise à améliorer la formation continue des enseignants par des modalités favorisant l'enrichissement des savoirs transférés et des pratiques professionnelles s'appuyant sur les TICE dans la perspective des B2i et des C2i. Il propose un dispositif intégré, flexible et fédérateur, articulant une dimension nationale (avec un environnement national de formation ouvert et à distance) et les contextes locaux des académies qui

[3] Brevet Informatique et Internet

[4] Certificat Informatique et Internet

conservent leurs prérogatives ainsi que le cadre administratif et organisationnel. Considérant que la conception et la mise en œuvre de tels dispositifs sont complexes, il propose de mettre en synergie des projets académiques ayant des problématiques similaires et de constituer un réseau d'échanges de contenus et de pratiques. Il vise aussi à développer des habitudes de travail collaboratif, en équipe et en réseau dans une perspective de développement et professionnel en « continu ».

Nous distinguons le dispositif de formation Pairform@nce du programme Pairform@nce. Avec PERAYA (1999) nous considérons le dispositif comme « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, enfin, ses modes d'interactions propres [et s'appuyant] sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques, relationnels ». Considérant que conception et mise en œuvre sont indissociablement liés et en interaction constante, le programme Pairform@nce vise conjointement à élaborer le dispositif et à favoriser son appropriation, son déploiement et sa mise en œuvre par les différents acteurs (académies, formateurs, enseignants). Nous examinons successivement dispositif et programme.

3 PAIRFORM@NCE : UN DISPOSITIF DE FORMATION HYBRIDE

Pairform@nce est un dispositif hybride [5] de formation continue visant deux objectifs : aider les enseignants à construire des compétences leur permettant d'intégrer les TICE dans leur pratique professionnelle pour adapter leur pédagogie à la diversité des publics scolaires et à leur environnement ; développer des attitudes de travail en équipe et en réseau. Ces objectifs s'inscrivent dans la perspective du B2i, en référence aux C2i, pour favoriser le développement des usages des TICE à l'Ecole et, plus largement, favoriser l'évolution de la professionnalité enseignante en s'appuyant sur l'expérience personnelle et celle des pairs. Ce dispositif concerne à la fois les enseignants du primaire et du secondaire.

3.1 Une approche par compétences

La **démarche de formation** repose sur un modèle pédagogique adapté à la formation d'adultes. Elle privilégie une approche par compétences, replaçant l'enseignant en formation au cœur du dispositif : il s'agit pour lui de construire et d'affermir des compétences et non d'acquérir simplement des savoirs déclaratifs que l'on pourrait « appliquer » en situation. Ainsi que le définit PERRENOUD (1996) « une compétence est un savoir-mobiliser. Ce n'est pas une technique ou un savoir de plus, c'est une capacité de mobiliser un ensemble de ressources — savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes — pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites. Il ne suffit donc pas d'enrichir la palette des ressources pour que les compétences se trouvent immédiatement accrues, car leur développement passe par l'intégration, la mise en synergie de ces ressources en situation, et cela s'apprend. »

Marquée par l'ingénierie didactique professionnelle (PASTRE, 2004), cette démarche se concrétise en terme de **formation – action** qui articule étroitement la pratique professionnelle avec les moments de formation *stricto sensu*. Plus précisément, selon LE BOTERF (2005), les compétences professionnelles sont positionnées par rapport à trois axes complémentaires : l'axe de l'activité, qui est celui de l'action contextualisée, l'axe des ressources disponibles et l'axe de la distanciation, c'est à dire du retour réflexif sur les stratégies d'action et la combinatoire des ressources. La formation doit agir sur ces trois axes pour favoriser le développement du répertoire des schèmes organisateurs de l'action, c'est à dire des modèles opératifs selon PASTRE (2005). A partir de questions ou de problèmes professionnels — programmes à enseigner qui font référence aux TICE, socle commun, environnements de travail qui changent, problèmes particuliers qui n'ont pas de solutions immédiates, désir d'évolution de pratiques, etc. — il s'agit de concevoir, d'expérimenter et d'analyser des situations pour sa classe et plus largement pour son contexte de travail, selon des modalités et une temporalité flexibles. Cette approche se traduit en différentes phases :

