

UNIVERSITE PARIS OUEST NANTERRE LA DEFENSE
Ecole Doctorale 139 Connaissance, Langage, Modélisation
CREF EA1589, Centre de Recherche en Education et Formation

THESE
Pour l'obtention du grade de
Docteur en Sciences de l'Education de l'Université
Paris Ouest Nanterre La Défense

Présentée et soutenue publiquement par

David LEHERICEY

Le 4 décembre 2014

**L'implication des technologies de l'information
et de la communication dans le développement
de l'autoformation des enseignants d'école
élémentaire issus de la masterisation.
Origines, représentations et enjeux**

Volume 1

Sous la direction de

Mme Dominique OTTAVI, Professeur, Université Paris Ouest Nanterre la Défense

JURY

Mme Françoise BREANT, Professeur, Université de Paris Ouest Nanterre la Défense

M. Eric BRUILLARD, Professeur, ENS Cachan

Mme Dominique OTTAVI, Professeur, Université Paris Ouest Nanterre la Défense

M. Jean-Luc RINAUDO, Professeur, Université de Rouen

Remerciements

A Dominique Ottavi, ma directrice de thèse, pour sa bienveillance, la confiance qu'elle aura bien voulu me témoigner, la pertinence de ses conseils et son aide précieuse tout au long de la construction et de la réalisation de cette thèse.

A Françoise Bréant, Eric Bruillard et Jean-luc Rinaudo, qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'être membres du jury.

A tous les professeurs des écoles stagiaires qui se sont prêtés au « jeu » des entretiens et sans qui ce travail n'aurait pu se réaliser. Je leur souhaite une longue et belle carrière d'enseignant.

A l'ensemble de mes collègues de l'équipe enseignante de l'école Victor Hugo de Cambremer, petit village du Pays d'Auge, dans laquelle j'ai exercé le métier de professeur des écoles durant dix années. C'est aussi grâce à eux, à nos discussions, à nos multiples échanges, à leur soutien et à leurs encouragements que j'ai pu, tout en menant ce travail de recherche, continuer à toucher de près la réalité de ce que représente le métier d'enseignant sur le terrain.

A mes nouveaux collègues de l'Université Rennes 2 et en particulier à Pascal Plantard et Barbara Fontar, pour m'avoir permis de mettre en œuvre sereinement la dernière phase de réalisation de cette thèse.

A tous ceux qui, dans mon entourage proche, famille et amis, m'ont accompagné.

Enfin et surtout, à Nathalie, mon épouse, à Zoé, Mila et Tom, mes enfants, qui, au-delà de la patience indéfectible dont ils ont toujours fait preuve, ont, par leur douce présence, contribué de façon essentielle à l'aboutissement de ce long parcours.

L'implication des technologies de l'information et de la communication dans le développement de l'autoformation des enseignants d'école élémentaire issus de la masterisation.

Origines, représentations et enjeux

Thèse préparée au sein du Centre de Recherche en Education et Formation (CREF EA-1589)

Equipe Savoirs, rapport au savoir et processus de transmission

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

200, avenue de la République

92001 NANTERRE

La recherche présentée s'intéresse à l'implication des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le développement de l'autoformation des professeurs des écoles stagiaires. Elle s'inscrit dans un double contexte. D'une part, celui de la mise en place de la réforme de la formation initiale des enseignants – la masterisation –, ayant eu cours, en France, de 2010 à 2013. D'autre part, celui des problématiques contemporaines liées à la question des usages du numérique à des fins d'autoformation. Dans cette perspective, ce travail s'appuie sur les données d'entretiens individuels, réalisés auprès de professeurs des écoles stagiaires issus de la masterisation, afin d'explorer leur rapport au métier, au(x) savoir(s) et aux technologies de l'information et de la communication. Il vise à mieux comprendre ce que représente, pour eux, l'autoformation aux et par les TIC et à saisir ce que cela soulève d'enjeux, en termes de construction et de développement professionnel. Il ressort qu'à la complexité de cette période tout à fait particulière d'entrée dans le métier, s'ajoute aujourd'hui pour les enseignants débutants, celle d'enseigner mais également de se former et de s'autoformer dans un « monde numérique ». Il semble que les potentialités qu'offrent les technologies ne font que renforcer l'importance fondamentale d'une formation initiale solide, passant avant tout par un renforcement des interactions humaines, par un accompagnement éclairé et éclairant des enseignants débutants, leur permettant de développer au plus tôt leurs compétences professionnelles et d'être à même de les faire évoluer tout au long de leur carrière.

Mots-clés : enseignants débutants, autoformation, TIC, numérique, formation initiale

The involvement of Information and Communication Technologies in the development of the self-training of primary school teachers who have originated from masterisation.

Origins, representations and stakes

Thesis prepared at the “Centre de Recherche en Education et Formation” (CREF EA-1589)

Group : Knowledge, relation to learning and transmission process

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

200 Avenue de la République

92 001 NANTERRE

The present research treats of the involvement of Information and Communication Technologies in the development of the self-training of to-be primary school teachers. The context in which this research settles is double. Firstly, that of the setting up of the teachers' training reform – masterisation – which took place in France from 2010 to 2013. Secondly, that of the contemporary problems related to the use of digital technology for self-training. The following work is based on data which was gathered during individual interviews with primary school teacher trainees who originated from masterisation, in order to explore their views on the profession, on the knowledge as well as on Information and Communication Technologies. Its goal is the better understanding of what self-training via ITCs represents for them, and also to bring into light the stakes engendered, in terms of career building and development. What stands out from this, is that the complexity of this rather peculiar pre-teaching phase is doubled by that of teaching and of self-training in a “digital world”. It appears that the infinite possibilities which are offered by these technologies only strengthen the need for a very solid initial training. This implies the reinforcement of human interaction through an enlightened and enlightening guidance for beginning teachers, enabling them to develop all the sooner their professional competence and to continue to make them evolve all along their career.

Key words : beginning teachers, self-training, ICT, digital technology, initial training

Table des matières

Volume 1

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION10

PARTIE 1 : EDUCATION ET ECOLE DANS LA SOCIETE NUMERIQUE14

Chapitre 1 : Vers une « technologisation » de l'éducation14

1. Une société « numérique » ?14

2. Numérique et éducation : une histoire à construire16

3. Numérique et formation des enseignants : un (long) chantier (toujours) en cours20

3.1. Des prémices de l'« informatique » à l'arrivée d'Internet à l'école20

3.2. De l'arrivée d'Internet à l'école à son entrée « dans l'ère du numérique »24

Chapitre 2 : Masterisation : une réforme ?29

1. Des objectifs ambitieux29

1.1. Elever le niveau de recrutement30

1.2. Etoffer l'offre de formation30

1.3. Mieux préparer à l'entrée dans le métier31

2. Une réalité décevante31

2.1. Un concours omniprésent mais peu adapté32

2.2. Plan B ?32

2.3. Des stages en quête de sens33

2.4. Masterisation : un épisode à oublier ?34

2.5. PES : une rude adolescence professionnelle34

Chapitre 3 : Problématique : question de recherche36

PARTIE 2 : METHODOLOGIE	39
1. Choix méthodologiques.....	39
2. Corpus	40
2.1. Prise de contact.....	41
2.2. Composition du corpus étudié.....	42
3. Recueil des données.....	43
3.1. Construction de l'échantillon	43
3.1.1. Etre enseignant aujourd'hui	43
3.1.2. Le rapport aux TIC et à Internet.....	44
3.1.3. L'auto formation des enseignants	44
3.1.4. La formation institutionnelle	45
3.2. Déroulement des entrevues	51
4. Traitement et analyse des données	52
4.1. Retranscription complète des propos recueillis.....	52
4.2. Construction des grilles thématiques d'analyse	53
<u>PARTIE 3 : PROFESSEURS DES ECOLES STAGIAIRES :</u>	
<u>UNE (PAS SI) NOUVELLE GENERATION D'ENSEIGNANTS</u>	59
<u>Chapitre 1 : Etre enseignant aujourd'hui</u>	59
Préambule	59
1. Un « parcours » d'abord entendu comme un cursus universitaire	59
2. Quelle conception du métier ont les enseignants stagiaires ?.....	61
2.1. Une image ancrée : enseigner, c'est d'abord « transmettre ».....	61
2.2. Enseigner : c'est (aussi) développer une dimension socialisante et émancipatrice	64
2.3. La question des compétences	66
2.3.1. Savoir se remettre en question	66
2.3.2. Faire preuve de patience.....	70

Chapitre 2 : Enseignant, une image à (dé)construire ?72

1. Un public différent : des élèves « acteurs »72

2. Eloge de la polyvalence74

3. Une image dégradée des enseignants ?76

3.1. Enseignant, un statut privilégié76

3.2. Confusion des termes, confusion des rôles80

3.3. Plus que celle de l'élève, la place de l'enfant a changé81

3.4. Des enseignants en mal de reconnaissance83

**PARTIE 4 : AUTODIDAXIE ET AUTOFORMATION :
DE NOUVEAUX CONCEPTS POUR DE NOUVELLES
PRATIQUES ?86**

Chapitre 1: De l'autodidaxie à l'autoformation86

1. A l'origine : l'autodidaxie86

2. L'autoformation : un concept riche et complexe.....89

2.1. D'une approche ternaire de l'autoformation...90

2.2. ...A une « galaxie » de l'autoformation.....92

2.3. Pourquoi s'autoformer ?96

2.4. S'autoformer : quelles compétences exigées ?98

2.5. Comment s'autoformer ?.....100

Chapitre 2 : Enjeux de l'autoformation des enseignants débutants.....103

1. Autodidaxie et / ou autoformation des enseignants ?103

**2. L'autoformation des professeurs des écoles stagiaires :
essai de définition en contexte104**

2.1. Comblant les manques pour devenir « professionnel »108

2.2. Devenir professionnel pour être reconnu ;
être reconnu pour devenir professionnel111

2.3. La réaffirmation d'une idée : s'« auto »former n'est pas se « solo »former113

2.3.1. Activité réflexive : le statut des PES au cœur du paradoxe	113
2.3.2. Formation par et avec les autres : de l'apport du conflit socio-cognitif.....	117
2.3.3. Formation par les choses et l'expérience des situations vécues : nécessaire mais pas suffisante	120
3. Autoformation des enseignants : une formation « fantôme »	123
3.1. Le mot « autoformation » absent des référentiels, mais présent entre les lignes	123
<u>Chapitre 3</u> : TIC, une « nouvelle » voie d'autoformation pour les enseignants ?	127
1. L'autoformation aux TIC : une évidence en trompe-l'œil	129
1.1. Approches et usages des TIC : une ouverture par la culture ?	131
1.2. Des TIC aux TICE : un pont à construire entre les représentations	132
2. L'autoformation par les TIC.....	137
2.1. Activité réflexive et TIC	137
2.1.1. La vidéoformation : une réflexivité sous conditions	139
2.1.1.1. S'identifier et se confronter à ses propres pratiques	140
2.1.1.2. Etre accompagné dans la construction de sa réflexivité	142
2.1.2. Les interactions en ligne : un support de l'hétéro et de la co-formation ?	145
2.1.2.1. Des communautés virtuelles mais bien réelles.....	147
2.1.2.2. Quels facteurs de réflexivité pour les interactions en ligne ?.....	149
2.1.2.2.1. Le niveau de sociabilité.....	149
2.1.2.2.2. La nature du groupe.....	151
2.1.2.2.3. L'impact du mode d'échange.....	153
2.1.2.2.4. La motivation individuelle	153
2.2. Formations par les choses : l'importance du « rapport à ».....	155
2.2.1. Le rapport aux objets TIC des enseignants	156
2.2.2. Du rapport au savoir, au rapport au savoir des enseignants débutants.....	157
2.2.2.1. Le rapport au savoir.....	157
2.2.2.2. Le rapport au savoir des enseignants.....	158
2.2.2.3. Le rapport au savoir des enseignants débutants	160
2.2.3. Se former « par les choses » avec les TIC : des écueils à ne pas négliger	161

**PARTIE 5 : L'IMPLICATION DES TIC DANS LE
DEVELOPPEMENT DE L'AUTOFORMATION
DES PROFESSEURS DES ECOLES STAGIAIRES164**

Chapitre 1 : L'autoformation des professeurs des écoles stagiaires164

1. Une place centrale164

2. S'autoformer, c'est *chercher* et *aller chercher*167

3. S'autoformer, c'est se former seul, mais pas « tout seul »170

3.1. Une question de temps 170

3.2. Une question de personnes 171

3.3. Une question de contenus 174

4. S'autoformer, c'est s'adapter, d'abord175

4.1. La pédagogie, plus que les connaissances ? 176

4.1.1. Les connaissances à enseigner 179

4.1.2. Les connaissances *pour* enseigner 181

Chapitre 2 : Le rapport des P.E.S. aux TIC et à Internet184

1. Dans le contexte privé184

1.1. Une sensibilisation par l'entrée d'Internet dans la famille 184

1.2. Une pratique individuelle et avant tout autonome 187

1.2.1. Dépasser le « conflit instrumental » 188

1.2.2. La symbolique de l'ordinateur 190

1.3. Des pratiques « connectées » 192

1.3.1. De la « consommation virtuelle » 193

1.3.2. De la « communication virtuelle » 195

1.3.3. La porosité des limites entre sphère privée et sphère professionnelle 199

2. Dans le contexte professionnel201

2.1. Les apports des TIC et d'Internet dans le cadre de la pratique enseignante 201

2.1.1. TIC et internet : du « prêt-à-consommer », facile et rapide 201

2.1.2. Plus pour « concevoir » que pour « enseigner » 204

2.1.2.1. L'équipement : un réel mais faux problème 205

2.1.2.2. Garder le « contrôle ».....	207
2.2. L'utilité des TIC et d'Internet pour la profession enseignante.....	209
2.3. La question des ressources disponibles en ligne	213
2.3.1. On ne trouve pas « tout » sur Internet	213
2.3.2. Les modes de recherche : du « pré-réfléchi » à « l'imprévisible »	214
2.3.2.1. Objectifs distincts, modes de recherche adaptés	215
2.3.2.2. L'évolution des modes de recherche dans le temps	216
2.3.2.3. La nécessaire ambivalence de l'exploration.....	217
2.3.3. Vers des sites « utiles ».....	218
2.3.3.1. A la recherche de « concret ».....	218
2.3.3.2. Pour des ressources pédagogiques, essentiellement.....	220
2.3.3.3. Une préférence pour les « Favoris ».....	221
2.3.3.4. La sous-utilisation des sites institutionnels	222
2.3.4. Des critères de sélection des informations très subjectifs	223
2.3.4.1. Une confiance rassurante envers l'institution	224
2.3.4.2. Un appui fort sur les supports pédagogiques	225
2.3.4.3. Exercer avant tout son jugement personnel.....	229
2.3.5. « Tenir » la classe en limitant au maximum « l'improvisation ».....	233

Chapitre 3 : La place des TIC dans la formation institutionnelle238

1. Un discours institutionnel ambigu238

1.1. Les TIC : incontournables pour les élèves et les enseignants	238
1.1.1. Du côté des pratiques des élèves : parce qu'« <i>il faut faire des TIC</i> »	238
1.1.2. Du côté des pratiques des enseignants stagiaires : indispensable, mais	241
1.2. L'autre facette du discours institutionnel : une invitation à la prudence	243
1.2.1. La peur des dérives pour les élèves	243
1.2.2. Une exigence de vigilance et de contrôle pour les enseignants	245
1.2.2.1. Un rappel insistant au respect d'un cadre légal « protecteur ».....	245
1.2.2.2. Une mise en garde à l'égard de l'utilisation des contenus recueillis	246

2. Quelle prise en charge des TIC dans la formation initiale des PES ?247

2.1. Une formation considérée comme « légère », voire « accessoire ».....	247
2.2. Une approche disciplinaire des TIC	248
2.3. C2i2e : le « flou ».....	249
2.4. Une sitographie, et puis ?	250

3. Du discours institutionnel à la réalité de la formation initiale fournie :	
quels effets sur les pratiques des PES ?	251

Chapitre 4 : Quelle autoformation avec les TIC ?.....254

1. Une réalité à plusieurs visages pour les PES.....254

1.1. Un potentiel énorme...encore faut-il savoir et pouvoir l'exploiter.....	257
1.1.1. Tout est là, tout de suite, chaque question a sa réponse, voire plus ?	257
1.1.2. Internet versus livre : 1 – 0 ?	261
1.2. Adapter son autoformation à ses besoins, mais rester « dans les clous »	264
1.3. Se mettre « à l'épreuve » des TIC, mais pas sans les relations humaines.....	268

2. TIC et réflexivité des PES : des promesses en sursis ?273

2.1. La vidéoformation ne fait pas illusion.....	274
2.1.1. Quelques pistes, quelques idées, seulement	275
2.1.1.1. Concret, évocateur et sans filtre	276
2.1.1.2. D'un regard distancié à un regard déconnecté de la réalité.....	277
2.1.2. Des situations « idéales » et trop artificielles	278
2.1.3. Difficile d'adapter ces ressources « dans l'action ».....	280
2.1.4. L'indispensable médiation humaine	282
2.2. Un réseau social de PES en ligne : pourquoi, comment et quels enjeux ?.....	285
2.2.1. Créer une cohésion de groupe et se soutenir mutuellement	286
2.2.2. <i>Facebook</i> , parce que tout le monde l'utilise	288
2.2.3. Une volonté commune de s'exprimer librement	290
2.2.4. Des échanges très « connotés ».....	292
2.2.5. Une participation variable et évolutive	295

CONCLUSION297

BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE.....309

LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES339

Les annexes sont présentées dans le volume 2

INTRODUCTION

L'objet de cette recherche trouve son origine dans notre champ professionnel, celui de l'éducation, au sein duquel, pendant une dizaine d'années, et jusqu'à il y en a encore quelques mois à peine, nous avons exercé la profession d'enseignant d'école élémentaire. Très vite intéressé par les questions liées à la formation et plus précisément à la façon dont les futurs enseignants accèdent au métier et construisent leur professionnalité, nous avons accueilli à plusieurs reprises au sein de la classe, des étudiants se préparant, dans le cadre de stages de pratiques accompagnées, au métier d'enseignant. Partage, prise de recul sur nos propres pratiques, observation, écoute, discussion, confrontation, sont autant d'éléments qui auront fait de ces moments mêlés d'actions et de réflexions communes, une expérience extrêmement enrichissante et nourrissante alors de multiples questionnements que nous ne pouvions laisser en suspens. Dans le même temps, nous nous situons, professionnellement, dans un contexte où le rôle et la place des enseignants semblaient de plus en plus remis en cause, notamment au regard du développement exponentiel des TIC et à l'aune de ce qui a pu parfois être qualifié de visions « technolâtres » (Wallet, 2006), s'appuyant sur l'idée que les technologies allaient, à elles seules, apporter des réponses – simples et efficaces – à des problèmes – complexes – d'éducation. L'utilité du travail de l'enseignant ne s'en trouvait-elle alors que d'autant plus relativisée ? Nous émettons au contraire l'hypothèse que les nouveaux défis qu'imposait cette révolution technologique venaient d'autant réaffirmer le rôle fondamental de l'enseignant, dans sa capacité à développer chez ses élèves, des usages raisonnés et éclairés de ces technologies, ouvrant alors la voie à de nouvelles manières d'apprendre. Il nous fallait mettre en œuvre les moyens de vérifier cette hypothèse.