- Observer et analyser des usages existants ;
- Accéder à des ressources riches et pertinentes pour acquérir les savoirs, savoir-faire et méthodes nécessaires ;

[5] Qui articule lieux et temps de formation en présence et à distance, synchrones et asynchrones

- Expérimenter, analyser et évaluer la mobilisation de ces ressources dans ses pratiques.

3.2 Des apprentissages coopératifs

L'intégration des TIC dans les pratiques professionnelles des enseignants est liée à une évolution des pratiques pédagogiques, les conceptions pédagogiques des enseignants constituant l'un des déterminants de leur activité. Les TICE n'induisent pas nécessairement des changements de postures pédagogiques — ainsi l'équation « TICE = constructivisme » ne peut être un postulat de formation — mais elles peuvent en être le catalyseur. Il ne s'agit plus de mieux enseigner (si on prend ce terme dans une acception étroite) mais de mieux faire apprendre, ce glissement induisant une évolution de la professionnalité enseignante. Ainsi l'enseignant doit-il concilier autonomisation et coopération : il s'agit de différencier les situations pédagogiques et les activités des élèves en fonction du contexte mais aussi de mettre en place les conditions pour une construction collective des savoirs et des compétences par les élèves. Le travail collaboratif est ainsi mis en avant pour une plus grande efficacité. Les enseignants doivent eux-mêmes intégrer ces modes de travail plus collectifs et développer ces attitudes dans leurs pratiques professionnelles. Pour cela, la formation intègre l'apprentissage coopératif en tant qu'objectif et en tant que modalité de formation en considérant, comme D'HALLUIN (2002), que « l'acquisition de compétences ou de connaissances est le résultat d'une intégration (intériorisation) d'un point de vue d'autrui, ceci dans un groupe de pairs ayant un but négocié et partagé et dans lequel chacun peut atteindre ses objectifs individuels en développant des compétences qu'il n'a pas au départ ». Le dispositif propose ainsi de s'inscrire dans une démarche de **travail en équipe** avec des collègues confrontés aux mêmes questions professionnelles, en échangeant, mutualisant, partageant des ressources et confrontant des idées pour construire collectivement une réponse à des questions professionnelles spécifiques. Concrètement, il s'agit de produire ensemble, en se partageant le travail, une activité pédagogique qui sera mise en œuvre dans son contexte de travail (classe, établissement). Cette collaboration, aidée par un formateur, se poursuit dans la réflexion commune à mener sur cette production et sa mise en œuvre pour analyser les difficultés et améliorer les situations traitées. Cette démarche se traduit par un **travail en réseau** — distance, absence de hiérarchie, communauté d'apprentissage — pour une plus grande flexibilité et une meilleure efficacité. Elle concourt au développement de nouvelles postures professionnelles.

3.3 Une démarche incarnée en parcours de formation

La formation se traduit en **parcours de formation** qui sont des scénarios, implémentés sur une plateforme de travail à distance, proposant des **activités** (individuelles ou collectives, en présence ou à distance) et des **ressources**. Tous les parcours partagent la même structure générale en **7 étapes**, non nécessairement séquentielles :

- Entrée dans la formation et appropriation de l'environnement ;
- Sélection des contenus et formation des équipes ;
- Acquisition de savoirs, savoir-faire, méthodes par autoformation et coformation
- Production collective d'une situation pédagogique (séquence ou activités) ;
- Mise en œuvre de la situation en contexte ;
- Retour réflexif et finalisation de la production ;
- Évaluation de la formation.

Chacune des étapes propose des activités et des ressources : génériques, qui peuvent se retrouver dans n'importe quel parcours, ou spécifiques à la thématique du parcours. Ces activités et ressources peuvent être complétées, voire adaptées, par le(s) formateur(s) lors de la mise en œuvre du parcours en fonction du contexte de formation.

3.4 Un EIAH

Le dispositif peut donc être entendu comme un EIAH[6] pris dans son acception la plus large, c'est à dire comme la mise en relation d'une intention didactique et d'un environnement informatique, intégrant des agents humains (formateurs, apprenants) et leur offrant des conditions d'interactions, localement et à travers des réseaux, ainsi que des conditions d'accès à des ressources formatives (humaines et/ou médiatisées) locales ou distribuées (TCHOUNIKINE, 2004).

Cet environnement informatique est une plateforme accessible à distance à travers une interface Web[7], comportant une partie publique et une partie privée accessible par mot de passe. Elle regroupe les parcours de formation (accès publics ou privés) accessibles selon différents critères : thématiques (disciplinaires ou transversales), méthodes pédagogiques, médias impliqués, classes de compétences B2i. Elle offre des ressources accessibles à partir des parcours de formation en fonction des activités proposées aux stagiaires ou directement (accès publics) à partir d'un catalogue disponible dans l'espace médiathèque. Ces ressources sont indexées LOM-fr-TAO, sous ensemble de la norme LOM-fr[8]. Parmi ces ressources, on distingue un espace TIC proposant des guides, des produits d'autoformation, des logiciels en licences libres, des tutoriels pour favoriser l'appropriation des outils. La plateforme propose différents services aux formateurs et apprenants : forums, blocs-notes, espaces personnels, outils de positionnement par rapport aux compétences C2i niveau 1 ou C2i2e. Elle offre un espace d'informations avec en particulier l'édition d'une newsletter. Toutefois, cet environnement reste ouvert pour s'interfacer avec d'autres outils ou plateformes externes, en lien notamment avec le développement des ENT.

4 PAIRFORM@NCE : UN PROGRAMME DE DEPLOIEMENT D'UN DISPOSITIF DE FORMATION INNOVANT

Le programme Pairform@nce vise tout à la fois la construction d'un dispositif innovant de formation continue des enseignants et l'appropriation du dispositif par les différents acteurs (institutions et personnels de ces institutions) pour son déploiement dans les académies.

4.1 Quelques éléments factuels

Le programme a démarré en septembre 2005. Il s'inspire du projet allemand « Enseigner pour le futur 2 » mis en place en 2004 dans un contexte très différent. La phase 0 a consisté en une étude de faisabilité menée jusqu'en février 2006 avec le concours de 9 académies favorables au projet. Une enquête a été faite auprès des différents acteurs (décideurs, formateurs, enseignants) pour mesurer leur perception de ce type de dispositif et faire apparaître leurs représentations : un questionnaire a été passé sur une population de 100 personnes et 30 entretiens semi directifs ont été menés.

A partir de février 2006, sur une durée de 8 mois, la phase 1 a consisté à construire la version 1 du dispositif et à mettre en place la plateforme en adaptant et en contextualisant celle développée en Allemagne ; quelques parcours ont été produits par des équipes de formateurs en académies. La phase 2, qui s'étend jusqu'en juin 2007, consiste à mettre à l'épreuve le dispositif (démarche pédagogique, moyens) sur ces quelques parcours de formation proposés à une centaine d'enseignants. Une première vague de formateurs a été formée. Le programme est actuellement dans sa phase 3 depuis décembre 2006 : la version 2 du dispositif étant stabilisée, il s'agit de passer d'une approche pionnière, basée sur le seul engagement de quelques « illuminés » à une approche plus institutionnelle dans les académies devant construire un projet intégrant le dispositif (définir les publics cibles, les contenus, les moyens nécessaires) pour une mise en œuvre dans les plans académiques de formation (PAF) de l'année scolaire 2007 – 2008[9]. Le programme vise la formation de 1000 enseignants en juin 2008, 10 000 enseignants en juin 2009 et 100 000 enseignants en juin 2011. Pour cela, 60 parcours devront être produits en octobre 2007, 110 en octobre 2008 et 300 en octobre 2010.