C'est ainsi que nous avons mené de 2009 à 2010, un travail de recherche auprès de professeurs des écoles, afin d'explorer plus en détails la question des TIC en éducation. Nous souhaitons alors donner la parole aux enseignants afin de mieux saisir ce que représentaient pour eux les enjeux d'une réelle prise en compte des TIC dans la conception, la construction et la mise en œuvre de leurs enseignements. A la lumière des propos recueillis, nous avons d'abord noté que la pratique personnelle des TIC des enseignants était susceptible d'influer de manière significative sur l'approche qu'ils en construiraient dans le cadre de leur profession. Pour autant, le transfert d'un contexte à l'autre, était loin de s'opérer de façon simple, ceux-ci ne se sentant que trop peu « armés » pédagogiquement pour s'engager réellement sur la voie

d'une reconsidération effective de leur pratique de classe avec les TIC. Récurrente, c'est la question de la formation qui revenait souvent dans les propos des enseignants interrogés pour justifier ou « se » justifier d'usages des TIC cantonnés exclusivement, pour la plupart, aux tâches de préparation de la classe ou tout au plus à la production de quelques documents destinés aux élèves, soit, à des usages hors de la classe. En cause, une formation ne leur permettant pas de posséder les compétences techno-pédagogiques suffisantes pour mettre les TIC au service de leurs pratiques de classe. Pourtant, ainsi que le précisent Baron et Bruillard, les « nouvelles postures » que les « usages complexes » des TIC imposent aux enseignants d'adopter, supposent que ces derniers développent de « nouveaux savoir-faire » (Baron et Bruillard, 2002). En l'espèce, les enseignants que nous avons rencontrés à l'occasion de cette recherche avaient évoqué la nécessité de développer leurs propres pratiques d'autoformation, afin de mettre à jour leurs compétences, là où l'institution ne leur offrait pas les réponses suffisantes.

Dès lors, il nous a semblé pertinent d'explorer plus avant cette dimension d'autoformation, s'inscrivant, de surcroît, dans le contexte de la réforme de la formation initiale des enseignants - la masterisation - qui s'est mise en place au moment même où nous achevions cette première recherche et nous a engagés à affiner notre projet dans ce sens.

La construction de l'objet de la recherche que nous présentons ici impose que nous réalisons un état des lieux, dans un premier temps, de la question du développement des usages des TIC et de ce que ce phénomène représente d'enjeux, en particulier dans le contexte éducatif et, plus encore, dans le cadre scolaire. Enjeux pour les élèves, au travers de la mission que se doit de remplir l'école, celle de les accompagner dans la construction d'un rapport réfléchi et pertinent aux TIC, un rapport leur permettant de développer des usages au service d'une première priorité, celle d'apprendre. Enjeux pour ceux à qui cette délicate mission est confiée, les enseignants. Enseigner « les » TIC ? Enseigner « avec » les TIC ? Quoi enseigner ? Comment enseigner ? Quelles « nouvelles postures » – nous l'évoquons plus haut – réclament les réponses à ces questions et par quels moyens – en particulier pour la nouvelle « génération » d'enseignants – y accéder ? C'est la formation, notamment, qui est en jeu ici. Formation en tant qu'elle peut contribuer à accompagner les enseignants dans la construction des réponses à la série de questions que nous venons d'évoquer. Nous poserons donc les principaux repères qui ont jalonné l'histoire commune des TIC et de l'école, au travers de l'évocation des politiques publiques successives menées en la matière, en centrant

notre regard sur la dimension spécifiquement liée à la formation des enseignants en matière d'usages des TIC en contexte professionnel.

Dans un second temps, nous aborderons, de façon plus générale et au-delà de la problématique exclusivement liée aux TIC, la question de la formation initiale des enseignants, sous l'angle de la mise en place de la réforme de la formation des enseignants par voie de masterisation. Construite sur des objectifs ambitieux, cette réforme aura suscité, dès sa préparation et au cours des années qui ont suivi sa mise en place, de nombreux questionnements, quant à ses capacités à faire évoluer la formation des enseignants vers une meilleure adaptation aux réalités du métier. Après avoir exposé les grands principes qui ont présidé à sa mise en œuvre, nous les mettrons en relief, à la lumière des différents rapports et bilans d'étapes qui ont été dressés.

C'est à partir de l'articulation des deux grands éléments de contexte que nous venons de présenter ici, et qui constitue la première partie de notre travail, que se précisera notre question de recherche.

La deuxième partie de ce travail est consacrée à la description de notre démarche méthodologique, au cours de laquelle nous détaillons les différentes étapes qui ont jalonné cette recherche, depuis la constitution du corpus étudié jusqu'à la phase de traitement et d'analyse des données recueillies sur le terrain.

Au cours de la troisième partie, nous nous attachons à saisir, à partir des propos des professeurs des écoles stagiaires, ce qui les a menés à choisir de s'engager dans ce parcours professionnel et ce qui contribue à construire leur conception du métier, tant du côté de l'enseignant que du côté de l'élève.

La quatrième partie est plus particulièrement axée sur la définition et la mise en contexte du concept d'autoformation. Dans le premier chapitre de cette partie, nous partons du concept d'autodidaxie, en le situant historiquement, afin de montrer pourquoi il nous semble plus pertinent, eu égard à l'objet de notre recherche, d'employer ici le terme d'autoformation, que nous tenterons de définir, en nous appuyant sur quelques-uns des travaux de recherche les plus récents sur cette notion. Le deuxième chapitre nous permet de proposer une contextualisation de l'autoformation à la problématique des professeurs des écoles stagiaires,

avant d'envisager, dans le troisième et dernier chapitre de cette partie, les enjeux de l'implication des TIC dans la construction et le développement des pratiques d'autoformation des enseignants stagiaires.

La cinquième et dernière partie est composée de quatre chapitres qui constituent le cœur de la présentation et de l'analyse des résultats de notre démarche d'investigation auprès des professeurs des écoles stagiaires. Le premier chapitre aborde la place que prend l'autoformation pour les enseignants stagiaires avant de se pencher sur ce que recouvre précisément, pour eux, la mise en œuvre de cette autoformation. Le deuxième chapitre fournit des éléments essentiels de compréhension sur ce qui contribue à construire le rapport des enseignants aux TIC, et ce, tant dans le contexte privé que dans le contexte professionnel. Dans le troisième chapitre, nous nous intéressons à ce que nous disent les enseignants au sujet de la prise en compte par l'institution, lors de la formation, de la question des TIC et à ce en quoi cela peut contribuer à influencer leurs usages dans le cadre de l'exercice de leur métier. Le quatrième et dernier chapitre de cette partie apporte, toujours à l'appui des propos recueillis auprès des professeurs stagiaires, des pistes de discussion et de réflexion quant aux enjeux que soulève la question de l'autoformation des PES avec les TIC, en particulier du point de vue des potentialités de développement professionnel qu'elles laissent ou non entrevoir.

PARTIE 1

EDUCATION ET ECOLE DANS LA SOCIETE NUMERIQUE

Chapitre 1

Vers une « technologisation » de l'éducation ?

1. Une société « numérique » ?

Jamais une telle ampleur ni une telle rapidité n'auront caractérisé les « révolutions technologiques » successives qui ont touché nos sociétés occidentales. Si presque 5 000 ans séparent l'invention de l'écriture de celle de l'imprimerie, qui s'inscrivent comme deux bouleversements majeurs dans l'histoire, il aura fallu à peine deux décennies pour que le nombre d'individus connectés à Internet dans le monde passe de quelques millions dans les années 90 à près de 2,5 milliards aujourd'hui, soit plus d'un tiers de la population mondiale. Aujourd'hui, en France, selon l'agence We Are Social (Ropars, 2014), on compte 83% d'internautes sur l'ensemble de la population, passant en moyenne plus de quatre heures par jour devant un ordinateur « connecté ». Les réseaux sociaux sont pour leur part fréquentés par 68% des français au quotidien, à raison d'une heure et demie environ. Parallèlement, c'est l'équipement technologique qui se « démocratise ». D'après les chiffres du CREDOC¹ (2012), ce sont plus de 80 % des français qui disposent d'un ordinateur et près de 90% d'un téléphone mobile, et ces chiffres ne cessent de croître. Le numérique « colonise » nos vies (Biagini, 2012) à tel point que l'on parle même d'une « société numérique », soulignant ainsi, comme l'explique Compiègne, « *la puissance de la technologie et sa marque laissée sur la société* » (Compiègne, 2011, p.7). Pourtant, comme le précise l'auteure, l'expression « société numérique » participe de cette démultiplication des termes – aussi bien parle-t-on de « société de l'information ou de société en réseaux » (Ibid., p. 7) – qui finalement n'ouvre pas la voie à une conceptualisation véritablement claire. Entendons alors que si la société est « numérique », c'est avant tout en ce que notre environnement est peuplé de technologies qui fonctionnent selon le principe de la numérisation, à savoir – littéralement – la transposition de signes analogiques (images, sons, textes...) en signaux électriques traduits sous formes de nombres – 0 ou 1 – (Ibid.). Ainsi, au-delà d'une uniformisation progressive, et du mode de

¹ Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de vie

traitement – numérique – des données de toute nature, et de l'équipement des individus en artefacts technologiques toujours plus élaborés, c'est bien moins les technologies elles-mêmes que les usages qu'elles génèrent qu'il semble important de questionner.

Les usages du numérique, ainsi que les définit Plantard, « *sont des normes, des construits socio-historiques, qui s'installent avec une temporalité et des processus complexes convoquant des niveaux d'abstraction très différenciés* » (Plantard, 2013, p.167). Selon l'auteur, trois éléments entrent de manière cyclique dans la détermination de ces usages ; ce sont les *techno-imaginaires*, les *représentations* et les *pratiques*. Les *techno-imaginaires* renferment tous les mythes qui contribuent à construire les *représentations* sociales des technologies, lesquelles représentations influent sur les *pratiques*, définissant alors des usages, qui à leur tour alimenteront les *techno-imaginaires* et ainsi de suite. Cette question des usages est d'autant plus importante que le foisonnement, tant des technologies elles-mêmes que des contenus pléthoriques qu'elles permettent de véhiculer, pourraient laisser croire au seul pouvoir du numérique comme inducteur de pratiques raisonnées et efficaces. Lors d'une conférence prononcée en 2007 à l'Institut National de la Recherche en Informatique et en Automatique (INRIA), Michel Serres conclut son exposé par la phrase suivante : « *Les nouvelles technologies nous ont condamnés à devenir intelligents* »² (Serres, 2007). En cela il semble vouloir signifier que les phénoménales avancées technologiques qui marquent nos sociétés entraînent inéluctablement de nombreux bouleversements cognitifs auxquels il revient à l'Homme de faire face en ne lui laissant guère d'autre choix que de faire preuve d'inventivité et d'intelligence. A chacune de ces révolutions que sont l'apparition de l'écriture, de l'imprimerie puis des « nouvelles technologies », correspondent de profondes mutations qui, au-delà de s'inscrire dans un mouvement de « progrès », révèlent également une part d'ombre, réservent un retour de bâton. Et tandis que l'Homme cherche à construire les conditions de sa propre évolution, il met par là-même en place les murs symboliques qui l'enferment dans une forme d'aliénation « choisie ». Mc Luhan (1977), sociologue canadien spécialisé dans l'analyse de l'influence des *médias* sur la société, qualifie ce phénomène d'*auto-amputation*, prenant, entre autres, l'exemple de l'invention de la roue, technologie qui, remplaçant le pied, lui ôte l'une de ses fonctions fondamentales et en cela conduit à une forme d'amputation. Définissant les médias comme « *des prolongements de l'Homme qui ont pour effet de provoquer en lui des changements profonds et durables et de transformer son*

² Cf. vidéo de la conférence : <https://www.youtube.com/watch?v=ZCBB0QEmT5g>

environnement », il avance que « *les technologies nouvelles effectuent à vif, une sorte de chirurgie collective* » (Mc Luhan, 1977, p. 16). Mais c'est pourtant bien l'Homme qui aura inventé, créé, développé tout au long de l'histoire de nos sociétés, des outils, techniques, technologies et autres artefacts, qui auront entraîné ces révolutions informationnelles, cognitives et culturelles. Ainsi, il nous semble bien que ce ne sont pas les « nouvelles technologies », mais nous-mêmes, qui nous sommes condamnés à devenir intelligents. Et au-delà de définir ce qu'elles nous apportent ou nous ôtent, de savoir si elles nous libèrent ou nous aliènent, il importe de s'attacher à la réalité de ce qu'elles représentent aujourd'hui et aux enjeux d'usages qu'elles soulèvent, en particulier dans le champ qui nous mobilise ici, à savoir celui de l'éducation.

2. Numérique et éducation : une histoire à construire

Lorsque Peraya écrit que « *les médias et les technologies sont des produits issus d'une logique d'innovation technologique, imaginés, conçus et réalisés dans la sphère industrielle génératrice de besoins supposés* » (Peraya, 2010, p.25), il nous rappelle que ces « *médias et technologies* » n'ont été ni pensés ni construits, originellement, pour des applications à visée éducative. Plus encore, il invite à la prudence quant à l'adoption d'une posture qui consisterait à envisager les technologies selon une vision « *techno-centrée* » ou bercée d'une « *illusion techno-déterministe* », s'appuyant sur l'idée d'une forme de pouvoir intrinsèque des technologies à s'inscrire dans des problématiques d'éducation, permettre l'émergence naturelle de nouvelles façons d'apprendre. « *L'outil est là, rien que l'outil ; les autres promesses sont l'affaire des Hommes dans l'effort et le temps* » précise Lebrun (2007, p150). Si aujourd'hui Internet offre des quantités exponentielles de contenus de toute nature, encore faut-il pouvoir en trouver le chemin, déterminer ce que l'on y cherche et ce à quoi on le destine. En effet, il semble que justement, « *l'inflation d'informations et de communications crée un bruit conséquent qui rend de plus en plus difficile l'accès aux savoirs, sans avoir un minimum de compétences et d'accompagnement* » (Devauchelle, 2012, p.185). C'est bien là sans nul doute le rôle que l'institution éducative et ici en particulier l'école a à jouer. Pourtant, plusieurs auteurs s'accordent pour souligner les difficultés du système éducatif à construire une approche réaliste, contextualisée et pertinente des technologies en éducation. Avec l'émergence du numérique, c'est l'institution scolaire qui est déstabilisée nous dit Devauchelle, car elle se retrouve en position de prendre en compte des repères qui entrent de façon inédite dans « une logique » qui n'était pas jusqu'alors, la sienne. Ainsi poursuit

l'auteur, aura-t-on vu poindre davantage la manifestation d'une « *intégration* » des technologies de l'information et de la communication, à savoir une adaptation de celles-ci à un cadre institutionnel établi et stable, plus qu'une « *acculturation* », conduisant alors à engager une profonde réflexion sur « *une nouvelle façon de penser l'accès aux savoirs et la construction des connaissances de chacun* » (Ibid., p.156). Mais ce sont alors les finalités de l'école qui se retrouvent ici questionnées.

Selon Stiegler (2012), le rapport à l'école et les attentes qui en découlent ont complètement basculé. Nous assistons à un renversement total du paradigme de l'école « démocratique » ; une école à laquelle « *tout le monde doit pouvoir s'adapter pour pouvoir accéder à la société* » (Ibid., p.79), avec ce qu'il en coûte de renoncement aux « *capacités critiques et inventives* ». Pourtant selon l'auteur, cela n'entre justement aucunement en correspondance avec ce qu'il nomme le « *projet démocratique* », en ce qu'il favorise et stimule prioritairement « *l'autonomie des élèves* », dans un esprit de « *lutte contre l'adaptationnisme* ». Deux façons alors d'envisager les TIC « *au service des finalités scolaires* » (Gautier et Vergne, 2012, p.127). L'une, où, ainsi que l'indiquent ces auteurs, elles seraient massivement introduites à l'école afin de répondre au besoin de former des « *travailleurs cognitifs dont la nouvelle économie a besoin* » (Ibid., p. 128). L'autre, toujours selon les mêmes auteurs, où, loin de s'adapter aux exigences de la « *société de la connaissance* », elles seraient au contraire mises au service du développement chez les élèves d'une forme de mise à distance, voire d'émancipation, construisant alors « *les bases d'un rapport savant et critique, c'est à dire aussi raffiné et libre* » (Ibid., p. 121).

Il semble néanmoins que le traitement de cette question ne puisse se résoudre selon une approche si manichéenne de la posture de l'école quant aux finalités qu'elle se fixe. Si l'école n'est pas la société, elle n'est pas non plus en dehors de celle-ci. Aussi doit-elle nécessairement envisager, dans ses finalités, ce qui se passe hors de ses murs et dépasser un point de vue strictement scolaire pour s'inscrire dans un contexte éducatif global, en considérant non seulement l'élève, mais plus encore l'individu, et cela aussi dans la multi-dimensionnalité qui caractérise les divers milieux dans lesquels il a et aura à évoluer. Les TIC font et feront partie intégrante de la société dans laquelle les élèves d'aujourd'hui auront à vivre demain, mais il ne semble pas possible d'envisager que « *la disponibilité numérique des savoirs dispenserait d'une modalité intensive des formations scolaires* » (Kambouchner, 2012, p.73) et que le rôle de l'école pourrait alors se cantonner à celui d'apprendre

simplement aux élèves à utiliser les technologies à des fins de « *recherche et d'apprentissage* », sans entamer avec eux un véritable travail de fond et de réflexion, sans leur donner les moyens, par le biais de « *l'invention pédagogique* », d'échapper à la « *standardisation des modes de travail, d'exposition et de pensée* » (Ibid, p.72). Dans le prolongement de cette idée, Meirieu énonce trois conditions nécessaires pour que l'usage des technologies numériques à l'école puisse justement « *contribuer à l'émergence de la pensée* » (Meirieu, 2012). Ce sont *l'exigence de la vérité*, *l'exigence du sursis* et l'importance d'un accès au *symbolique*. Plusieurs autres auteurs y font d'ailleurs écho et nous les citerons ici.

Exigence de vérité, parce qu'ainsi que le soulève Meirieu, l'accès aisé à nombre de contenus en ligne peut donner l'illusion que le savoir est alors systématiquement à la portée de tout un chacun, tandis que cette forme d'*horizontalité* ne dispense aucunement de maîtriser ce qui permet justement, dans un souci de « *rigueur, d'exigence et de vérité* » de ne pas céder à « *l'évidence* » d'un savoir qui serait déjà là, prêt à consommer. C'est également ce que soulignent Blais, Gauchet et Ottavi (2014), ajoutant que cette somme de ressources peut laisser place à un effet de « *dispersion* » et de « *surcharge cognitive* ». Ainsi, ces auteurs insistent-ils sur l'importance de construire les bases d'une « *intelligence des données et de leur interprétation* » (Ibid., p. 236), ou, comme l'indique autrement Meirieu, de donner naissance à un rapport critique, distancié, à toute cette masse d'informations non hiérarchisée d'Internet ; rapport que l'individu ne peut construire qu'à la condition d'y avoir été initié afin de développer cette « *intention de savoir* » qui ne peut se construire que sur les bases d'un « *rapport pédagogique exigeant* » (Meirieu, 2012, p.167), que l'école se doit de développer, par la médiation des enseignants.