[6] Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain

[7] http://www.pairformance.education.fr

[8] LOM (Learning Object Metadata) est un standard international pour décrire un objet pédagogique en utilisant des métadonnées. LOM-fr est un profil d'application de ce standard pour la France

[9] Les PAF proposés pour une année scolaire sont préparés entre octobre et mars de l'année précédente

4.2 Une approche dispositive

On peut considérer que le programme Pairform@nce vise à la fois à produire un objet innovant (un dispositif) et à soutenir cette innovation pédagogique : nous entendons par là, en suivant JACQUINOT et CHOPLIN (2002), un processus d'appropriation sociale concernant différents acteurs (décideurs, gestionnaires, formateurs, enseignants) lié à une dynamique qui peut s'appréhender selon trois niveaux : institutionnel, par rapport aux normes, aux valeurs, à la culture de l'institution ; social à propos des relations entre acteurs ; individuel pour les aspects cognitifs et affectifs.

Ces deux objectifs — production et appropriation — sont interdépendants. Il ne s'agit pas de proposer (voire de prescrire) un dispositif construit *ex nihilo*, fourni clés en main, qu'il suffirait de mettre en œuvre, moyennant un accompagnement adéquat. Imposer une « innovation dogmatique », pour reprendre le terme de N. ALTER, c'est-à-dire quelque chose qui vient d'en haut, est voué à l'échec ; les jeux naturels de pouvoir dans les organisations vont faire en sorte que cette innovation va être freinée ou rejetée par les acteurs concernés. Il existe déjà des dispositifs de formation dans les académies, qui parfois intègrent la distance. Des efforts ont pu être faits, des niches d'usages ont pu se constituer confortant des micro-pouvoirs. Un nouveau dispositif, d'autant plus qu'il est proposé par l'instance de tutelle, peut être perçu comme intrusif, risquant de remettre en question ce qui a pu être fait. Ainsi, la question de l'acceptabilité est fondamentale pour le programme, et en particulier l'idée de complémentarité et de plus value doit prévaloir sur celle de concurrence.

Il s'agit donc de passer d'une innovation dogmatique à une innovation partagée en mettant l'accent sur la co-construction continue du dispositif innovant : les acteurs sont directement associés à chacune des étapes de la conception, considérée comme un processus en spirale : prototype 1 ➔ mise à l'épreuve ➔ régulation ➔ prototype 2 ➔ …

Le dispositif, présenté au paragraphe précédent, est déterminé selon deux aspects : une démarche pédagogique qui va contraindre les organisations et l'activité des acteurs ; des moyens qui vont permettre d'inscrire cette démarche dans la réalité institutionnelle et le paysage éducatif. Ces moyens incluent des ressources à rassembler et à produire dans une approche coopérative, en considérant que les producteurs sont, pour la plupart, issus des institutions utilisatrices du dispositif ; un artefact informatique permettant de gérer ces ressources et proposant différents services à ses usagers ; des acteurs (formateurs, gestionnaires) avec leur culture, leurs représentations, leur jeu d'acteurs dans des organisations, mais qui peuvent évoluer par leur implication dans la construction du dispositif.

Le programme a pour ambition de favoriser l'appropriation du dispositif par les différents acteurs concernés : sa compréhension, au sens de faire sien ; son adaptation et son actualisation à un contexte particulier en fonction d'objectifs déterminés. Cette adaptation va renforcer la place de certains éléments du dispositif, en détourner d'autres de leurs usages initialement prévus ou en ignorer certains : par exemple telle académie peut mettre en œuvre le dispositif pour former des néo-enseignants (sortis de formation initiale) pour compléter les compétences manquantes du C2i2e ; telle autre peut viser les enseignants de 4 lycées nouvellement équipé d'un ENT ; tel formateur utilisera le dispositif pour un accès facilité aux ressources de formation, préférant gérer le travail collaboratif en présence ; tel autre s'inscrira plutôt dans une démarche de tout à distance pour renforcer la communauté de pratiques des personnes ressources TICE ; dans un souci d'intégration, les outils proposés pour le travail collaboratif et la communication pourront être ceux de l'ENT, la plateforme étant perçue comme une surcouche de cet environnement de travail, etc.