Exigence de sursis, parce que, là aussi, Internet célèbre le règne de l'immédiateté, du non-sursis justement, de l'impossibilité de ne pas trouver maintenant la réponse à une question, de l'accès à tout, tout de suite. Cette promesse qui serait celle d'un « savoir » accessible instantanément, incite à une forme de zapping permanent, à une attitude consistant à « *ne rien regarder de précis et à laisser son regard se balader sans qu'il cherche quelque chose de particulier* » (Enlart & Charbonnier, 2012, p.117). Elle s'accompagne alors d'une difficulté croissante à développer la capacité même de concentration, c'est ce que décrit très pertinemment Carr dans son ouvrage « *Internet rend-il bête ?* » (Carr, 2011), dont le sous-titre « *Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté* » traduit à lui seul cette idée que quelque chose a été perdu et qu'il faut maintenant le « re »-conquérir. Là où Internet pourrait

laisser croire qu'apprendre se résumerait finalement « à *rechercher l'information pertinente, dans une perspective d'efficacité maximale* » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2014, p.235), il semble primordial de prôner une forme d'éloge de la lenteur, de « *préserver le temps de la réflexion, du calme et de l'imagination* » (Ibid., p.247) et ce dans le sens du développement chez chacun d'une capacité à adopter ce que Meirieu qualifie de « *comportements adaptés au travail intellectuel* » (Meirieu, 2012, p.171), passant là encore, à l'école, par l'apprentissage de « *rituels* » permettant de ne pas céder à cette tentation de l'instantanéité, mais au contraire, de construire un « *espace de décélération* » (Ibid., p.172) où prendre le temps ne signifie pas perdre du temps, si cela permet de favoriser « *l'émergence de la pensée* » (Ibid., p.171).

Accès au *symbolique*, car une fois de plus, le numérique et Internet en particulier, rendent de plus en plus difficile un rapport distancié, un rapport permettant de se dégager de l'objet technologique dans ce qu'il véhicule et reproduit, pour penser *sur* mais aussi *au-delà* de cet objet et ainsi « *laisser place à la signification* » (Ibid. p.173). Lorsque Meirieu parle « *d'instrumentalisation du numérique par le système marchand* » (Ibid., p.172), d'autres auteurs relèvent que chaque technologie se définit aujourd'hui « *à l'aune de son utilité* » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2014, p. 237) et que le risque est grand de voir se développer des comportements visant à reproduire un ensemble d'actions standardisées et justement exemptes de toute distance propice au développement d'une forme de pensée symbolique. Il y a là, semble-t-il, la question du sens que doit donner l'école dans ce qu'elle permet à chacun, par la transmission « *d'outils intellectuels* », de développer des usages du numérique et d'Internet « *à des fins de connaissances, c'est à dire (...) de compréhension* » (Ibid. p.237), mais également dans ce qu'elle donne à l'élève la possibilité de mieux appréhender et « *comprendre le monde* » en l'aidant à s'appropriier le numérique afin d'en construire des usages chargés de sens et ouvrant du même coup « *la voie à l'imaginaire* » (Meirieu, p.173).

Et au travers des missions qui seraient celles de l'école, c'est bien le travail des enseignants eux-mêmes qui est questionné, car c'est bien à eux qu'il revient de donner aux élèves d'aujourd'hui et de demain les bases à partir desquelles ils pourront « *s'approprier intelligemment les technologies du numérique, et même compenser les déficits produits par leur usage exclusif* » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2014, p.247). Ce qui suppose que les enseignants, et sans doute plus encore ceux qui débutent dans le métier – et qui eux, ont grandi en parallèle du développement d'Internet et en ont forcément développé leurs propres usages – y entrent avec une solide formation ; une formation qui leur permette de mesurer les

enjeux des usages des technologies numériques, dans leur posture d'enseignants face aux élèves, mais également dans celle de professionnels capables d'adopter, tout au long de leur carrière, un regard réflexif et distancié sur leurs pratiques, dans un contexte qui est et sera baigné dans un environnement numérique.

3. Numérique et formation des enseignants : un (long) chantier (toujours) en cours

Depuis plusieurs années, au travers des politiques publiques, se sont succédés des rapports, plans d'action et bilan nationaux, en faveur d'une prise en considération, dans le champ éducatif et plus particulièrement scolaire, des changements imposés par le développement exponentiel du numérique. Nous en présentons brièvement ici quelques repères, en focalisant notre attention sur le champ de la formation des enseignants.

3.1. Des prémices de l'« informatique » à l'arrivée d'Internet à l'école

La première partie de notre propos s'appuie ici sur un texte d'Emilien Pélisset³ (Pélisset, 1985) intitulé « *Pour une histoire de l'informatique dans l'enseignement français* »⁴. Il nous permet de poser les jalons de ce qui constitue la première partie de l'arrivée et du développement des technologies dans l'enseignement. Ainsi, si les premiers balbutiements de ce qui est alors appelé « informatique »⁵ ont lieu au début des années 50, c'est dans la deuxième partie des années 60 qu'est mis en place le premier « plan » de politique publique de développement de l'informatique dans l'enseignement. Ses objectifs sont alors de « développer une industrie informatique française, d'organiser les équipements informatiques publics et semi-publics et de promouvoir l'enseignement, la formation. » (Pélisset, 1985). Si cette première initiative d'ampleur nationale n'est pas spécifiquement et uniquement orientée vers l'enseignement, c'est par la mise en place au tout début des années 1970 de « L'expérience dite des '58 lycées' » qu'est donné le véritable départ d'une prise de conscience de la nécessité, face au phénomène de développement de l'informatique, de « préparer les consciences à affronter les responsabilités nouvelles créées par sa

³ Emilien Pélisset fut Président de l'EPI, l'association Enseignement Public et Informatique de 1982 à 1988.

⁴ Voir <http://www.epi.asso.fr/revue/histo/h85ep.htm>

⁵ Terme créé par Philippe Dreyfus en 1962, il se rapporte « au traitement de l'information » (Pélisset, 1985)

généralisation ». Plusieurs dizaines d'enseignants sont alors sélectionnés pour effectuer des stages de longues durées dans les centres de formation de sociétés conceptrices de matériel informatique. Mais les difficultés à mener puis formaliser les expériences de chacun ouvrent vite la voie à la manifestation de frustrations et d'insatisfaction de la part des stagiaires « qui ressentent la nécessité d'une structure spécifique d'accueil, d'échanges d'informations, de réflexions et qui permette, en toute occasion, leur expression collective indépendante ». Ainsi, dès 1971 est créée l'association Enseignement Public Informatique (EPI), avec pour volonté d'envisager l'informatique, non seulement comme « une matière d'enseignement » mais également « comme méthode de pensée pour les disciplines existantes, comme outil pédagogique ». S'inscrivant dans une volonté de responsabilisation des enseignants dans la prise en compte de l'informatique en enseignement. L'association se développe alors très vite et fédère, dès la fin l'année de sa création, près de 700 adhérents au niveau national, tandis que des associations relais voient progressivement le jour dans plusieurs régions. Il s'en suit dès l'année suivante, la mise en place d'une « formation approfondie "lourde" » dans quatre universités françaises⁶, regroupant alors une centaine de stagiaires autour d'une équipe volontairement composite, réunissant des « *enseignants du supérieur et du secondaire* » mais également des interlocuteurs de « *terrain* ».

La deuxième moitié des années 1970, marquée par une crise économique majeure, conduit à un abandon brutal des politiques publiques de développement de l'informatique ; ainsi les initiatives, tant de formation des enseignants que d'équipement des établissements sont mises en pause, jusqu'à ce qu'à l'aube des années 1980, soit initiée l'opération « *10 000 ordinateurs* » se fixant comme objectif « la généralisation des équipements des lycées en micro-ordinateurs ». Lui succède rapidement un plan lancé par le Ministère de l'éducation, visant, au-delà de l'équipement en ordinateurs des lycées, à assurer « une formation intense des personnels », mais également à sensibiliser l'ensemble du système scolaire à l'utilisation de l'informatique, que ce soit au collège, par le biais d'une « expérimentation visant à la réduction des inégalités » et même à l'école, par l'initiation à « l'environnement informatique », notamment par la découverte de Logo⁷. Peu après, au tout début des années 1980, sont remises en place des formations, cette fois-ci dans onze universités françaises ;

⁶ Nancy, Toulouse, Grenoble, Saint-Cloud

⁷ Logo est un langage de programmation simplifié destiné à l'enseignement, créé par Seymour Papert, au Massachusetts Institute of Technology, dès 1970.

elles bénéficient alors à 170 stagiaires. L'année suivante, ce sont quinze centres qui assurent la formation de 350 stagiaires, ayant eux-mêmes ensuite la mission de participer à « la formation légère » de leurs collègues, à l'intérieur des lycées et collèges du territoire national.

Pourtant la volonté politique d'accélération de l'équipement informatique des établissements va bientôt se poser en obstacle. En 1983, un « plan d'équipement en ordinateurs "grand public" » est lancé dans seize départements français⁸. Il a pour effet de susciter une demande de formation de la part des enseignants des établissements équipés. Mais cette demande se heurte rapidement à un déficit de moyens en personnel d'encadrement ; en outre, elle est organisée sur des temps extra-scolaires, ce qui ne facilite pas sa mise en œuvre. Très vite c'est un nouveau plan qui est proposé, affichant pour ambition claire à l'horizon de l'année 1988, d'équiper les établissements français de 100 000 ordinateurs et d'assurer dans le même temps la formation de 100 000 enseignants, afin de s'assurer que « tous les élèves sortant de l'école élémentaire auront eu une "approche significative" de l'informatique ». Dans cette perspective, fin 1984, le parc informatique des établissements s'élève à 34 000 ordinateurs, tandis que la formation, dispensée à l'intérieur de 27 centres universitaires, touche 20 000 enseignants. Parallèlement, des stages sont mis en place par les académies, des ressources informatiques et audiovisuelles se développent et l'informatique fait son entrée dans la formation initiale des enseignants.

C'est dans cette dynamique que voit le jour, en 1984, le plan Informatique Pour Tous (IPT). Il affiche l'objectif d'« initier tous les élèves et les étudiants en informatique », là encore par une politique d'équipement massif des établissements scolaires, accompagnée d'une formation dont le Premier Ministre de l'époque⁹ précise qu'elle est « l'investissement le plus important de la nation, la clef de voûte de la modernisation du pays ». Ainsi, fin 1985, 160 000 ordinateurs équipent les établissements et 110 000 auront reçu « une formation informatique ». Pour Pélisset, ce plan IPT, s'il se situe dans la lignée des plans qui l'avaient précédé, constitue un « pari exceptionnel », provoquant un « brutal changement » d'échelle, tant en termes d'équipement que de formation, et imposant alors que soit relevé, par l'Education Nationale, le défi de « modernisation » de l'école, passant inévitablement par le

⁸ Alpes de Haute Provence, Hautes-Alpes, Ardennes, Ariège, Drôme, Isère, Landes, Loire-Atlantique, Moselle, Nièvre, Nord, Oise, Pas-de-Calais, Puy-de-Dôme, Seine-Saint-Denis, Haute-Vienne

⁹ Laurent Fabius

développement des « technologies nouvelles ». Selon Archambault¹⁰, ce plan IPT est symbolique *du caractère irréversible de la mutation en cours vers la société de l'information* » (Archambault, 2005, p.45), précisant qu'une décennie plus tard, le développement d'Internet aura véritablement entériné cette idée d'omniprésence des technologies de l'information et de la communication, accentuant d'autant plus la nécessité de sa prise en compte dans « *la culture générale scolaire* » (Ibid. p.45). Le plan Informatique Pour Tous sera cependant, suite à un changement de gouvernement, abandonné dès le début de l'année 1986.

C'est en 1991, que la circulaire « Informatique et nouvelle politique pour l'école primaire » vient apporter des précisions sur la façon dont l'informatique peut entrer au service de la mise en œuvre des priorités définies par la loi d'orientation de 1989. Ainsi, y est-il mentionné l'importance d'une meilleure prise en compte de l'informatique dans la formation des enseignants, avec la volonté, d'une initiation à l'utilisation de l'informatique « *dans ses aspects pratiques et culturels* », mais également d'une préparation des enseignants à la mise en place, en classe, « *d'activités s'inscrivant dans le cadre des instructions pédagogiques* » (EPI, 1991). Pourtant, il semble que dans la première partie des années 90, le manque de moyens et l'absence d'une véritable politique « volontariste et cohérente » en matière de prise en compte des technologies en éducation, freine bon nombre d'initiatives. La formation des enseignants, entre autres, n'échappe pas à ce phénomène. Au passage, c'est en 1995, que le terme « informatique » apparaît pour la première fois dans les programmes de l'école primaire (MEN, 1995), mentionnant « *quelques utilisations de l'informatique à l'école et dans l'environnement quotidien* » ainsi qu'une « *utilisation raisonnée d'un ordinateur et de quelques logiciels* ».

Le plan pour « les nouvelles technologies dans l'enseignement » est lancé en 1997. Il affiche la volonté d'impulser une « *nouvelle démarche éducative s'appuyant sur les ressources du multimédia* » (MEN, 1997). Il définit un « *plan d'urgence* » de formation des maîtres, dans les IUFM ainsi qu'en formation continue, estimant que les nouvelles technologies de l'information et de la communication constituent en la matière « *une priorité absolue* ». Le plan indique, par ailleurs, la mise en place d'un réseau de « *personnes ressources* », choisies dans et par les établissements scolaires eux-mêmes et prenant alors le

¹⁰ Jean-Pierre Archambault est Président de l'EPI depuis 2007.

rôle d'« *ambassadeurs* » afin d'assurer « *la diffusion des technologies à travers le territoire national* ». En 1998, c'est un « *dispositif de soutien au développement des ressources multimédias et audiovisuelles pédagogiques* » (MEN, 1998) qui voit le jour. Bien qu'axé exclusivement sur la diffusion des contenus, il fait apparaître pour la première fois noir sur blanc, la dimension d'autoformation des enseignants. Ainsi y est-il mentionné que dans la mesure où la pratique des TIC se généralise, il est indispensable « *pour former les personnels de l'éducation nationale, d'avoir largement recours à des produits d'autoformation* ». S'il est précisé que ces « *produits* » ou « *services* » peuvent servir des priorités aussi diverses que « *l'intégration des TIC dans les disciplines* » ou « *la formation aux logiciels de bureautique* », rien n'est précisé, ni quant à leur nature ou à leur conception, ni quant au cadre de leur usage par les enseignants.

3.2. De l'arrivée d'Internet à l'école à son entrée « dans l'ère du numérique »

C'est en 2000, qu'Internet fait en quelque sorte sa véritable entrée « officielle » dans les orientations de l'éducation nationale. Ainsi, c'est dans le but de valider chez les élèves un ensemble de compétences relatives aux TIC, qu'est mis en place le Brevet Informatique et Internet (B2i). Dans un texte figurant au Bulletin Officiel n°42 du 23 novembre 2000, il est précisé, au chapitre de la mise en œuvre de ce brevet par les personnels de l'éducation nationale, que les enseignants bénéficieront d'un accompagnement significatif en termes de formation, notamment grâce à la mise en place substantielle de temps réservés à « *la pratique de ces technologies afin de dégager leurs apports en matière d'apprentissage dans le cadre disciplinaire abordé.* » (MEN, 2000). Il faudra pourtant attendre 2003, pour que dans les dix mesures adjointes au *plan de relance pour les nouvelles technologies à l'école*, figure la volonté de mettre en place pour les enseignants, dans les IUFM, et ce dès la rentrée 2004, un « *apprentissage en profondeur des TIC* ». Cela se traduit notamment par la création d'un Certificat Informatique et Internet de niveau 2 « Enseignant »¹¹ (C2i2e), visant à « *former les enseignants à une connaissance générale de l'outil mais aussi les aider à mieux l'utiliser dans leur discipline* » (MEN, 2003). Ajoutons néanmoins à cela, que dans sa première phase d'expérimentation, le C2i2e reste optionnel et n'est mis en place que dans 25 des 31 IUFM (MEN & MESR, 2008a), et c'est en 2005 qu'à lieu la première phase de généralisation du C2i2e dans tous les IUFM du territoire.

¹¹ Le C2i de niveau 1 (étudiant) a été mis en place en 2002.

Quelques années plus tard, dans le *Plan de développement de l'économie numérique* (Besson, 2008), est notée, d'une part, la nécessité de « *donner à chaque enfant, futur citoyen, une "éducation numérique" ainsi que les compétences (...) indispensables pour réussir son insertion professionnelle et sociale* » ; est aussi mentionnée, d'autre part, la priorité, pour le gouvernement, d'assurer la mise en place « *d'une offre de formation accessible en ligne* » pour les personnels et cadres de l'Education Nationale. Mais ce plan insiste plus sur le développement des contenus et ressources numériques, sur l'équipement et les infrastructures, que sur la dimension d'accompagnement des enseignants dans leur formation aux usages des TIC. Le plan ENR, Ecole Numérique Rurale (MEN, 2009), mis en place dès l'année suivante, sert lui-aussi des objectifs spécifiquement orientés sur l'équipement, souhaitant permettre un accès le plus large possible aux ressources numériques. Or, ainsi que le précise le rapport *Réussir l'école numérique* (Fourgous, 2010) paru peu de temps après, développer l'équipement ne constitue pas une réponse suffisante et ne suscite pas, de fait, des modifications des pratiques des enseignants. Le bilan du plan ENR montrera d'ailleurs que si les objectifs d'équipement ont été en partie atteints à l'intérieur des établissements scolaires, les effets sur les élèves restent difficilement mesurables et les enseignants n'intègrent que très peu, finalement, les technologies numériques dans leurs pratiques (IGEN & IGAENR, 2011). C'est pourquoi émerge l'expression d'une nécessité de mettre en place une « *pédagogie renouvelée* », que les TIC, si elles ne « *l'imposent pas de fait* », peuvent aider à développer, à condition que cette ambition s'accompagne d'un « *plan massif de formation à destination des enseignants et des cadres* » (Fourgous, 2010, p.289).

C'est dans cette perspective que, quelques mois plus tard, est lancé par le Ministère de l'Education Nationale, le plan de *Développement des Usages du Numérique à l'Ecole* (MEN, 2010). Fort des conclusions du rapport Fourgous, ce plan s'articule autour de cinq objectifs, dont l'un est de « *former et accompagner les enseignants dans les établissements scolaires, pour une prise en compte du numérique dans leur pédagogie* ». L'essentiel de la mise en place de cet objectif passe alors par la définition de trois actions : la désignation dans chaque établissement scolaire, d'un « *réfèrent* », assurant une mission de « *responsable du numérique pédagogique* » ; la réalisation d'un « *plan national de formation* » pour les enseignants et, notamment, l'organisation de sessions de formation à l'intérieur même des établissements ; enfin, le développement de formations en ligne, avec par exemple, la création

de la plateforme *Pairform@nce*¹². Dans ce cadre, le référentiel de compétences des enseignants de 2010 (MEN, 2010a) fait apparaître une compétence intitulée « *Maîtrise des technologies de l'information et de la communication* », à l'intérieur de laquelle sont déclinées un certain nombre de *connaissances, capacités et attitudes*, que les enseignants se doivent de contextualiser à la mise en œuvre de leur enseignement. Parallèlement, le C2i2e, que nous évoquons plus haut, devient obligatoire pour tout enseignant, à partir de mai 2010 (MEN, 2010b).