Le dispositif co-construit doit donc être ouvert pour s'actualiser de différentes façons en fonction des contextes et adaptatif aux logiques d'usage des acteurs ; mais il doit être suffisamment armé pour ne pas trop se déformer et se dissoudre. C'est là une difficulté majeure du programme : comment concilier l'ouverture et l'adaptabilité nécessaires à cette appropriation tout en préservant l'identité du dispositif ?

Pour préparer l'acceptation et favoriser l'appropriation, le programme doit se donner les moyens d'associer les différents acteurs et de trouver des formes de consensus. En accord avec BLANDIN (2003), nous considérons que « le meilleur moyen est la construction d'un réseau, qui va à la fois relier des personnes, des outils et des instruments. C'est extrêmement compliqué et difficile à faire parce que cela suppose de négocier point par point, de formaliser, et on ne peut donc pas partir avec un modèle préconçu. On sait rarement où l'on va et dans ce processus-là il est clair qu'un certain nombre de freins vont émerger, mais comme des épiphénomènes de ce processus d'innovation. »

Pour ce faire, nous avons adopté une démarche de recherche-développement, qualifiée par JACQUINOT et CHOPLIN (2002) de démarche dispositive, qui associe différents acteurs en interaction — décideurs, gestionnaires, formateurs, chercheurs — dans la co-construction d'un dispositif porteur d'innovation. Chacun de ces acteurs (personne ou groupe) vient avec sa logique, sa temporalité, son mode de fonctionnement comme le groupe de pilotage guidant le programme dans son ensemble, les académies « clientes » ou « contributrices » (c'est à dire productrices de ressources) ou la composante évaluation. Le dispositif est considéré à la fois comme le lieu et l'objet de négociations entre ces différents acteurs. Des espaces de concertation et des zones d'interactions sont aménagés pour affronter les obstacles et les contradictions inévitables, tant théoriques qu'idéologiques, les désaccords conceptuels et opérationnels ou les enjeux de pouvoir et les conflits de personnes. Ils permettent de réguler les processus par la compréhension des situations — avec la mise en évidence des contradictions du système ou de l'hétérogénéité des niveaux d'intégration des enjeux et des contraintes — et par les actions correctrices engagées à partir des diagnostics établis. En même temps, pour soutenir l'appropriation par les acteurs, il s'agit d'analyser et de rendre compte des diverses logiques d'usage et des interactions entre les éléments hétérogènes qui interviennent dans la mise en œuvre du dispositif lui-même.

Dans la négociation entre tous les acteurs, la composante évaluation a un rôle particulier à jouer. Entité du programme accueillant les chercheurs impliqués, sa moindre implication institutionnelle lui accorde la relative extériorité nécessaire à la régulation des négociations et des processus, et une mise à distance de l'opérationnalité. Elle s'inscrit dans ce que BOURDIEU, cité par JACQUINOT et CHOPLIN (2002), appelle recherche « praxéologique » dans laquelle il s'agit « de construire un principe générateur d'explication, en se situant dans le mouvement de la pratique », au service du développement de pratiques et d'instruments et productrice de connaissances généralisables.

Nous abordons quelques un des « points de tension » qui sont autant de points de négociations du programme.