Quinze mois après le lancement de ce plan, sort le second rapport Fourgous (Fourgous, 2012) intitulé « 'Apprendre autrement' à l'ère numérique ». Il se donne pour mission de mener un travail sur « *l'innovation des pratiques par le numérique et la formation initiale et continue des enseignants* ». Il mise sur l'idée que c'est à l'École, parce qu'elle se situe « *au cœur de la société en réseau* », de développer des pratiques créatives, collaboratives et interactives, en s'appuyant, d'abord, sur de « *solides compétences numériques* ». Les enseignants, est-il précisé, ont besoin pour cela d'être accompagnés – donc formés – mais également soutenus et valorisés dans le développement de ces nouvelles pratiques. Ce rapport, en reprenant textuellement, dans sa conclusion, les cinq objectifs déjà énoncés dans le plan de Développement des Usages du Numérique à l'École en 2010, donne les premiers indices quant aux difficultés de mise en place du plan sur le terrain. Ceci est d'ailleurs confirmé dans le *Rapport de suivi de la mise en œuvre du plan DUNE* (IGEN & IGAENR, 2012) qui, quelques mois plus tard, en dresse un bilan général négatif, y compris pour ce qui touche à l'accompagnement et la formation des enseignants, objectif figurant clairement parmi les cinq qui présidaient à la mise en œuvre du plan. Ainsi, en premier lieu, l'accompagnement des enseignants y est jugé « peu opérationnel », se mettant en place, à l'échelle de chaque académie, de façon très inégale ; conjointement, le rôle des « référents » nommés dans les établissements n'est pas assez clairement défini, ce qui grève largement la portée de leur mission, d'autant qu'eux-mêmes étaient destinés à recevoir des formations spécifiques qui n'ont pas vu le jour. En second lieu, la formation des enseignants souffre là aussi d'un manque de cohérence dû essentiellement à l'absence de mise en œuvre d'un dispositif national, qui aurait permis, dans chaque académie, d'amorcer le virage permettant de « *s'inscrire dans une stratégie de conduite de changement* ». L'ambition qui était celle du

¹² *Pairform@nce* est une plateforme de formation collaborative en ligne destinée aux enseignants des premier et second degrés. <http://national.pairformance.education.fr/>

plan, « *d'accélérer de façon significative l'usage pédagogique du numérique* » se trouve mise à mal par des conditions qui, toujours selon le rapport, tiennent tout autant à la construction même de celui-ci, qu'à son pilotage sur le terrain, ainsi qu'aux contraintes organisationnelles et budgétaires, sans doute mal évaluées en amont. L'ensemble n'a, en tout cas, pas permis d'enclencher la « *dynamique nouvelle* » souhaitée par les initiateurs du projet.

C'est ainsi que fin 2012, le Ministre de l'Éducation Nationale fixe de nouveaux objectifs, pour permettre, à l'horizon 2017, de concrétiser la mise en place d'actions permettant de « *Faire entrer l'école dans l'ère du numérique* » (MEN, 2012a). Là encore, le volet de la formation des enseignants est décliné en plusieurs « actions », dans un esprit témoignant, une fois de plus, d'une volonté de « *rénover les pratiques pédagogiques* », au moyen, par exemple, d'un renforcement de « *la formation numérique en formation initiale* », mais également, d'une incitation à se former « *par le numérique* », dans des dispositifs d'« *apprentissage à distance* » et par le biais de la « *mise en réseau des futurs enseignants* ». Sont également annoncés les premiers objectifs à atteindre dès 2013, à savoir : l'évolution de la certification des enseignants au C2i2e, et ce, « *dans une logique de plus grande professionnalisation* » ; la mise en place d'un double plan de formation des enseignants, l'un sur un axe « *disciplinaire* », l'autre dédié aux « *référents numériques* » ; enfin, le développement de formations spécifiquement adressées aux formateurs et aux référents académiques. S'il est encore relativement tôt pour prendre le recul nécessaire vis-à-vis de ce plan d'action qui s'étale sur une durée de cinq ans – de 2012 à 2017 –, un « *bilan d'étape* » (MEN, 2013a) a néanmoins d'ores et déjà été dressé, faisant état de la création de « *onze nouveaux services pour faire entrer l'école dans l'ère du numérique* », parmi lesquels figurent deux initiatives destinées spécialement aux enseignants : l'une, *M@gistère*, est présentée comme un « *dispositif de formation continue tutorée et interactive* » et vient, ainsi que cela est précisé, en complément de « *la formation existante* » des enseignants du premier degré ; l'autre, *EduThèque*, propose aux enseignants l'accès gratuit à des « *ressources numériques* » destinées à un « *usage pédagogique* ».

Dans le même temps, paradoxalement, il est à noter que depuis août 2013, le C2i2e, jusqu'alors exigé pour l'ensemble des enseignants, ne l'est plus. Ainsi que cela est indiqué dans le décret relatif au recrutement et à la formation initiale des enseignants, ces derniers peuvent accéder à la titularisation « *nonobstant l'absence de détention du certificat de compétences en informatique et internet* » (MEN, 2013b). Il est précisé, dans ce décret, que

les enseignants « *sont tenus de suivre* », dans l'intervalle des trois années consécutives à leur titularisation, les formations leur permettant d'accéder à la dite-certification, mais sans détail supplémentaire ni sur le cadrage de cette mesure, ni sur les modalités de son évaluation. Ce qui, au vu des ambitions développées dans le dernier plan que nous venons d'évoquer, semble montrer à nouveau la difficulté à préserver une ligne claire quant à la mise en œuvre d'une politique de formation des enseignants au numérique. A cela, viennent s'ajouter plusieurs résultats de recherches sur les pratiques effectives des enseignants. Ainsi, en 2010, une étude menée en France, montrait que les futurs enseignants envisageaient d'utiliser les TIC principalement, et de façon certaine, pour organiser leur travail, préparer leurs cours et recueillir des ressources numériques (Rizza, 2010). Une recherche plus récente encore, et d'ampleur européenne, montre que les TIC sont toujours aujourd'hui, beaucoup plus utilisées par les enseignants pour préparer que pour enseigner (European Schoolnet & University of Liège, 2013). Enfin, dans une allocution prononcée en juillet 2014, le Ministre de l'Education Nationale précise, qu'à la lumière d'une enquête réalisée auprès des enseignants, 97 % d'entre eux estiment que « c'est un atout » de pouvoir disposer de nombreuses ressources numériques, mais que seulement 5 % parmi ces derniers, en font un usage en classe. Il en tire alors les conclusions qui s'imposent : « *ce qui nous montre l'ampleur du chantier que nous avons devant nous* ». Et si ce « chantier » spécifique de la formation des enseignants au numérique est encore en cours, il s'inscrit de façon plus large dans l'historique de la formation « générale » des enseignants, qu'il nous revient d'aborder maintenant, en portant prioritairement notre regard sur la formation initiale.

Chapitre 2

Masterisation : une réforme ?

La formation initiale des enseignants en France est aujourd'hui en pleine mutation, avec la mise en place en 2013 des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation, prévue par la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* (MEN, 2013c). Elles ont pour mission, entre autres, d'assurer la formation initiale des « *étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation et des personnels enseignants et d'éducation stagiaires* », notamment au travers « *d'enseignements communs permettant l'acquisition d'une culture professionnelle partagée* », mais également par le biais d'« *enseignements spécifiques en fonction des métiers, des disciplines et des niveaux d'enseignement* ». Elles doivent mettre en œuvre – ainsi que cela est précisé dans le texte de la loi d'orientation – d'une part, des enseignements disciplinaires et didactiques, d'autre part, des enseignements spécifiquement liés à la pédagogie et aux sciences de l'éducation. Elles sont également en charge de l'organisation de la formation permettant de préparer au concours de recrutement des personnels se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation.

La mise en place des ESPE marque la fin des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, et dans le même temps, la rupture avec la mise en œuvre de la réforme de la masterisation, entamée en 2010. Cette dernière se situant au cœur de notre problématique de recherche, c'est précisément les enjeux de cette réforme sur la formation initiale des enseignants qu'il nous importe d'aborder ici. Nous confronterons donc les objectifs annoncés de la masterisation, à ce qu'il ressort de la réalité de ses effets sur le terrain.

1. Des objectifs ambitieux

C'est au tout début de l'année 2009 que le Ministre de l'Éducation annonce la volonté du gouvernement de revaloriser le métier d'enseignant en mettant au cœur de la réforme dite de la masterisation, un enjeu qui se veut avant tout « *qualitatif* », visant à assurer « *une meilleure qualité de la formation des futurs enseignants pour assurer une meilleure qualité de l'enseignement délivré à nos élèves* » (Darcos, 2009). Cette réforme s'articule autour de la

redéfinition des contenus et de l'organisation de la formation initiale des futurs enseignants et notamment de la place du concours et de son articulation au sein de la formation.

1.1. Elever le niveau de recrutement

La première mesure que définit la réforme tient à l'exigence d'un niveau Master¹³ pour pouvoir se présenter au concours de recrutement des personnels se destinant aux métiers de l'enseignement, tandis que jusqu'alors, un niveau Licence¹⁴ était demandé. Peuvent donc se présenter au concours, tous les candidats répondant à cette exigence, quelle que soit la nature du Master dont ils sont titulaires ou sur lequel ils sont inscrits. Il est prévu que le concours se déroule en deux temps (MEN, MESR, 2009) : au début de l'année de Master 2 pour les épreuves d'admissibilité, destinées à sélectionner les candidats ayant – au regard des objectifs de la réforme – « *le meilleur niveau scientifique dans la ou les disciplines concernées* » ; puis, au terme de cette même année, pour les épreuves d'admission, qui, au nombre de deux, visent à évaluer les capacités du candidat « *à enseigner ou à exercer une mission éducative* », mais également « *à contextualiser son enseignement ou sa mission éducative* ».

1.2. Etoffer l'offre de formation

Parallèlement, il est proposé aux futurs candidats au concours d'intégrer des filières ouvrant à des diplômes de Master spécifiquement axés sur « *la préparation progressive et effective à l'exercice du métier d'enseignant* ». Dans un document de travail datant de fin 2009 (Ibid.), le Ministère de l'Education Nationale et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche énoncent déjà trois grands principes régissant les contenus des nouvelles formations. Il y est notamment indiqué que le concours n'est pas la seule finalité de ces Masters, et que ceux-ci doivent être aussi construits dans la perspective d'une professionnalisation ou d'une poursuite d'études hors du domaine de l'enseignement, en particulier pour les candidats qui seraient non admissibles au concours. Il est par ailleurs envisagé de proposer, toujours dans le cadre des masters, des modules de formation

¹³ Soit Bac +5, l'exigence étant alors d'être titulaire d'un diplôme de Master2 ou d'être inscrit en vue de la préparation de ce diplôme.

¹⁴ Soit Bac +3

complémentaires, afin de permettre aux étudiants ne souhaitant finalement pas se diriger vers l'enseignement, de pouvoir, là aussi, s'insérer dans une autre voie professionnelle. Ainsi est-il clairement indiqué que le master ne doit pas être spécifiquement construit en vue de la préparation aux épreuves du concours de recrutement. Dès 2008, le Ministre de l'Education Nationale évoque les contenus des futurs Masters « enseignement » (MEN & MESR, 2008b). Ils sont construits selon « *une perspective tant de l'amélioration de la formation initiale que de la première prise de fonction* », ils s'articulent autour de « *quatre volets complémentaires* » : disciplinaire, épistémologique, didactique et professionnel. Il est alors précisé que, si à l'intérieur de chacun des masters proposés, ces quatre volets pourront être inégalement abordés et pris en compte, il est cependant inenvisageable que l'impasse soit faite sur l'un d'entre eux.

1.3. Mieux préparer à l'entrée dans le métier

Dans le même temps, est prévue une offre de stages, présentée, comme une condition indispensable « *à la formation progressive au métier* », mais également comme l'opportunité d'offrir aux candidats « *un atout certain pour les épreuves orales d'admission* » au concours. Sont donc proposés, dès l'année de Master 1, et jusqu'au début de l'année de Master 2, des stages d'observation et de pratique accompagnée, sous la responsabilité de l'enseignant en charge de la classe où se déroule le stage ; puis, au cours de l'année de Master 2, des stages en responsabilité, où le stagiaire se trouve cette fois, en charge d'une classe. Là encore, il est précisé que ces stages en responsabilité – rémunérés – seront d'abord adressés aux candidats admissibles au concours. Il est par ailleurs souligné que l'organisation des stages sous formes « *filée* » ou « *groupée* », est soumise, à la fois aux contraintes inhérentes à la formation de master 2, mais également aux impératifs des lieux d'accueil des stagiaires.

2. Une réalité décevante

Dans un rapport produit en 2011 sur les « enjeux et bilan » de la masterisation (Jolion, 2011) un premier constat conduit à relever plusieurs causes qui n'ont pas permis que la réforme se déploie à la hauteur des objectifs fixés. Ainsi que le souligne son auteur, cette réforme, « *principalement amorcée pour des raisons budgétaires* », souffre d'un manque de construction en amont, notamment pour tout ce qui concerne la liaison des acteurs impliqués dans sa mise en œuvre.

2.1. Un concours omniprésent mais peu adapté

Ainsi, sur le terrain, c'est d'abord un manque de clarté qui ressort dans l'articulation entre le master et le concours (Lapostolle, 2013). La difficulté pour les étudiants à mener de front la formation universitaire et la préparation au concours est accentuée par le positionnement de ce dernier dans le cursus de formation, soit au cours de l'année de master 2. La confusion est double : d'abord parce que les étudiants, engagés dans la formation, s'attachent prioritairement à la préparation du concours. Ayant lieu en seconde année de master, il mobilise leurs efforts pendant toute l'année de master 1, au détriment du développement de compétences professionnelles « *dans une profession incertaine* » (Obin, 2012), dont l'accès est de toute façon, conditionné par l'obtention du concours. Ensuite, parce que la formation elle-même, se doit d'être construite pour permettre que les étudiants bénéficient de la préparation qui leur permettra de viser la plus grande réussite possible au concours (Lapostolle, 2013). Par ailleurs, ce dernier, ainsi que le précise Jolion, ne tient absolument pas compte, en termes de contenus, d'une articulation avec le master, ainsi est-il perçu par les étudiants comme « *complètement déconnecté de l'exercice réel du métier d'enseignant* » (Jolion, 2011, p. 15), la « *nature quasi exclusivement académique* » (Obin, 2012, p.3) qui en constitue les épreuves, se pose alors véritablement en obstacle à la réalisation d'un objectif de professionnalisation.

2.2. Plan B ?

Sur un autre aspect, cette focalisation sur la préparation du concours remet très fortement en cause la volonté de proposer aux étudiants une formation qui les mène à obtenir un diplôme leur permettant de se professionnaliser dans des voies autres que celles de l'enseignement. Dès le début de l'année de master 2, la perspective du concours les oblige à adopter des « *stratégies de choix* » (Jolion, 2011, p.17) qui, souvent, les conduisent à « *privilégier le concours au détriment de tout le reste* ». Cela ne va pas sans poser de problème puisque, outre l'admission au concours, il est exigé que les candidats aient validé leur année de Master 2 pour être affectés dans un établissement, en tant que fonctionnaires stagiaires (Chatel, 2012). Pour d'autres, ceux qui ont validé le Master mais qui ne sont pas admis au concours, c'est un problème d'un autre ordre qui se pose. En effet, s'ils souhaitent passer à nouveau le concours, ils ne peuvent pas le faire « *dans la formation dont ils sont issus et diplômés* » (Jolion, 2011, p.18), mais aucune alternative ne s'offre véritablement à

eux. Si ça et là, certaines universités ouvrent des spécialités permettant à ces étudiants de bénéficier d'une forme d'« *accompagnement pédagogique* » (Ibid., p.18), cela ne constitue pas une réponse satisfaisante, et, ainsi que le précise l'auteur, renforce l'idée que sur ce plan, là aussi, la réforme n'a pas suffisamment anticipé les choses afin d'apporter des réponses clairement construites.

2.3. Des stages en quête de sens

Enfin, s'il est un élément qui se situe au cœur de la formation aux métiers de l'enseignement, c'est bien celui d'une approche concrète du terrain professionnel, précisément au travers des stages. Pourtant, il semble que plusieurs raisons, tenant tout autant à leur organisation et à leurs contenus qu'à leur articulation à l'ensemble du cursus de formation, contribuent à compromettre largement leur mission de soutien à la professionnalisation des futurs enseignants. Ainsi, l'organisation des stages – qui sont, comme nous l'avons abordé plus haut, envisagés comme une condition nécessaire à une entrée progressive dans le métier – est le plus souvent soumise aux « *aléas d'une étroite collaboration avec les rectorats, les écoles et les établissements scolaires* » (Obin, 2012, p. 3) et donne ainsi naissance à des situations très variées d'une académie à l'autre (Jolion, 2011, p. 13), trop souvent guidées par les contraintes budgétaires ou les capacités d'action des équipes pédagogiques locales. L'hypothèse – évoquée dans les textes officiels – que certains étudiants non admissibles au concours ne puissent pas bénéficier de stages, tend alors à se vérifier, ce qui, selon Jolion, n'a d'ailleurs aucun sens, d'abord parce des candidats non admissibles ont tout de même la possibilité d'être recrutés comme vacataires ; ensuite, parce que si ces candidats ne sont justement pas admissibles, cela n'indique pas – au vu « *des compétences vérifiées par la première partie du concours* » – qu'ils n'ont pas les capacités, lors d'un stage en responsabilité, de prendre une classe en charge. Plus encore, c'est bien de l'articulation des stages avec l'ensemble du cursus qu'il est aussi question. Il importe que le temps de stage, bien que conforté dans sa mission d'approche du milieu professionnel, soit également « *préparé, encadré et évalué au regard des objectifs de la formation* » (Ibid. p. 13). Il s'agit par exemple que, dans le cadre du travail de recherche demandé aux étudiants de Master 2 au travers de la rédaction d'un mémoire, le stage puisse être envisagé comme un terrain concret d'expérimentation – « *parce qu'il serait articulé autour de la pratique du métier* » (Ibid., p.14) – et serait alors l'occasion d'ajouter, en y donnant du sens, une vraie valeur à la formation.

2.4. La masterisation : un épisode à oublier ?

Difficile de dresser un bilan autre que négatif de cette réforme de la masterisation. Et si le rapport Jolion que nous avons beaucoup cité au cours de cette partie, précise qu'« *au-delà des difficultés inhérentes à toutes réformes et à sa phase de construction, cette réforme porte en elle des écueils qui ne pourront être levés par de simples ajustements* », d'autres n'hésitent pas à évoquer un « *démantèlement de la formation des maîtres* » (Auduc, 2011) occasionné par une réforme qui n'avait pas pour objectif « *d'améliorer le système existant* ». Il reste que de 2011 à 2013, ce sont plus de 17 000 professeurs des écoles qui ont été recrutés (MEN, 2014, 2013a, 2013b) par voie de masterisation, et à qui l'on a confié, et ce dès la rentrée scolaire suivant leur admission au concours, la responsabilité d'une classe. Et si depuis la rentrée 2013, une nouvelle réforme de la formation est en marche, eux sont et seront encore demain, et pour beaucoup d'entre eux pendant de nombreuses années, sur le terrain.

2.5. PES : une rude adolescence professionnelle

Concours en poche et Master 2 validé, les lauréats obtiennent le statut de professeur des écoles stagiaire (PES), qu'ils conservent pendant une année scolaire. Il est alors prévu que les PES soit, tout au long de cette période, accompagnés à leur entrée dans le métier, afin que cette année de stage « *prolonge et consolide les acquisitions de compétences professionnelles commencées pendant le master* » (Chatel, 2012). Ils sont pour cela, suivis par des « tuteurs », dont le rôle se définit autour de plusieurs missions telles que le conseil, l'aide à la préparation de séquence, mais également l'échange, à l'occasion, par exemple, des entretiens individuels, lors des visites effectuées en classe. Parallèlement, ils sont tenus de suivre tout au long de l'année de stage, des sessions de formations, dans le but affiché d'améliorer leurs pratiques via l'analyse des situations qu'ils ont pu vivre sur le terrain ; d'acquérir de nouvelles connaissances dans divers domaines ; d'obtenir des réponses à des besoins particuliers ; d'inciter au travail collaboratif par l'apport des expériences de chacun (Ibid.).

Pourtant, une étude nationale réalisée en 2012 auprès de plus de 700 professeurs des écoles stagiaires, révèle que plus de 70% d'entre eux estiment que la formation initiale ne leur a pas fourni les apports suffisants pour effectuer confortablement leur entrée dans la profession (Snuipp-Fsu, 2012). Deux points sont particulièrement mis en exergue : un *manque de préparation aux différents niveaux de classes* auxquelles seront potentiellement confrontés

les enseignants, d'une part ; une *charge de travail trop importante* au cours de cette année de stage, d'autre part. Vient s'ajouter un troisième point qu'il semble important de noter ici : toujours selon cette même étude, il règne une certaine *confusion entre les temps de formation et d'évaluation* des professeurs stagiaires, puisque de nombreuses visites de formateurs ont lieu tout au long de cette année, ne réservant pas alors le temps pour le stagiaire de se placer véritablement dans une posture d'enseignant « autonome » ; et si « les enseignants n'entrent pas directement dans leur vie d'adulte professionnel » (Blanchard-Laville, 2003), on peut sans doute considérer que cette année de transition ne contribue pas à les aider. Ce passage relativement brutal, justement – car finalement réalisé en un temps très court de quelques mois – du statut d'étudiant en Master à celui d'enseignant stagiaire puis d'enseignant « titulaire », pose également la condition pour l'individu d'opérer un glissement vers la posture d'enseignant tout en n'étant pas tout à fait indépendant puisque la titularisation officielle n'a lieu qu'au terme de l'année de stage, ce qui peut sans doute rendre délicate la construction de son identité professionnelle d'enseignant, à qui on ne confie pas encore totalement les rênes de sa classe. Dans des conditions d'exercice très variées : lieux, publics hétérogènes, l'enseignant stagiaire doit seul opérer cette articulation entre continuité et rupture (Gaborieau, 2003) « *continuité, car il s'agit de poursuivre la construction de compétences dont certaines ne peuvent être acquises ou consolider qu'en situation de plein exercice, rupture car il faut limiter les risques de tentations pour le nouvel enseignant de prolonger son statut d'étudiant ou de professeur stagiaire* ». C'est à cette étape d'insertion professionnelle (Ortun & Pharand, 2009) concrétisée par l'entrée effective dans le métier, que l'identité de l'enseignant va commencer à se construire et à fortement marquer son implication future dans des démarches de formation continue (Gervais & Levesque, 2000).

Chapitre 3

Problématique : question de recherche

D'un côté, nous venons de le voir, l'étape d'entrée dans le métier marque de façon significative l'orientation que prendra la construction de la professionnalité des enseignants débutants. Si la formation des enseignants est aujourd'hui en pleine mutation, avec la mise en place des ESPE, qui affiche la volonté d'une meilleure articulation entre le concours, la formation disciplinaire, la formation professionnelle – notamment par une redéfinition et une revalorisation des stages – et la recherche, la réforme de la masterisation aura placé les professeurs des écoles stagiaires dans une posture à la fois confuse et complexe, ne leur laissant d'autre choix que d'aborder leur nouveau métier sans avoir pu, finalement, toucher de près les réalités de ce que représente le travail de terrain. Il leur revient alors de « devenir » professionnels, puisque leur statut de stagiaire, s'il leur octroie la mission d'enseigner, leur intime également de faire leurs preuves aux yeux de l'institution qui, procédant à leur titularisation, actera qu'ils peuvent, en effet, être reconnus en tant que professionnels. Le cheminement vers cette reconnaissance professionnelle se trouve alors très étroitement lié à leur capacité, d'une part, à mettre en œuvre seuls, dans leur classe, les réflexions et actions qui leur permettront de faire face aux situations quotidiennes du terrain et, d'autre part, à montrer qu'ils sont en mesure de répondre à l'exigence des responsabilités qui leur sont confiées. C'est là que se pose la question de l'autoformation.

De l'autre, et en parallèle de cette réforme de la masterisation, nous aurons noté la somme de difficultés que génère la mise en place concrète d'actions visant à une prise en compte effective de la question des TIC, et à l'école, et sur le terrain de la formation des enseignants. Pourtant, nous l'avons également vu, depuis plusieurs années, et de plus en plus, les enseignants utilisent les TIC dans le contexte de leur activité professionnelle. C'est là, précisément, nous semble-t-il, que se rejoignent la question de l'autoformation que nous évoquons plus haut et celle des usages des TIC développés par les enseignants. En effet, s'il est à envisager – et c'est une hypothèse que nous devons vérifier – que les enseignants formés par voie de masterisation développent des pratiques d'autoformation, étroitement liées aux conditions et à l'organisation de leur formation initiale – entendons que les pratiques d'autoformation ne sont pas nouvelles, mais qu'elles se développent ici de façon inédite et dans un contexte particulier –, il nous importe de définir comment les TIC peuvent alors s'inscrire comme un moyen de mise en œuvre de ces pratiques. C'est cette question centrale

que nous devons décortiquer afin de mieux mesurer les enjeux, pour les enseignants stagiaires dont il s'agit ici, non seulement d'une autoformation aux TIC, mais aussi et surtout, d'une autoformation avec les TIC et de ce que cela peut entraîner d'effets sur leur construction professionnelle d'enseignant.

Notre travail s'articule donc - ainsi que l'indique son titre - autour de la question des origines, représentations et enjeux de **l'implication des technologies de l'information et de la communication dans le développement de l'autoformation des enseignants d'école élémentaire issus de la masterisation**. Cette question peut se décliner au travers d'une première série de sous-questions portées d'abord sur le champ à la fois large et spécifique de l'autoformation :

- Les PES ont-ils recours à des pratiques d'autoformation ?
- Que signifie pour eux, l'acte même d'autoformation ?
- Quelle place prend l'autoformation dans l'exercice de leur métier ?
- Dans quels domaines mettent-ils plus particulièrement en place des pratiques d'autoformation ?
- Comment mettent-ils en place cette autoformation ? Quelle forme prend-t-elle ?
- Comment envisagent-ils le recours à cette autoformation dans la perspective de leur développement professionnel d'enseignant ?

C'est seulement à partir de ces questionnements préalables qu'il est possible d'envisager le cadre de l'usage des TIC par les PES dans le contexte particulier de leurs pratiques d'autoformation. Une seconde série de sous-questions vient donc embrasser plus directement le cœur de notre problématique de recherche :

- Les PES envisagent-ils les TIC comme des moyens d'autoformation ?
- Quelle place occupent les TIC dans leurs pratiques d'autoformation ?
- Comment mettent-ils en œuvre leurs pratiques d'autoformation *aux* TIC ?
- Comment mettent-ils en œuvre leurs pratiques d'autoformation *avec les* TIC ?
- Quels avantages et limites y voient-ils au regard d'autres modalités d'autoformation ?
- Quels enjeux ces pratiques d'autoformation *aux* et *avec les* TIC représentent-elles dans la construction de leur professionnalité ?

Afin d'apporter des éléments de réponses à ces deux listes – non-exhaustives et non-limitatives – de questions, il nous faut d'abord passer par une étape de clarification de ce que nous entendons lorsque nous employons le terme d'autoformation. Un bref détour par l'histoire et les origines du concept s'imposera donc. Plusieurs travaux de référence en la matière nous aideront à mieux en comprendre la richesse et la complexité, et à en dégager une approche, que nous tenterons de contextualiser à l'objet de notre recherche, en proposant un « essai » de définition de ce que recouvre selon nous le concept d'autoformation des professeurs des écoles stagiaires.

Ensuite, c'est plus spécifiquement le champ conceptuel de l'autoformation et le lien direct avec les usages des TIC qu'il nous convient d'explorer. Le large spectre que recouvre l'ensemble des pratiques d'autoformation *aux* TIC et plus encore, celui de l'autoformation *avec les* TIC, nous invite à envisager, à la fois, l'étendue des possibilités qui s'offrent aux enseignants et les limites que celles-ci imposent d'identifier, afin de déterminer les conditions à partir desquelles ces pratiques spécifiques d'autoformation peuvent agir en faveur du développement professionnel des enseignants. Nous ne pouvons, à ce sujet, évacuer la question du rapport au savoir des enseignants, qui, ainsi que nous tenterons de le montrer, ne peut être totalement détachée de celle de leur rapport aux objets, et ici, en particulier, aux « objets TIC », établissant, en cela, un lien étroit entre le concept d'autoformation et celui des usages des TIC.

C'est en nous appuyant sur cet éclairage théorique et conceptuel que nous serons en mesure de présenter et de mettre en relief les éléments que nous sommes allés recueillir sur le terrain auprès des professeurs des écoles stagiaires. Nous nous attacherons, tout d'abord, à cerner quelques caractéristiques essentielles quant à la singularité du public auquel notre objet de recherche se rattache – à savoir les professeurs des écoles stagiaires – tant au niveau de la façon dont ils se représentent leur métier d'enseignant, que du parcours qui les a menés à s'orienter vers cette profession. Ces deux éléments constituent, selon nous, des points d'ancrage utiles pour mieux saisir, comprendre et analyser, ensuite, ce qu'ils nous confieront de leur conception de l'autoformation, de leur rapport personnel mais également professionnel aux TIC, notamment au regard de la formation institutionnelle qu'ils en ont reçue, et, enfin, des conditions et enjeux qui sous-tendent, selon eux, la mise en œuvre d'une véritable autoformation avec les TIC. Il nous revient, auparavant, de présenter l'ensemble de la démarche méthodologique qui a permis de mener cette étape centrale de notre travail.

PARTIE 2

METHODOLOGIE

1. Choix méthodologiques

C'est parce que le but de notre recherche s'inscrit dans une tentative de compréhension de la signification et du sens de certains phénomènes spécifiquement humains (Mucchielli, 2009, Paquay, De Ketele & Crahay, 2006), que nous avons naturellement orienté notre démarche d'investigation vers une méthode qualitative, à savoir, une recherche impliquant un contact direct avec les sujets de la recherche – les professeurs de écoles stagiaires – auprès desquels nous sommes allés recueillir nos données. C'est par le biais d'entretiens individuels que nous avons choisi de constituer le matériel qui allait ensuite servir à la phase d'analyse. Il s'agissait alors, dans une optique se rapprochant de celle employée par Rinaudo dans ses travaux sur le *Rapport à l'informatique des enseignants* (Rinaudo, 2002), de « faire parler » les enseignants et d'ainsi saisir au plus près, ce qui, dans le discours, pouvait mener à la compréhension et à l'interprétation de leurs représentations. Ainsi, avons-nous tenté de recueillir le plus largement possible la parole de chacun, sur ce qui touche aux grandes questions qui ont guidé notre problématique, à savoir : leur rapport au métier d'enseignant, aux technologies de l'information et de la communication, à la formation et à l'autoformation.

Notre démarche est donc d'inspiration clinique dans le sens où, ainsi que la définit Blanchard Laville, s'appuyant sur les travaux de Revault d'Allonnes (1989), « *La démarche clinique est centrée sur une ou des personnes en situation et en interaction, avec l'objectif premier de comprendre la dynamique et/ou le fonctionnement de ce (ou ces) sujet(s) dans leur singularité irréductible* » (Blanchard-Laville, 1999, p.14). La recherche clinique à la particularité de se pencher, non sur des « *faits en extériorité* », mais bien sur « *des points de vue subjectifs, des ressentis, un "rapport à" quelque chose* » (Yelnik, 2005, p.134). Le choix de l'entretien comme méthode d'investigation s'inscrit alors dans l'idée que la parole et le langage, ainsi que le précise Jacobi (1995), constituent des outils précieux pour mettre au jour les représentations qu'ont les individus de leur « vécu » (Yelnik, 2005), de leur « expérience » (Jacobi, 1995, cité par Yelnik, 2006, p.134).

Il nous semble cependant important de ne pas perdre de vue que ce que dit une personne, en particulier dans le cadre d'un entretien au cours duquel des questions lui sont posées, doit être considéré par le chercheur avec distance et réflexivité. D'abord parce que, comme le précise Huberman, l'expression orale, par un individu, de ses expériences passées, tient de la « création » plus que de la « reproduction », de la « réinterprétation » plus que du « récit », en cela que l'individu, à l'instant même où il parle, tente de « mettre de l'ordre dans des événements qui avaient un sens au moment où ils étaient vécus » (Huberman & Miles, 1991, p.35, cité par Hoff, 2007, p.93). Le discours constitue alors une forme d'interprétation, imprégnée de la richesse et de la complexité qui constitue la subjectivité de celui qui le prononce (Hoff, 2007). Par ailleurs et ainsi que semble vouloir le montrer Bourdieu au travers de son ouvrage *Ce que parler veut dire* (1982), au-delà même de dire les choses, la manière dont l'individu les dit, indique la valeur donnée aux paroles prononcées, et les expose par là-même, à l'appréciation de celui ou ceux qui les écoute(nt). Dans le contexte précis de l'entretien de recherche, la relation dissymétrique entre le chercheur – qui pose les questions – et l'interviewé – qui y répond – peut accentuer ce phénomène et mener ce dernier à exercer une forme de contrôle de sa propre parole, reliée à la volonté de « maîtriser » la valeur des réponses qu'il fournit. Il importe donc que le chercheur y soit vigilant, tant dans la façon qu'il aura de mener l'entretien que dans la manière de traiter et d'analyser les données de terrain. Nous avons tenté de garder à l'esprit cette ligne de conduite, tout au long de notre travail d'investigation et d'exploitation des propos recueillis auprès des professeurs des écoles stagiaires.

2. Corpus

Notre recherche s'inscrivant précisément – ainsi que nous l'avons indiqué dans la première partie de ce travail – dans le contexte de la réforme de la masterisation, il nous fallait mener notre travail de terrain auprès des personnes qui nous semblaient être situées au premier plan de la mise en œuvre de cette réforme, c'est à dire les professeurs des écoles stagiaires. Nous avons donc choisi de centrer notre investigation sur la « promotion 2011 » des candidats reçus au concours de professeur des écoles. Ce sont donc les 25 PES inscrits sur le centre de formation de Caen que nous avons pris en compte pour constituer notre échantillon de départ.

2.1. Prise de contact

Il n'est pas aisé de choisir la méthode la mieux adaptée pour engager la prise de contact avec les personnes à interroger. Lors d'une précédente recherche que nous avons effectuée auprès de professeurs des écoles (Lehéricy, 2010) et précisément d'enseignants de CM2, nous avons opté pour l'envoi d'un mail adressé aux directeurs des établissements. Nous leur demandions alors d'obtenir auprès de l'enseignant du niveau concerné, un accord de principe pour réaliser un entretien, avant de contacter directement l'enseignant à interroger et de fixer avec lui les modalités pratiques de l'entrevue. Cette méthode s'étant révélée absolument inefficace, aucun retour ne nous étant parvenu, nous avons finalement décidé d'une prise de contact téléphonique, plus directe, mais obtenant, là encore, un « succès » très relatif.

A posteriori, il nous avait semblé important qu'une personne « relais », connue des personnes que nous souhaitions interroger, puisse jouer, en quelque sorte, un rôle de « prescripteur », les incitant alors à répondre plus facilement à notre sollicitation pour un entretien. C'est ce que nous avons mis en place lors de notre recherche, en contactant, parmi nos relations professionnelles, le directeur d'une école dans laquelle un PES était en poste. Le statut d'interlocuteur « connu » du directeur de l'établissement, lui a permis d'obtenir auprès du PES l'accord de principe pour un entretien. Nous avons donc, et seulement à ce moment-là, adressé un mail à ce PES¹⁵, en mentionnant dès le départ la voie par laquelle nous avons pu obtenir ses coordonnées. La réponse, quasiment immédiate, s'est suivie d'un rendez-vous dans les jours suivants, pour l'entretien.

Par la suite, ce premier PES interrogé a accepté de faire « passer le message » en sollicitant la participation de tous les PES faisant partie de la même session de formation que lui et de jouer, ainsi, le rôle de « prescripteur » dont nous parlions plus haut. Son nom a, par ailleurs, été mentionné dans un mail que nous avons ensuite adressé à tous les autres PES. Il nous semblait alors que la mise en place de ces opérations préparatoires allait rendre beaucoup plus aisée la première phase de prise de contact avec les professeurs des écoles stagiaires que nous souhaitions interroger. Ce n'était pourtant là que le début d'un très long parcours.

¹⁵ Cf. e-mail n°1 (préparatoire), en annexes, p.3

Le premier mail envoyé à l'ensemble des 24 PES¹⁶, a suscité seulement 2 réponses qui se sont suivies d'un entretien. Un deuxième mail¹⁷ a donc été envoyé, quelques jours plus tard, récoltant, cette fois-ci, 5 réponses donnant lieu, là aussi, à des rendez-vous pour les entrevues. Un mois plus tard environ, c'est un troisième mail qui a été adressé aux 17 PES¹⁸, qui, ayant déjà été sollicités à deux reprises, n'avaient apporté aucune réponse. Nous avons alors obtenu 4 rendez-vous pour des entretiens. Fin mars, soit plus d'un mois après l'envoi du dernier mail, un quatrième mail de relance a été envoyé aux 13 PES « restants »¹⁹ et a généré 2 retours, qui ont donné lieu à deux entretiens. Enfin, malgré l'envoi successif de deux autres mails, l'un au mois d'avril²⁰, l'autre au mois de juin²¹, aucune nouvelle réponse n'a été reçue, nous avons donc arrêté notre échantillon à 14 entretiens.

2.2. Composition du corpus étudié

Le corpus étudié est composé, rappelons-le, de professeurs des écoles stagiaires issus d'une même session de formation aux métiers de l'enseignement. Ce sont des lauréats du concours de professeur des écoles de 2011. Ils sont les premiers représentants issus de la mise en place de la réforme, puisque l'année scolaire 2010/2011 était une année de transition entre l'ancienne voie de formation et celle de la masterisation.