4.3 Un pilotage questionné

Le pilotage s'inscrit dans une approche coopérative et un travail en réseau, répliquant au niveau macro du système les démarches structurantes du niveau micro des situations de formation. Cette approche heurte la culture dominante du système où il est davantage question de chaîne de décisions, allant du Ministère aux enseignants dans les classes, chaque élément de la chaîne ayant un espace d'autonomie réglé. Elle ne peut s'installer que si, comme le souligne FICHEZ (2002), « le macro-niveau — lui-même étant d'ailleurs déstabilisé dans ses modes de fonctionnement habituels plutôt bureaucratisés et très normés centralement (les mêmes règles pour tous) — est capable de susciter une forme d'intelligence collective pour le pilotage du changement et pour la bonne gestion des compétences collectives ». Un portage politique fort et visible, associé à une prescription positive des responsables pédagogiques et institutionnels, est nécessaire : il montre la volonté des décideurs, permet le maintien de la motivation pour ce dispositif, garantit les moyens alloués au déploiement et en assure la pérennité. Il permet de dépasser les innovations locales spontanées trop souvent liées à la personnalité de l'innovateur. C'est le problème rencontré au démarrage du programme : les premiers acteurs impliqués dans les académies étaient des « pionniers » ne représentant souvent qu'eux-mêmes ou une structure particulière occupant une position innovatrice dans une niche particulière.

Le pilotage doit concilier l'autonomie institutionnellement affichée pour chaque élément de cette chaîne de décisions avec l'approche coopérative, parfois synonyme de perte de pouvoir. La question de la localisation de la plateforme est à cet égard significative : l'hébergement local peut être perçu comme garant de la maîtrise des moyens de formation mais en même temps le constat peut être fait de la difficulté et du coût de cet hébergement. De même, la production de ressources (parcours de formation et/ou ressources associées), mutualisante et parfois coopérative, questionne la nature des contenus et plus largement des problématiques de formation : en quoi sont-ils spécifiques ? en quoi est-il plus efficace de les produire directement ? quel effort est nécessaire pour transposer des éléments exogènes à mon contexte?

Enfin, cette approche nécessite de s'inscrire dans une démarche de projet formalisée : pour le programme lui-même ; pour le projet que chaque académie doit construire pour inscrire le dispositif dans ses plans de formation ; pour les formateurs qui doivent produire une action de formation intégrant le dispositif ; pour les enseignants engagés dans ces actions. Cette formalisation met à jour les non-dits, l'implicite, les enjeux de

pouvoir et les points de fixation. On retrouve là cette faculté souvent soulignée des artefacts liés aux TIC que de mettre au jour et d'objectiver des réalités souvent masquées.

4.4 Une ingénierie adaptée

L'ingénierie de formation est questionnée par la volonté de « rationalisation professionnelle de service public »[10] qui sous-tend l'élaboration du dispositif. Il s'agit de passer d'un stade artisanal de production et de mise en œuvre de formation à un stade de pré-industrialisation, pour une plus grande rationalité visant une meilleure efficience, c'est à dire un ajustement des moyens par rapport à une fin, une formalisation des savoirs, des savoir-faire et des prestations. La démarche coopérative et la mutualisation doivent permettre de transformer les questions et les solutions bricolées localement en des problématiques plus institutionnelles travaillées ensemble dans le réseau, et dont les propositions pourront ensuite être reprises par l'institution.

Rompant radicalement avec la culture actuelle de la formation d'enseignants, le programme distingue le concepteur d'une formation du formateur appelé à la mettre en œuvre. Plus précisément, la tâche d'élaboration et de production d'un parcours de formation est formalisée dans un cahier des charges adressé à des auteurs qui sont, la plupart du temps, des collectifs apportant différents points de vue et les ressources associées. Par exemple, un producteur de parcours de formation peut s'associer à des experts complétant sa production sur des points de vue didactiques ou communicationnels. Cette formalisation, visant une plus grande richesse des contenus, doit permettre une certaine modularisation par la réutilisation de ressources indexées. Elle amène à questionner la notion de formation « prête à former » : au delà des contenus, comment commenter un parcours pour aider le formateur qui va le mettre en œuvre à opérer la genèse instrumentale au sens de RABARDEL (2006), nécessaire pour s'approprier et adapter ce parcours à son contexte ? Quelles sont les marges de liberté à reconnaître et à exploiter ?