Voici quelques données chiffrées sur le corpus interrogé :

- 14 professeurs des écoles stagiaires
- 11 femmes et 3 hommes
- 11, parmi les 14 PES, ont suivi le master 2 « métiers de l'enseignement » ; leur moyenne d'âge est de 24 ans environ

¹⁶ Cf. e-mail n°2, en annexes, p.4

¹⁷ Cf. e-mail n°3, en annexes, p.5

¹⁸ Cf. e-mail n°4, en annexes, p.6

¹⁹ Cf. e-mail n°5, en annexes, p.7

²⁰ Cf. e-mail n°6, en annexes, p.8

²¹ Cf. e-mail n°7, en annexes, p.9

- Parmi ces 11 PES, 8 ont passé deux fois le concours avant de le réussir, 3 l'ont passé 3 fois
- 3, parmi les 14, ont suivi auparavant une carrière dans le secteur privé. Ces personnes ont passé le concours en candidat libre et l'ont réussi au premier passage ; leur moyenne d'âge est de 33 ans environ.

3. Recueil des données

3.1. Construction de l'outil

Ainsi que nous l'avons précisé plus haut, nous avons opté pour un recueil de données basé sur des entretiens semi-directifs. Cette forme, élaborée à partir d'un guide, délimite certes des thèmes prédéfinis, mais permet néanmoins aux personnes interrogées de s'exprimer sur les sujets abordés en apportant les nuances et détails permettant de servir la visée qualitative de la recherche. Nous avons donc construit un guide d'entretien articulé autour de quatre grandes parties :

- Etre enseignant aujourd'hui
- Le rapport aux TIC et à Internet
- L'autoformation des enseignants
- La formation institutionnelle

3.1.1. Etre enseignant aujourd'hui

Il nous paraissait tout d'abord essentiel d'obtenir des données permettant de situer chacun des interlocuteurs, dans la spécificité du parcours les ayant mené à s'orienter vers les métiers de l'enseignement et plus particulièrement vers celui de professeur des écoles. Plus encore, c'est de leur conception du métier dont il est question ici, des valeurs qu'ils y mettent et de l'évolution du rôle et de la « mission » des enseignants dans la société, telle qu'elle est aujourd'hui et telle qu'elle se profile, selon eux, dans les années à venir. Cette partie de l'entretien entend aussi apprécier leur ouverture sur des champs complémentaires à leur activité propre d'enseignement, leur rapport à la recherche par exemple, mais également, et de façon beaucoup plus large encore, sur leurs centres d'intérêt propres, y compris en dehors du contexte professionnel. Il s'agissait donc ici d'établir un ensemble de « portraits », à la fois

individuels et croisés, visant à mieux comprendre leur façon d'envisager ce que signifie pour eux, être enseignant aujourd'hui.

3.1.2. Le rapport aux TIC et à Internet

Nous souhaitons ici envisager cette partie de l'entretien sous deux angles à la fois distincts et complémentaires. D'une part, celui de leur rapport « privé » aux TIC et à Internet ; d'autre part, celui de leur rapport « professionnel ». Il nous semble, en effet, que si ces deux contextes ne s'inscrivent pas dans des dynamiques identiques et ne président pas à la définition des mêmes objectifs, l'historique de leur approche personnelle des TIC et d'Internet contribue cependant à déterminer les usages qu'ils en développent dans le cadre de l'exercice de leur métier.

Ainsi, les premières questions de cette partie de l'entretien avaient pour objectif de saisir non seulement le rapport personnel que chacun entretient avec les TIC et Internet, mais plus encore de les amener à expliquer ce qui avait construit ce rapport et à se définir en tant qu'utilisateurs de ces technologies numériques.

Les questions suivantes, liées à leurs usages des TIC et d'Internet, cette fois-ci dans le cadre précis de leur métier d'enseignant, avaient pour but de cerner, dans un premier temps, leur conception des usages des technologies, au service de la profession enseignante en général d'abord, et de leur activité quotidienne d'enseignant ensuite. Dans un second temps, il s'agissait de comprendre, au travers de la description détaillée de leurs usages des TIC et d'Internet, ce qui contribue à construire et à définir leur rapport « professionnel » aux technologies numériques.

3.1.3. L'autoformation des enseignants

Dans cette partie de l'entretien, nous voulions commencer par recenser des propos permettant de donner une vue précise de la « place » que les enseignants accordaient à l'autoformation, avant de leur demander ce que, pour eux, recouvrait précisément ce terme d'« autoformation ». Il n'était aucunement question ici de pouvoir en dégager, à partir des différents témoignages, une définition, mais bien de comprendre ce qu'engageait pour eux l'idée même de s'autoformer et, plus encore, la spécificité de ce qui caractérise pour eux, en

tant qu'enseignant, l'acte d'autoformation. Plusieurs questions sont donc clairement orientées vers une description précise de leurs « besoins » d'autoformation, puis vers la mise en œuvre de celle-ci. Les questions liées à l'autoformation aux et avec les TIC constituent l'axe central de cette partie de l'entretien. Elles viennent compléter les thématiques abordées dans la partie précédente de l'entretien consacrée au « rapport aux TIC et à Internet ». Elles permettent ainsi d'entrer dans le cœur de notre problématique de recherche, en contextualisant les pratiques d'autoformation des PES à celles de leurs usages des technologies, dans le cadre précis de leur activité professionnelle.

3.1.4. La formation institutionnelle

Nous désirions percevoir le ressenti des PES sur la formation institutionnelle qui leur a été proposée, avec comme objectifs particuliers, d'un côté, de saisir leurs représentations et leurs attentes quant à la formation initiale ; de l'autre, de mettre en relief cette question de formation institutionnelle, avec les « besoins » exprimés dans la partie de l'entretien liée à l'autoformation. C'est d'ailleurs toujours au service de ce second objectif, que cette partie de l'entretien aborde en détails les questions liées à la prise en compte des TIC et d'Internet par l'institution. Il s'agit là de mieux comprendre leur conception des enjeux d'une formation des enseignants « aux » et « avec » les TIC, mais également de confronter les représentations institutionnelles à leurs propres représentations. Enfin, cette partie de l'entretien permet de dégager ce qui, selon eux, dans l'offre de formation institutionnelle, développe ou freine leur capacité à envisager – voire à mettre en place – dans le cadre de leur métier, des pratiques d'autoformation s'appuyant sur des usages de ces technologies numériques.

Nous présentons, dans les pages suivantes, le guide tel qu'il a été utilisé lors de la réalisation des entretiens.

Guide d'entretien PES

Rappel du découpage selon 4 parties :

- Etre enseignant aujourd'hui
- Le rapport aux TIC et à Internet
- L'autoformation des enseignants
- La formation institutionnelle

Etre enseignant aujourd'hui

1. Quel a été votre parcours avant de devenir enseignant ?
2. Que signifie enseigner pour vous ?
3. Quelles sont selon vous les compétences fondamentales qu'un enseignant doit posséder aujourd'hui ?
4. Pourquoi avez-vous souhaité devenir enseignant ? Est-ce un réel choix de carrière ou une opportunité professionnelle parmi d'autres ?
5. A quel moment devient-on véritablement enseignant ? L'êtes-vous déjà ou que vous manque-t-il encore aujourd'hui pour y parvenir ?
6. Qu'est-ce qui distingue d'après vous un enseignant d'aujourd'hui d'un enseignant de la génération précédente ?
7. Avec l'omniprésence d'Internet et les potentialités que cela représente, faut-il encore apprendre aujourd'hui ?
8. Pensez-vous qu'on a encore besoin d'enseignants pour cela ?
9. Quelle image a-t-on des enseignants en général, et de la nouvelle génération en particulier selon vous ?
10. Comment expliqueriez-vous l'évolution de cette image au cours du temps ?
11. Dans l'exercice de votre métier, sur quels points vous sentez-vous armé / désarmé ?
12. Vous intéressez-vous à la recherche pédagogique ? Si oui par quelles voies ?
13. Dans ce domaine, quels sont les thèmes qui vous marquent plus particulièrement ?
14. Quels sont vos centres d'intérêt en dehors du cadre professionnel et par quels biais les approchez-vous ?
15. Souhaitez-vous ajouter quelque chose sur le thème « être enseignant aujourd'hui »?

Le rapport aux TIC et à Internet

- **Usage personnel des TIC**

16. Quel est votre rapport personnel aux TIC et à Internet ?
17. Etes-vous plutôt un utilisateur «passif» ou «participatif» d'Internet ?
18. Comment y avez-vous été sensibilisé, initié ?
19. En faites-vous une utilisation fréquente et à quelles occasions ?

- **TIC et métier d'enseignant**

20. Que vous apportent ces outils dans le cadre de votre métier d'enseignant ?
21. En quoi Internet peut-il être utile à la profession enseignante en général d'après vous ?
22. Pensez-vous que l'utilisation des ressources disponibles sur Internet pour constituer des outils pédagogiques est pertinente pour construire un enseignement de qualité ?
23. Quand vous utilisez Internet pour votre métier, faites-vous part de vos démarches à vos élèves ou ne voyez-vous pas l'utilité de leur en parler ? Dans les 2 cas pourquoi ?

- **Recherche, sélection et utilisation des ressources**

24. Lorsque vous utilisez Internet pour votre travail, est-ce dans le cadre d'une recherche précise (<i>préalablement réfléchie</i>) ou sur un mode plutôt «improvisé» au gré des recherches ?
25. Comment faites-vous pour juger de la qualité des informations que vous trouvez sur Internet ?
26. Recoupez-vous plusieurs sources ou vous fixez-vous sur la première qui semble réponse à votre recherche ?
27. Quels indicateurs ou critères utilisez-vous pour sélectionner les informations que vous trouvez sur Internet ? Quel est le critère de qualité qui vous paraît le plus important ?
28. Quels sites (<i>donner des noms</i>) ou types de sites consultez-vous ?
29. Vous y cherchez plutôt quoi ?
30. Utilisez-vous toujours les mêmes sites (<i>favoris</i>) ou explorez-vous chaque fois des pistes différentes ?
31. Utilisez-vous les sites institutionnels et les ressources officielles disponibles en ligne ?
32. Connaissez-vous les vidéos réalisées par l'Institut Français de l'Education pour la formation des enseignants ? Qu'en pensez-vous ? (<i>Si non, présentation rapide du dispositif</i>)
33. Utilisez-vous pour vos élèves des ressources ou informations recueillies sur Internet et comment leur transposition aux pratiques de classe se fait-elle ?

- Réseaux

34. On parle beaucoup des « réseaux » aujourd’hui, que pouvez-vous m’en dire ?
35. Quelle peut en être l’utilité selon vous dans le milieu de l’éducation et plus particulièrement dans l’exercice de votre profession ?
36. Utilisez-vous ces réseaux ? Si oui, lesquels plus particulièrement et à quelles fins ? Sinon, pourquoi ?
37. Quels avantages y voyez-vous ?
38. Quelles en sont les limites ?
39. Souhaitez-vous ajouter quelque chose sur le thème du « rapport aux TIC et à Internet » ?

L’autoformation des enseignants

40. Quelle place a selon vous l’autoformation aujourd’hui pour un enseignant débutant ?
41. S’autoformer, que cela signifie-t-il pour vous ?
42. Sur quels points ressentez-vous le besoin de vous « autoformer » ?
43. Avez-vous souvent recours à l’autoformation et sur quels points en particulier ?
44. Quelle part prend la recherche de nouvelles connaissances dans cette autoformation ?
45. Par quelles voies se fait-elle ?
46. Pensez-vous que les TIC et Internet constituent sur ce point un moyen privilégié ?
47. Quels en sont les avantages ?
48. Quelles en sont les limites ?
49. Que peut apporter cette « forme » d’autoformation (par les TIC et Internet) au-delà de la formation institutionnelle ?
50. A l’inverse, sur quels points ne peut-elle pas pallier la formation institutionnelle ?
51. Les enseignants sont-ils des autodidactes ou pensez-vous qu’on doit parler d’une « autodidaxie des enseignants » ?
52. En quoi est-elle particulière selon vous ?
53. Faites-vous une différence entre autodidaxie et autoformation ?
54. Souhaitez-vous ajouter quelque chose au sujet de « d’autoformation des enseignants » ?

La formation institutionnelle

55. Parlez-moi de la formation au métier d'enseignant que vous avez reçue ?
56. En quoi répond-t-elle pour vous aux exigences de votre activité quotidienne d'enseignant ?
57. Sur quels points n'y répond-t-elle pas, ou pas suffisamment ?
58. A propos des TIC et d'Internet, comment ces éléments sont-ils abordés au cours de la formation ?
59. De quelle manière vous est-il demandé de prendre en compte les TIC et Internet dans l'exercice de votre métier d'enseignant ?
60. Quel regard critique vous demande-t-on de poser sur les TIC et Internet ?
61. Comment sont présentés les apports et les limites des TIC et d'Internet au cours de la formation ?
62. Cela vous incite-t-il à une utilisation plus poussée de ces « outils » ou au contraire à une certaine prudence ? Dans les 2 cas pour quelles raisons ?
63. Le thème de l'autoformation des enseignants par les TIC et Internet est-il abordé lors de la formation ? Qu'en pensez-vous ?
64. Les TIC et d'Internet sont partout aujourd'hui dans notre société, pensez-vous que la place qui y est accordée au cours de la formation initiale des enseignants soit adaptée ?
65. Cela vous semble-t-il suffisant pour construire vos pratiques de classe ?
66. Pensez-vous qu'il y a de toute façon une partie de cette formation (aux TIC et à Internet), qui ne peut se faire qu'en autonomie ?
67. Souhaitez-vous ajouter quelque chose sur le thème de « la formation institutionnelle » ?
68. Souhaitez-vous ajouter quelque chose sur l'ensemble de cet entretien ?

Au cours de la phase de terrain, que nous détaillerons ci-après, est apparue dans les propos de plusieurs des PES interrogés, une thématique que nous n'avions pas envisagée dans le guide initial : celle de l'existence, au sein du groupe de personnes interrogées, d'un réseau social en ligne. Il nous a alors semblé utile et pertinent de construire un second guide d'entretien, spécifiquement dédié à l'exploration de cette thématique, et de le soumettre à l'enseignant stagiaire étant à l'initiative de la création de ce réseau. Un entretien supplémentaire (E15) a donc été mené à partir de questions axées sur la genèse, la fréquentation, les contenus, l'utilité professionnelle et les perspectives de ce réseau. Nous le présentons ici.

Guide “Réseau social de PES” (E15)

Genèse

1. Quand le réseau a-t-il été créé, à quel moment de la formation ?
2. Pourquoi à ce moment-là précisément ?
3. Pourquoi avoir créé ce réseau ? Qu'est-ce qui a mené à cette idée ?
4. Pourquoi un <i>Facebook</i> et pas un blog, un forum, ou autre ?
5. Comment fonctionne-t-il exactement ?
6. Pourquoi cette volonté de le fermer absolument ?

Fréquentation

7. Est-il très utilisé par tous ? Y'a-t-il un « noyau » d'utilisateurs réguliers, si oui combien ?
8. Est-ce toujours les mêmes ?
9. Est-ce que certains ont quitté ou réduit leur fréquentation du groupe ? Pourquoi ?
10. Est-ce que ceux qui envoient le plus souvent des messages sont également ceux qui apportent le plus de contenus ? En clair, est-ce que « quantité » rime ici avec « qualité » ?
11. Y'a-t-il des « leaders », des « initiateurs », des personnes « ressources » qui veillent sur ce qui se passe sur le <i>Facebook</i> , qui lancent des sujets, entretiennent le développement de certains thèmes ?
12. Y'a-t-il ou une plusieurs personnes qui « régulent » l'activité du réseau ... ?
13. Est-ce qu'il vous arrive de vous rencontrer « en chair et en os » ?
14. Est-ce que les rencontres réelles influent sur ce qui se passe sur le <i>Facebook</i> et vice versa, ou ce sont deux choses complètement distinctes ?
15. Est-ce que ceux qui se voient en dehors du réseau sont ceux qui communiquent le plus ensemble sur le réseau ?
16. Quelle est la quantité de messages échangés (en une semaine par exemple) ?
17. Y'a-t-il eu une évolution dans le temps de la quantité de messages et des contenus des messages depuis la création du réseau ? (bien préciser les périodes, temps forts, retraits...)

Contenus

18. Sur quoi portent principalement les messages échangés et dans quelles proportions ?
19. Est-ce que ces proportions ont évolué au cours du temps et pour quelles raisons ?

Utilité professionnelle

20. Que vous apporte ce <i>Facebook</i> en tant que jeunes enseignants ?
21. Est-ce que c'est considéré comme un moyen de formation ou pas ?
22. Que cela vous apporte-t-il de plus et qu'aucun autre mode de formation ne vous apporte (qu'il soit institutionnel ou pas) ?

Perspectives

23. Quel est l'avenir du groupe ?
24. Est-il prévu de le faire évoluer ?

3.2. Déroulement des entrevues

Tout au long de cette phase d'investigation, il nous aura fallu travailler à faire la distinction, à l'intérieur de notre double statut, entre celui de professeur des écoles et celui de chercheur. Si nous faisons nôtre l'idée selon laquelle le chercheur se doit d'adopter à l'égard de l'interviewé la distance nécessaire à l'obtention d'une « parole authentique » (Yelnik, 2005, p. 136), il nous semble cependant que notre statut d'enseignant nous offre également d'atteindre une meilleure compréhension de certains propos, par le biais d'une proximité professionnelle avec l'interviewé. Cette dite proximité, peut aussi contribuer à installer la personne interrogée dans une forme de relation de confiance propice à une plus grande ouverture de la parole et ainsi au dévoilement de pans de discours permettant une mise en lumière plus précise de certains phénomènes. Pourtant, toute la difficulté réside justement dans ce délicat ajustement, dans ce que ce statut d'enseignant du chercheur peut à la fois favoriser ou brider la parole de l'interviewé et, plus encore, créer un biais méthodologique qui viendrait entacher la qualité et la valeur du matériel recueilli. Au-delà, nous n'occultons pas que l'aspect intersubjectif qui caractérise la méthode même d'investigation que nous avons choisie, ait à jouer dans le déploiement des propos de nos interlocuteurs. L'entretien, dans ce qu'il génère d'interactions humaines, impose que le chercheur ne se laisse pas influencer par ses convictions personnelles ou ses propres représentations (Hoff, 2007), et parvienne à « *prendre les distances tout en reconnaissant sa propre subjectivité* » (Boutin, 1987, cité par Hoff, 2007, p.137). Ainsi, bien que notre statut de professeur des écoles n'ait jamais été caché aux interviewés, nous avons cependant pris soin, au cours des entretiens, de satisfaire à la rigueur que nécessite la posture du chercheur et de nous interdire toute intervention visant à orienter, juger ou interpréter – en particulier en tant qu'enseignant – les propos recueillis.