L'organisation, et plus largement l'administration, sont soumises au même impératif de levée des implicites et de formalisation. Que ce soient le temps de formation, pour les stagiaires et pour les formateurs, en présence, à distance, individuel, collectif, synchrone ou asynchrone ; les tâches, notamment pour les formateurs, en distinguant par exemple l'animation en présentiel, le tutorat, l'accompagnement en ligne, l'évaluation ; le rapport de l'espace de formation avec le terrain de la pratique professionnelle, ce qui peut permettre d'avancer sur les questions délicates d' « établissement formateur » et de valeur formative des situations de travail ; la reconnaissance institutionnelle de la formation avec en particulier tout ce qui touche à l'évaluation, de l'enseignant en lien avec l'entrée par compétences et la délivrance possible d'attestations ou de certificats, ou du dispositif dans une approche plus formalisée qui permet de réguler, corriger et faire évoluer ce dispositif.

4.5 Des acteurs à accompagner

L'enquête de la phase 0 montre que les formateurs constituent le chaînon intermédiaire perçu comme le plus sensible, le plus délicat, le moins moteur, alors même qu'ils constituent une composante majeure de la réussite du programme. Avec ce type de dispositif, ils sont remis en question et leur identité professionnelle est fortement questionnée. Leurs compétences doivent évoluer en rapport avec les tâches, nouvelles ou transformées, qu'ils doivent assumer, travailler davantage en équipe et finalement adopter les attitudes visées par la formation qu'ils mettent en œuvre. Cette remise en question engendre des résistances, des replis sur soi, réactive des enjeux de pouvoir dans des niches apparemment conquises.

Constituant des rouages essentiels du dispositif, ils doivent être accompagnés dans l'évolution de leur identité professionnelle et dans l'acceptation d'une rationalisation des services toujours délicate, un morcellement trop grand des tâches pouvant engendrer une perte du sens de l'activité. Cet accompagnement est constitué par une formation mise en œuvre dans le dispositif même, avec des parcours construits spécifiquement : il s'agit de se former selon des modalités que l'on aura à mettre en œuvre, en articulation avec sa pratique de formateur. Un accompagnement étroit et un soutien par les pairs au sein d'une communauté de pratiques en construction permettent de structurer cette identité professionnelle en devenir.

En ce qui concerne les enseignants visés par le dispositif, nous manquons encore de recul pour en mesurer directement l'appropriation et l'impact. Toutefois, la notion même de formation dans la cadre normé et

[10] Pour reprendre le terme de GADREY cité par FICHEZ (2002)

règlementaire de la formation continue est questionnée. Pour l'enseignant, il s'agit de s'inscrire dans un continuum de formation. Il entre classiquement dans la formation par les dispositifs administratifs habituels. Cette formation, outre de développer les compétences visées par son objet, favorise la construction de compétences associées à la capacité à se former tout au long de la vie : s'approprier le dispositif, c'est à dire la démarche et l'environnement, pour pouvoir ensuite revenir directement sur cet environnement en fonction de ses besoins sans en passer par le cadre administratif habituel. L'enseignant entre ainsi dans un processus d'autonomisation, rejoignant en cela les démarches d'échanges et de mutualisation qui existent spontanément.

5 PERSPECTIVES

Nous avons présenté les premiers éléments d'une recherche-développement d'un dispositif de formation continue hybride d'enseignants. Nous avons souligné la nécessité d'une co-construction du dispositif, impliquant les différents acteurs, dans une approche dispositive situant le dispositif comme lieu et objet de négociations au sein d'un réseau coopératif. La phase à venir d'un déploiement dans les académies nous permettra d'évaluer l'impact et l'appropriation du dispositif par les acteurs impliqués et *in fine* d'analyser les effets sur les institutions.