La phase d'entretiens s'est déroulée sur la période de janvier à avril 2012. La durée des entrevues a varié de 45 minutes pour la plus courte à près de deux heures pour la plus longue, avec une moyenne d'environ une heure sur l'ensemble des entretiens réalisés. Aucune prise de note « en direct » n'a été faite pendant les interviews, afin, d'une part, de faciliter la mise en place d'une réelle attitude d'écoute et de se montrer le plus disponible possible face à l'interlocuteur et, d'autre part, de ne pas se contraindre à sélectionner les propos (Yelnik, 2005, p.138), à les réinterpréter – « à chaud » –, ainsi que le nécessite le passage de la parole entendue à sa transcription par écrit. Chaque entretien a donc été – avec l'autorisation de chacune des personnes interrogées – enregistré intégralement, afin de procéder

ultérieurement, à une retranscription écrite complète des propos. Il a bien sûr été précisé, avant le début de chaque entretien, que l'ensemble des données recueillies seraient rendues anonymes et uniquement utilisées dans le contexte de la recherche menée.

4. Traitement et analyse des données

4.1. Retranscription complète des propos recueillis

Toutes les données enregistrées pendant les entretiens ont été intégralement retranscrites par écrit. Cette phase n'est pas aisée car elle nécessite un parti pris quant au traitement des paroles recueillies, dans le délicat passage de l'oral à l'écrit. Nous avons tenté de nous préserver – autant que faire se peut – de toute interprétation pouvant nuire à l'authenticité du discours originellement entendu, en prenant soin de « *faire le "rendu" de la chose orale tout en restant dans des habitudes de lecture établies depuis longtemps pour la chose écrite* » (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1986, p. 115). Ainsi, si nous avons choisi de faire figurer dans les retranscriptions des signes de ponctuation conventionnelle (virgule, point, points de suspension), c'est avec l'exigence de les faire correspondre au mieux au rythme d'élocution et aux intonations des interviewés et de tenter, de cette façon, de modifier le moins possible le sens du contenu oral enregistré, au moment du passage à l'écrit. Nous avons par ailleurs jugé utile de noter quelques indices extra-linguistiques²², qui servent également parfois à éclairer davantage le sens du propos.

Les données ainsi recueillies au cours des divers entretiens, constituent la matière première de notre travail de recherche. Nous appuierons donc l'essentiel de notre analyse sur les propos qu'ont bien voulu nous livrer les enseignants stagiaires interrogés. Si beaucoup d'extraits seront donc cités tout au long de ce travail, nous avons néanmoins jugé pertinent de ne pas faire figurer dans ce volume principal l'ensemble des quelques 200 pages d'entretiens retranscrits, mais de les placer dans un second volume, spécialement dédié aux annexes.

²² Tels que les silences, les rires.

4.2. Construction de grilles thématiques d'analyse

La retranscription terminée, et devant le volume très conséquent de contenus récoltés, nous avons choisi de construire des grilles d'analyse à double entrée, nous permettant, *a posteriori*, d'extraire de façon claire les éléments saillants issus d'une double lecture des données récoltées. Lecture longitudinale, d'abord, au cours de laquelle chaque entretien a soigneusement été lu et relu afin d'en saisir l'articulation, les faits marquants, de mieux cerner le vécu et les représentations propres à chacune des personnes interrogées quant aux thématiques abordées, de noter quelques redondances ou encore de relever, parfois, d'éventuelles contradictions dans les propos. Cette première lecture, qui nous a permis de faire émerger une forme de discours singulier, ne nous a pas, pour autant, enfermé dans un type d'analyse exclusivement linéaire et isolée de chaque entretien. En effet, nous avons, ensuite, mis en œuvre une lecture transversale de l'ensemble des données recueillies, afin de regrouper par unités thématiques les propos de tous les enseignants interrogés. Si notre guide d'entretien constituait alors une trame d'analyse déjà très formalisée et a ainsi largement facilité la réalisation de cette étape, puisque des catégories de thèmes et de sous-thèmes préexistaient, nous avons également pu faire émerger de nouvelles catégories, qui dans la logique d'une démarche inductive, se sont construites à partir du discours et ont pris sens à partir de ce dernier. Les grilles ainsi construites, si elles ont d'abord permis de poser un regard « synthétique » sur l'ensemble des données traitées, présentaient également un risque immédiatement inhérent à leur forme et à leur réalisation. En effet, la mise en œuvre d'une grille d'analyse impose de faire entrer des contenus dans des « cases », et donc de procéder à la réduction (Huberman et Miles, 2003) des propos bruts, nécessitant inévitablement des choix, des tris, qui peuvent amputer de façon conséquente le sens et la portée des propos originellement recueillis, tandis qu'il importe justement, que cette phase de réduction des données puisse être conduite « *dans le but de faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche* » (Blais & Martineau, 2006, p. 2).

Ces grilles ont donc servi de base et de support préparatoire à l'articulation de notre raisonnement, au vu des questions posées, mais ce sont les extraits bruts de chaque entretien qui ont soigneusement et rigoureusement été consultés, mis en relief et cités tout au long de ce travail, et qui donnent véritablement corps à l'analyse.

Nous faisons ici figurer la maquette des grilles utilisées ; leur structure de départ a été construite à partir des quatre grandes parties du guide d'entretien utilisé lors de la phase de terrain.

1. Etre enseignant aujourd'hui

Entretiens		1	2	3
Thèmes (n° quest.)				
Parcours (1)				
Conception du métier (2 à 5)	Enseigner ?			
	Compétences			
	Choix de carrière ?			
	Etre / devenir enseignant			
Evolution du métier (6 à 8)	Apprendre ?			
	La place des enseignants			
Image des enseignants (9 à 10)				
Atouts et manques (11)				
Intérêt pour la recherche pédagogique (12 à 13)				
Centres d'intérêt privés (14)				
Remarques supplémentaires (15)				

2. Le rapport aux TIC et à Internet

Entretiens		1	2	3
Thèmes (n° quest.)				
Usage privé (16 à 19)	Rapport personnel			
	Sensibilisation			
	Type d'utilisateur			
	Utilisation			
Usage pro. (20 à 23)	Apports pour l'enseignant			
	Apports pour la profession			
	Pertinence des e-ressources			
	Transparence des recherches			
Recherche, sélection et utilisation des informations (24 à 33)	Mode de recherche			
	Fiabilité des ressources			
	Sites et contenus			
	Transposition didactique			
	Formation <i>via</i> les vidéos			
Réseaux (34 à 38)	Opinion			
	Utilité éducative			
	Utilisation effective			
	Avantages et inconvénients			
Remarques supplémentaires (39)				

3. L'autoformation des enseignants

Entretiens		1	2	3
Thèmes (n°quest.)				
Place (40)				
Définition (41)				
Besoins (42 à 44)	Sur quoi s'autoformer ?			
	Nouvelles connaissances			
Mise en œuvre (45 à 46)				
“+” et “-” de l'autoformation par les TIC et Internet (47 à 48)				
Les “+” par rapport à la formation institutionnelle (49)				
Les “-” par rapport à la formation institutionnelle (50)				
Autodidaxie des enseignants (51 à 52)	Enseignant autodidacte ?			
	Spécificité de l'autodidaxie enseignante			
Autodidaxie ≠ autoformation ? (53)				
Remarques supplémentaires (54)				

4. La formation institutionnelle

Entretien Thèmes (n° quest.)		1	2	3
Descriptif (55)				
Réponse aux exigences du métier d'enseignant (56 à 57)				
Place des TIC et d'Internet dans la formation (58 à 61)	Approche institutionnelle des TIC			
	Discours auprès des enseignants			
	Regard critique demandé			
Conséquences sur l'utilisation des TIC et d'Internet par le PE (62)				
Approche de l'autoformation par les TIC et Internet (63 à 65)	Prise en charge institutionnelle			
	Cohérence avec l'omniprésence du numérique dans la société			
	Adéquation avec les besoins des enseignants			
Autonomie de l'autoformation aux TIC et à Internet (66)				
Remarques supplémentaires (67)				

Notons par ailleurs que nous avons choisi de ne pas avoir recours à des logiciels d'analyse de données qualitatives, tels que les outils lexicométriques par exemple, et y avons préféré, même si cela s'est parfois révélé fastidieux, un travail approfondi de lecture, de retours successifs sur certains extraits, de croisements et juxtapositions de données de plusieurs entretiens. Nous souhaitons ainsi satisfaire à la volonté de préserver toutes les nuances contenues dans les propos recueillis auprès des personnes interrogées. Sur un autre plan, nous n'excluons pas que l'utilisation de l'un ou plusieurs des nombreux logiciels qui existent²³ puisse rendre plus aisée les diverses procédures nécessaires au traitement de données qualitatives et ainsi faciliter le travail d'analyse, en l'accompagnant au moyen de multiples outils et fonctionnalités statistiques. Cependant, il nous semble que cela nécessite que le chercheur, pour en faire un usage véritablement efficace et pertinent, soit en mesure, d'une part, de choisir le logiciel le plus adéquat au vu du matériel qu'il doit analyser ; d'autre part, qu'il possède une maîtrise suffisamment avancée du ou des logiciel(s) qu'il aura choisi d'utiliser, afin d'en exploiter au mieux les fonctionnalités. Tel n'était pas notre cas. Aussi, et pour terminer sur ce point, si nous devons admettre que les outils numériques de traitement peuvent soutenir et orienter le travail d'exploitation des résultats (Komis, Depover & Karsenti, 2013), nous partageons l'idée selon laquelle la qualité d'interprétation des données dépend avant tout de la rigueur avec laquelle le chercheur met en œuvre les différentes étapes de traitement et d'analyse des données dont il dispose (Ibid., 2013 ; Freund, Beauné, Khaneboubi & Baron, 2012), et à laquelle, les logiciels, aussi élaborés soient-ils, ne peuvent se substituer.

²³ Tels que, entre autres : ATLAS.ti, Hypersearch, Nvivo, MaxQDA, Ethnograph, Qualrus, TAMS analyser

PARTIE 3

PROFESSEURS DES ECOLES STAGIAIRES : UNE (PAS SI) NOUVELLE GENERATION D'ENSEIGNANTS

Chapitre 1

Etre enseignant aujourd'hui

Préambule

Nous avons demandé aux enseignants stagiaires de nous parler du parcours qui avait été le leur avant de devenir enseignant. Nous constatons que, même si notre échantillon s'appuyait sur une quantité d'entretiens relativement restreinte, la diversité des parcours universitaires s'y trouve néanmoins représentée. Ainsi, trouve-t-on parmi les filières citées : les mathématiques, l'histoire, la biologie, les lettres, l'informatique et les sciences des activités physiques et sportives. Pourtant, au-delà du contenu même des réponses et de cet éventail de cursus universitaires qui constitue, comme nous l'avons déjà noté précédemment, l'une des spécificités des publics engagés dans la formation au métier de professeur des écoles, il nous semble que c'est plus encore l'angle sous lequel a été traité le terme de « parcours » lors des entretiens qui doit ici retenir notre attention.

1. Un « parcours » d'abord entendu comme un cursus universitaire

Nous constatons que cette question de « parcours » amène presque systématiquement une réponse très stéréotypée et schématiquement organisée selon les étapes suivantes : série du baccalauréat, cursus universitaire jusqu'à l'obtention du concours de professeur des écoles. Nous aurions pu attendre des réponses totalement différentes, orientées par exemple sur le cheminement intellectuel ou l'identification de quelques événements importants de la vie ayant mené à la décision de devenir enseignant, mais cela n'a pas été le cas, dans aucun discours. Nous tentons d'expliquer cela par les propositions qui nous paraissent avoir motivé ce type de réponses.

Tout d'abord, en prenant en considération le contexte même de l'entretien, nous pouvons supposer que le terme « parcours » a été ici entendu dans le sens de ce qui aura

permis à l'individu d'accéder au statut d'enseignant ; ainsi, la réponse indiquant le cursus universitaire semble alors être la plus adaptée, puisque c'est bien – sauf exception – par la voie de la reconnaissance des diplômes universitaires que l'on peut accéder au concours permettant de valider la capacité à devenir professeur des écoles. Ainsi, nous sommes amenés à penser que la question posée « *Quel a été votre parcours avant de devenir enseignant ?* » aurait généré des réponses strictement identiques si elle avait été posée sous la forme « *Quel a été votre parcours universitaire avant de devenir enseignant ?* ». Sans doute n'avons-nous pas suffisamment envisagé le sens communément induit par le terme de « parcours ». Il nous apparaît maintenant que la question aurait gagné en largeur et en ouverture en étant posée de la façon suivante : « *Qu'est-ce qui vous a amené à devenir enseignant ?* ».

Il y a cependant un second point qui peut contribuer à expliquer cet angle de réponse adopté par les enseignants stagiaires interrogés. Il s'agit de la place de cette question au cours de l'entretien. Etant la première posée, elle occupe un statut tout à fait particulier. La personne interrogée doit y faire face sans avoir aucune référence ni aucun indice sur les attentes de son interlocuteur. Répondre à cette première question est en quelque sorte pour l'interviewé un premier pas finalement assez délicat, et pouvant l'engager à une certaine prudence dans le discours. C'est également l'occasion pour lui de « jauger » en quelque sorte les réactions de son interviewer, à ce moment précis de début d'entretien où il ne possède ni repère sur lequel s'appuyer, ni piste quant au type de réponses qu'il pense être celles « attendues » par son interlocuteur. Pour aller plus loin, plusieurs enseignants stagiaires ont d'ailleurs, au cours de l'entretien, émis quelques doutes au sujet de leurs réponses. Ils les ont verbalisés ainsi :

« *Je ne sais pas si j'ai vraiment répondu à la question* » (E1, 10)

« *Je ne sais pas si je me suis clairement exprimé ?* » (E8, 50)

« (...) *Si c'était ça le sens de la question...* » (E13, 8)

Nous pouvons alors, peut-être, penser que les réponses fournies à cette première question ne pouvaient pas être différentes, et que le sens du terme « parcours » ainsi évoqué, ne pouvait à ce moment-là, dans ce contexte-là et sous cette forme-là, apporter d'autres éléments de discours que ceux que nous avons obtenus.

2. Quelle conception du métier d'enseignant ont les enseignants stagiaires ?

Il nous a paru essentiel d'aborder les quelques valeurs fondamentales que les enseignants stagiaires attribuent à la profession dans laquelle ils se destinent à faire carrière. Au travers de plusieurs questions visant à mieux cerner leur conception du métier, apparaissent quelques points qui selon nous, influenceront, à divers degrés, sur la construction progressive de leur identité professionnelle mais également, plus précisément pour ce qui nous intéresse ici, sur leur rapport à la formation, et en particulier à l'autoformation.

2.1. Une image ancrée : enseigner c'est d'abord « transmettre »

Nous notons ici des réactions qui nous semblent extrêmement significatives d'un trouble engendré par une question d'apparence simple, mais qui se révèle, au demeurant, assez complexe : « *Que signifie enseigner pour vous ?* ». Cette question plutôt « brute » voire « brutale » a en effet occasionné dans un premier temps, chez les enseignants stagiaires interrogés, des rires, des silences, des expressions de gêne, d'embarras, d'hésitation, laissant clairement à penser qu'il n'est pas ordinaire que celle-ci soit posée en des termes si clairs et succincts. Les extraits suivants viennent appuyer cette sensation :

« *C'est assez complexe...(…)* » (E3, 2)

« *Enseigner...(silence)...* » (E6, 2)

« *Euh...comment dire...(silence)...* » (E8, 2)

« *(Rires) Enseigner, alors, ben, moi je voulais faire ce métier pour euh...j'ai toujours voulu faire ce métier d'enseignement, notamment vis-à-vis des enfants et donc...* » (E7, 2)

« *Enseigner, ben... c'est apporter aux enfants, enfin...(…)* » (E11, 2)

Au-delà de « l'effet de surprise » que semble produire la question et qui, selon nous, justifie les quelques balbutiements qui caractérisent les débuts de réponses de plusieurs enseignants stagiaires, le deuxième temps de la réponse laisse entrevoir une conception faisant figure de témoignage d'une image restant encore considérablement ancrée sur un mode transmissif de l'enseignement. Même s'il est à noter que ce n'est pas la seule dimension évoquée dans les propos recueillis, il n'en reste pas moins que c'est toujours la première citée. Nous avons donc choisi de faire figurer ici de nombreux extraits qui nous semblent significatifs :

- « *C'est transmettre des savoirs, des connaissances, une méthodologie (...)* » (E2, 2)
- « *Transmettre des connaissances, des savoirs, aider les élèves à acquérir un certain nombre de compétences et de savoirs et donc les aider dans le parcours des apprentissages.* » (E4, 2)
- « *Apporter des savoirs et des connaissances (...)* » (E5, 2)
- « *Transmettre un savoir...c'est pas assez ça (...)* » (E6, 2)
- « *Pour moi, enseigner c'est d'abord apporter de la connaissance sur ce qu'ignorent les enfants* (E7, 2)
- « *Transmettre des savoirs et développer des connaissances et la curiosité des élèves* » (E10, 2)
- « *C'est apporter aux enfants les savoirs, les savoir-faire (...)* » (E11, 2)
- « *C'est transmettre des connaissances, mais c'est beaucoup plus que ça...* » (E12, 2)
- « *Transmettre du savoir aux élèves, apprendre des connaissances et des compétences aux élèves (...)* » (E13, 2)
- « *Transmettre des connaissances aux élèves (...)* » (E14, 2)

Nous souhaitons comprendre ce qui a spontanément, dans un premier temps, porté les réponses des enseignants stagiaires interrogés vers cette conception de l'enseignement basée sur la transmission des savoirs et des connaissances.

En premier lieu, il nous semble que dans sa posture d'enseignant débutant, l'individu puisse naturellement choisir de s'appuyer sur des modèles rassurants. Ainsi, Béziat (2012) note-t-il que « *D'une manière générale, les jeunes enseignants, en situation d'insécurité, de doute, vont se rabattre sur des pratiques qui ont déjà fait leurs preuves d'un point de vue éducatif, aux yeux de l'établissement, des pairs et des parents. Ils vont reproduire des modèles d'usages des d'enseignants plus expérimentés.* » (Béziat, 2012, p. 58). Les professeurs des écoles stagiaires, se situant dans cette phase intermédiaire entre formation et titularisation, ont à acquérir auprès des différents interlocuteurs auxquels ils ont quotidiennement affaire – élèves, parents et collègues – la reconnaissance qui les élèvera au rang d'enseignant reconnu. En ce sens, «transmettre des savoirs et/ou des connaissances» semble rester une valeur repère de ce que les enseignants stagiaires entendent considérer comme la mission première de l'enseignement.

Au-delà, il semblerait que divers facteurs liés notamment au vécu personnel et familial des enseignants stagiaires, puissent influencer de manière significative sur leur conception de l'enseignement. Dans des travaux sur « *Les valeurs et les croyances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner* », Vause montre, en se référant à de nombreux résultats de recherche, que « (...) *La connaissance professionnelle de l'enseignant se situerait davantage en continuité qu'en rupture avec les expériences préprofessionnelles, notamment celles accompagnant la socialisation primaire (famille et milieu de vie) ainsi que la socialisation scolaire au métier d'élève.* » (Vause, 2010, p.16). Ainsi, l'enseignant en devenir développerait, au fil de son histoire personnelle, un certain nombre de valeurs, de croyances, qui contribueraient à la construction de sa personnalité, de son rapport aux savoirs, aux individus et qui pourraient trouver écho dans les pratiques professionnelles (Tardif & Lessard, 1999, p.377). L'expérience propre de l'individu en tant qu'élève lui-même, apporterait également des observations dans ce sens ; en effet, cette première forme d'expérience scolaire vécue, conditionnerait fortement les conceptions de l'enseignement que développeraient les futurs enseignants (Kennedy, 1997, cité par Vause, 2010), conceptions, qui, selon d'autres recherches, et parmi celles-ci, celle de Richardson (Richardson, 1996, cité par Vause, 2010), montrent que les enseignants débutants envisageraient leur mission comme étant avant tout axée sur la transmission des savoirs. Comme le précise A. Vause, ils « (...) *ont une vision de l'apprentissage plutôt passive et transmissive : il s'agit de transmettre des faits et l'apprentissage consiste à mémoriser ces faits.* » (Vause, 2010, p.17).