6 BIBLIOGRAPHIE

AUDET L. Pour franchir la distance : guide de formation et de soutien aux enseignants et formateurs en formation à distance [en ligne]. Refad, 2005. Disponible sur http://www.refad.ca/nouveau/guide_formateurs_FAD/pdf/GuideFAD%20v060312.pdf (consulté le 10.04.2007)

BLANDIN B. F.O.A.D. et e-learning, l'heure des solutions mixtes : état des lieux, questions et paradoxes. [en ligne]. *Actes des 3èmes Rencontres du fffod*, Algora, Disponible sur http://ressources.algora.org/virtual/30/Documents/pdf/FFFOD02_actes.pdf (consulté le 10.04.2007)

BRUILLARD E. Introduction. In BARON GL., BRUILLARD E. Coord. *Technologies de communication et formation des enseignants*. Lyon : INRP, 2006, pp 17-29

COMPETICE [en ligne]. Disponible sur http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php (consulté le 10.04.2007)

D'HALLUIN C. Apprentissage coopératif, communauté virtuelle. Acquisition de savoirs académiques. In LE MEUR G. Coord. *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*. Paris : L'Harmattan, 2002, pp 151-160

DEP03-04. Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication. *DEP note d'évaluation 03.04*, 2003

DEP06-26. Les enseignants des lycées et collèges publics et la formation, *DEP note d'information 06.26*, 2006

DESCO, CNED. *La formation continue ouverte et à distance*. Université d'été 2002, Caen : CRDP, 2002

EMPIRICA. Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools. [en ligne]. Disponible sur http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf (consulté le 10.04.2007)

FICHEZ E. L'innovation pédagogique au risque de l'industrialisation. *Education Permanente*, 2002, n° 152, p. 171-184

GRANGEAT M. Formation continue et développement des compétences des enseignants. *Education Permanente*, 2006, n° 166, p. 171 - 187

JACQUINOT G., CHOPLIN H. La démarche dispositive au risque de l'innovation. *Education Permanente*, 2002, n° 152, p. 185 - 198

LE BOTERF G. *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'Organisation, 2005, 563 p

MEDIAPPRO. Appropriation des nouveaux médias par les jeunes ; synthèse d'une recherche européenne [en ligne]. Disponible sur http://www.clemi.org/international/mediappro/Mediappro_b.pdf (consulté le 10.04.2007)

MINGASSON M. *Le guide du e-learning.* Paris : Editions de l'Organisation, 2002, 230 p

PASTRE P. L'ingénierie didactique professionnelle. In CARRE P., CASPAR P. Coord. *Traité des sciences et des techniques de formation*. Paris : Dunod, 2002, pp 403 - 417

PASTRE P. La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. In RABARDEL P., PASTRE P. Coord. *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse : Octarès, 2005, pp 73 - 107

PERAYA D. Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In JACQUINOT-DELAUNAY G., MONNOYER L. Coord. *Le dispositif. Entre usage et concept*. Paris : Hermès n°25, 1999

PERRENOUD P. Formation continue et développement de compétences professionnelles. *Educateur*, 1996, n° 9, pp 28-33

PREAU. *Baromètre CCIP 2006 du e-learning*. Paris : CCIP, 2006

RABARDEL P. Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In RABARDEL P., PASTRE P. Coord. *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse : Octarès, 2005, pp 11-30,

TCHOUNIKINE P. Quelques éléments sur la conception et l'ingénierie des EIAH. [en ligne]. *Actes des deuxièmes assises nationales du GDR I3.* Disponible sur http://telearn.ccsd.cnrs.fr/action/open_file.php?url=http://telearn.ccsd.cnrs.fr/docs/00/07/12/02/PDF/Tchounikine_2002.pdf&docid=71202 (consulté le 10.04.2007)

UNESCO. *L'enseignement ouvert et à distance : tendances, considérations politiques et stratégies,* Paris : UNESCO, 2003, 100 p