Il nous paraît cependant intéressant de confronter cette approche de la question avec des conclusions portées par M.E. Lefebvre et J. Poncet-Montange à l'occasion de la 5^{ème} biennale de l'éducation (2000). A partir d'un travail de recherche mené auprès de professeurs stagiaires, il leur a été donné de constater l'existence d'un paradoxe fort, qu'ils nomment « distorsion » (Lefebvre & Poncet-Montange, 2000) entre les conceptions de l'apprentissage évoquées dans les discours des enseignants et leurs pratiques effectives de classe. Il s'avère que, d'après les constatations faites par les auteurs, des enseignants stagiaires se déclarant favorables, dans le discours, à des modèles constructivistes et socioconstructivistes de l'enseignement, se heurtent à la difficulté de les mettre concrètement en place dans leurs pratiques de classe et ainsi se rabattent sur des modèles d'apprentissage transmissif.

Il semblerait que ce hiatus ne soit pas le fruit d'un « *refus de tenter l'aventure* » (ibid.) ou d'un manque de volonté de la part des enseignants débutants, mais plutôt la résultante

d'une pression que ces derniers sentiraient s'exercer sur eux, quant à la mission qui leur est confiée, dans un contexte où l'école souffrirait d'une sorte de « *crise d'identité* » en tant que « *qu'institution* ». Voyant, par ailleurs, à ce moment précis, où ils basculent de l'amont – de leur statut d'étudiant –, vers l'aval – à leur statut de néo-professionnel –, nombre de leurs idéaux et ambitions socioconstructivistes mis à l'épreuve d'une réalité souvent moins lisse que celle à laquelle ils s'attendaient, les enseignants novices trouveraient dans ce modèle transmissif « *le moyen de s'accorder à une image qu'ils associent à une demande sociale* » – de l'institution, des parents, de la société – « *et qu'ils perçoivent par conséquent comme davantage professionnelle* » (Ibid.).

Ces quelques éléments de recherche nous permettent de mieux identifier les raisons potentielles qui seraient susceptibles d'orienter les pratiques des enseignants débutants. Néanmoins, ce que nous analysons ici tient bien du discours qui a été tenu par les professeurs des écoles stagiaires que nous avons interrogés, et non de leurs pratiques effectives. Mais, cependant qu'il nous est nécessaire de précisément prendre en compte la séparation entre le discours et la pratique, – car, en effet, rien n'atteste que les enseignants fassent véritablement ce qu'ils disent, ni d'ailleurs qu'ils disent exactement ce qu'ils font –, il convient de se poser cette question : si les enseignants débutants qui prônent les modèles constructivistes et socioconstructivistes dans le discours s'avèrent, être dans la pratique, plus enclins, finalement, à utiliser des démarches transmissives (Ibid.), comment envisager alors – à l'image de ceux que nous avons rencontrés – l'approche que mettront en place les enseignants qui définissent spontanément, dans un premier temps, l'enseignement comme la transmission de savoirs et de connaissances ?

2.2. Enseigner : c'est (aussi) développer une dimension socialisante et émancipatrice

Si, comme nous venons de le voir, les enseignants stagiaires accordent – en premier lieu – au terme *enseigner*, le sens de *transmettre des savoirs et/ou des connaissances*, ils s'empressent de compléter – mais seulement dans un second temps – leur réponse, par des considérations alors bien plus orientées vers des inspirations constructivistes. Ainsi surgissent des dimensions d'échange, de socialisation, d'émancipation, qui ouvrent le champ à une conception de l'enseignement non plus seulement inscrite dans le schéma d'un flux unilatéral du professeur vers l'élève, mais également envisagée sous l'angle d'une véritable interaction entre les protagonistes.

Les valeurs qui apparaissent alors dans les discours se révèlent être souvent ambitieuses et viennent d'autant plus contraster avec la première partie de la réponse à la question. Il nous semble percevoir que si « *transmettre des savoirs et/ou des connaissances* » est envisagé, par les enseignants interrogés, comme la condition première et sine qua non de l'acte d'*enseigner*, les valeurs qui y sont ensuite adjointes résonnent plus comme des conceptions idéalisées du métier. Transmettre des savoirs serait le minimum incontournable, la base sur et autour de laquelle pourrait, dans un second temps, seulement, se construire des considérations axées sur le développement personnel et social de l'individu. Ainsi l'expriment certains enseignants stagiaires :

« (...) *aider l'élève à se construire en fait : il y a d'un côté tout ce qui est savoir mais il y a sa façon d'être, sa façon d'être en société, le devenir citoyen aussi* » (E2, 2)

« (...) *c'est apporter une base à tous les élèves (...); apporter à chaque personne une base pour se construire et avancer* » (E5, 2)

« (...) *c'est à la fois former des citoyens et leur faire acquérir les savoirs utiles pour leur vie de tous les jours, leur vie professionnelle future et tout ce qui concerne la socialisation* » (E6, 2)

Pour d'autres, intervient également une dimension émancipatrice ; *enseigner* serait alors, au-delà de transmettre des savoirs, confier à chacun les « clés » de son autonomie, comme on le ressent dans les extraits suivants :

« (...) *surtout leur donner les moyens de comprendre ce qui se passe autour d'eux pour plus tard avoir sa propre opinion et pouvoir avancer* » (E3, 2)

« *C'est amener les élèves à avoir l'esprit critique, pour être autonomes* » (E8, 2)

« (...) *c'est former des futurs êtres, des êtres déjà humains (...), mais des personnes sensées, sociables et cultivées* » (E12, 2)

Là encore, dans les deux dernières séries d'extraits cités, nous notons des termes tels que « *apporter* », « *donner* », « *amener* », qui traduisent clairement l'idée de l'action d'un individu, l'enseignant, vers un autre élève. Mais enseigner peut également être envisagé comme un échange, le partage d'une expérience vécue, au cours de laquelle l'enseignant a, lui aussi, à apprendre de ses élèves et parfois également, de toutes les personnes dont il est entouré dans le cadre de ses pratiques :

« (...) *c'est aussi apprendre de mon côté à moi, des enfants, de mes collègues et de tout ce qui m'entoure. C'est un échange en fait.* » (E1, 2)

« (...) donc pour moi, enseigner c'est ça (...), c'est apporter des connaissances et puis moi aussi, pour l'instant, comme c'est la première année, aussi recevoir beaucoup de connaissances de la part des élèves. » (E7, 2)

« (...) je ne vois pas que le transmissif. C'est échanger des choses, partager des choses, le vivre ensemble, ça fait vraiment partie du métier et c'est ce qui est agréable aussi. » (E14, 2)

Ici envisagée dans sa dimension interactive, la conception de l'acte d'*enseigner* invite le professeur à accepter que les réactions de ses élèves aient à influencer sur ses propres attitudes, à modifier le cours prévu des choses, voire à le déstabiliser. Cette approche laissant la place à l'*échange* – si tant est qu'il soit considéré comme véritablement constructif – n'est pas sans risque pour l'enseignant débutant, car elle lui impose de s'exposer et de laisser apparaître ses faiblesses. Ainsi, s'autoriser à apprendre des autres implique d'accepter de modifier le rapport à son propre savoir ; en effet « *Nul ne peut apprendre sans se mettre en déséquilibre* » (Perrenoud, 2004). Si cette dimension est peu évoquée quand il s'agit pour les enseignants stagiaires de définir le terme « *enseigner* », elle s'avère en revanche être beaucoup plus présente au chapitre des compétences que les enseignants considèrent comme étant fondamentales pour enseigner.

2.3. La question des compétences

S'il existe une liste officielle des dix compétences que « *les professeurs (...) doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier* » (MEN, 2010) les enseignants stagiaires interrogés y font très peu référence – de façon explicite tout au moins – lorsqu'il s'agit de s'exprimer sur ce point. Étonnamment, les deux compétences citées le plus souvent dans les discours, même si aucune n'a été citée par tous, ne figurent pas – en tant que compétences en soi – parmi celles édictées par le ministère de l'éducation nationale ; il s'agit des capacités à se *remettre en question*, et à *faire preuve de patience*.

2.3.1. Savoir se remettre en question

« *Il faut savoir se remettre en question, je pense, beaucoup, et puis être à l'écoute de conseils, que ce soit les tuteurs, les collègues, et puis essayer de continuer à...pas à se former, mais à faire des recherches en fait sur tel sujet précis, parce que comme on est*

polyvalent, il y a des choses qu'on ne maîtrise pas et je pense que c'est au fur et à mesure que ça se fait » (E2, 3)

« Je pense qu'il faut toujours être capable de faire un retour sur sa pratique, toujours se poser des questions, se former, lire, prendre en compte un paquet de paramètres. Je m'en rends compte, je m'en suis rendue compte pendant mes études, mais je m'en rends compte pendant ma pratique » (E3, 3)

Cette première phase de prise de conscience montre les signes d'une professionnalité en construction. En indiquant qu'il lui semble nécessaire (« *il faut* ») de porter un regard critique sur ses propres pratiques, l'enseignant débutant se place dans la posture d'un professionnel qui se doit de prendre en compte les divers éléments qui auront à lui permettre de faire évoluer sa pratique. Encore faut-il, alors, qu'il soit en capacité, au-delà d'en faire l'analyse, de les transformer, de les mobiliser de façon pertinente dans la construction de ses actions pédagogiques. Cette capacité d'adaptation est présente dans plusieurs discours :

« (...) Savoir adapter et savoir s'adapter aux élèves (...) pour enseigner au mieux ce qu'on veut leur apporter » (E7, 3)

« (...) Savoir adapter son enseignement aussi, donc le modifier » (E9, 3)

« (...) Etre observateur de ses élèves, essayer de comprendre là où ils font des erreurs pour essayer d'y remédier rapidement et efficacement » (E13, 3)

Les verbes employés ici, tels que « *adapter* », « *modifier* », « *remédier* » témoignent bien de la mise en place d'une phase d'action, qui succède à la phase de remise en question. A partir d'investigations réalisées auprès de professeurs stagiaires débutants quant à leurs représentations du métier d'enseignant, Piot emploie le terme de « *dynamique intégratrice* » (Piot, 1997), pour qualifier une posture qu'il remarque alors chez les trois-quarts des enseignants rencontrés ; celle-ci s'inscrit dans un double processus dans lequel l'enseignant, d'une part, est « *ouvert et accepte de questionner ses pratiques* », d'autre part, se montre capable de passer à « *une mise en acte* » dans le cadre de sa pratique de classe, dans un moment de sa carrière où il se considère « *en chemin* » sur le plan professionnel ». Les enseignants stagiaires que nous avons interrogés expriment aussi cette sensation d'être « *en chemin* » lorsque nous leur demandons à quel moment l'on devient véritablement enseignant et s'ils estiment d'ores et déjà l'être. Deux types de réponses apparaissent alors, l'un ayant trait au statut :

« Je l'ai je pense par ma fonction (...) » (E2, 5)

« Je pense que je le suis déjà, dans la mesure où je gère une classe (...) » (E4, 5)

« Je me considère comme enseignant parce que je suis trois jours par semaine devant la classe, donc pour moi, oui, je suis déjà enseignant (...) » (E8, 5)

« Je pense que je le suis, à partir du moment où on nous met dans une classe tout seul face à des élèves, ben on saute dedans ; après, bien ou mal, on fait comme on peut. » (E12, 5)

Ici, c'est très clairement la responsabilité de l'individu face au groupe qui l'installe dans son statut d'enseignant. Une mission lui est confiée, et sa place d'enseignant est ici celle que l'institution lui donne, statutairement : avoir une classe en charge, c'est être enseignant. Mais au-delà, c'est également la force de l'engagement de l'individu auprès des élèves et des parents, où, en tant qu'enseignant, il se doit de répondre – au même titre que ces collègues plus expérimentés – à l'exigence des attentes :

« (...) Je ressens la responsabilité du poids de l'enseignant, je ne peux pas me loupier par rapport aux élèves et par rapport aux parents. » (E8, 5)

L'autre type de discours, qui souvent vient compléter la première partie de la réponse, et qui nous intéresse plus précisément ici, est centré sur la représentation que les professeurs stagiaires se font du métier d'enseignant ; les nuances sont alors beaucoup plus subtiles dans les discours. Pour plusieurs, ils ont l'impression que, justement, d'enseignant, ils n'ont pour l'heure que le statut, – et *a fortiori* celui de professeur des écoles « stagiaire » – et que cette reconnaissance, sur le papier, ne leur permet pas pour autant de se considérer véritablement comme enseignant, avec tout ce que cela recouvre de complexité dans le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant :

« Je suis rentrée dans le métier, de là à dire que je suis enseignante, après, c'est une étiquette facile à dire « je suis enseignante » mais me considérer comme enseignante, vraiment pour moi, non, je suis encore dans la formation. » (E10, 5)

« Je ne pense pas être enseignante, même à la fin, quand je vais avoir mon diplôme, quand je vais être titularisée, je pense que je vais encore avoir à apprendre pour être un enseignant comme les autres » (E11, 5)

Ce que nous comprenons ici, c'est qu'il n'existe pas alors de véritable « moment », de « basculement » à partir duquel on « devient » enseignant, mais que cela suit, au contraire, le

schéma d'un lent processus au cours duquel certains considèrent que l'apport de l'expérience joue alors un rôle fondamental :

« En ayant rencontré plusieurs situations je pense que là je me considérerai vraiment comme enseignant et quand j'aurai un recul nécessaire pour pouvoir voir comment je travaille, comment je pourrais m'améliorer (...) » (E5, 5)

« Je pense qu'enseignant, on le devient vraiment avec l'expérience (...), j'ai le statut d'enseignant, mais je sais que je n'ai pas encore assez d'expérience et qu'il y a beaucoup de choses sur lesquelles je me pose encore des questions. » (E9, 5)

« Je pense qu'enseignant, moi j'ai envie de dire que je lui suis déjà. Après, enseignant qui gère tout ce qu'englobe le métier d'enseignant, non, ça je vais l'acquérir petit à petit. » (E14, 5)

Si, pour les auteurs de ces propos, l'expérience est l'un des facteurs qui contribue à construire progressivement leur image du métier et par là-même leur permet de se définir comme de véritables professionnels de l'enseignement, d'autres semblent émettre de sérieux doutes quant à leur capacité – ou même, plus généralement, à la capacité de chacun – à devenir véritablement « enseignant » et plus encore un « bon enseignant », ou, en tout cas, à pouvoir se qualifier comme tel :

« Je pense qu'on n'est jamais vraiment totalement enseignant, on se forme toujours un petit peu, il y a toujours de nouvelles choses qui arrivent donc il faut savoir s'adapter ; jusqu'à la fin de notre carrière, on change notre façon d'être enseignant » (E 10, 5)

« On apprend tout le temps (...) ; je pense au fur et à mesure des années, on améliore sa pratique d'enseignant, mais est-ce qu'on peut arriver à être l'enseignant parfait, ça je sais pas, je pense pas » (E13, 5)

« Ça se construit tout au long de la carrière (...) ; je ne sais pas si on peut un jour devenir un bon enseignant, on a toujours des choses à apprendre. » (E2, 5)

Ces derniers extraits témoignent bien de cette perpétuelle remise en question à laquelle est soumis, non seulement le débutant, mais également l'enseignant expérimenté, au fil de ses pratiques de classe. Dans les expressions telles que « on se forme toujours », « on apprend tout le temps », « on a toujours des choses à apprendre », apparaît très nettement ce caractère non figé du métier. « Enseigner, c'est apprendre chaque jour à réapprendre à enseigner, c'est s'inscrire soi-même dans une démarche apprenante, ouverte et dynamique », ainsi l'exprime

Mathon dans son ouvrage *Réussir sa première classe*, affirmant que la première des compétences qu'exige le métier d'enseigner est bien celle qui se résume à être capable soi-même de continuer d'apprendre (Mathon, 2012). En relayant cette idée au travers de leur discours, les professeurs des écoles stagiaires que nous avons rencontrés font écho à cette célèbre citation de Gaston Bachelard : « *Qui ne continue pas d'apprendre est indigne d'enseigner* ».

2.3.2. Faire preuve de patience

Là encore, aucune mention n'est explicitement faite de cette compétence dans le référentiel officiel des dix compétences professionnelles de l'enseignant. La patience ne serait-elle pas, alors, à reconnaître comme une compétence essentielle ? Celle-ci est pourtant plusieurs fois citée par les enseignants stagiaires au cours des entretiens.

Evoquée de façon « brute », sans autre précision : « *La patience...* » (E12, 3), elle se place en début de réponse à la question et résonne alors comme une évidence, souvent ponctuée d'un rire pouvant signifier que pour enseigner, il faut *évidemment* de la patience :

« *De la patience (rire)... de la patience d'abord.* » (E9, 3)

« *Aujourd'hui...la patience (rire)* » (E10, 3)

Peut-être devons-nous traduire ces rires comme symboliques de la façon d'envisager ici la patience au sens d'une capacité à garder son calme, à faire preuve de tact, face à la difficulté de gérer une classe, de surcroît lorsque l'on est débutant. Etre patient serait ce qui permet de garder le relatif « contrôle » du groupe.

D'autres formes de réponses sont étayées – mais quoique très succinctement tout de même – par quelques qualités qui viennent compléter cette notion de patience. Nous pensons alors devoir les interpréter différemment. Elles évoquent ici des images résolument orientées vers la mise en œuvre d'une relation humaine propice à la réalisation des situations pédagogiques :

« *Il faudra de la patience, de l'envie de transmettre, je pense que c'est une chose vraiment essentielle (...)* » (E1, 3)

« *De la patience, de l'écoute* » (E2, 3)

« *Etre pédagogue, être patient* » (E6, 3)

Il nous semble que la patience soit dans ces extraits entendue comme un élément contribuant à la construction de la relation pédagogique. Accompagnée d'intentions telles que « *l'envie de transmettre* » ou encore « *l'écoute* », la capacité à faire preuve de patience serait de la part de l'enseignant, le signe d'une volonté de prendre le temps de bâtir le cadre d'une relation favorable aux apprentissages de ses élèves.

Dans les deux cas cités ici, la notion de « patience » nous apparaît, avant tout, – et c'est d'ailleurs son sens premier – plus comme une qualité naturelle que comme une compétence à proprement parler. Comme nous l'évoquions plus haut, nous pouvons nous interroger sur le fait même que les réponses les plus fréquemment fournies à la question « *Quelles sont selon vous les compétences fondamentales qu'un enseignant doit posséder aujourd'hui ?* » aient trait à « *la remise en question* » et à « *la patience* », tandis que les compétences officiellement requises par l'institution n'y font pas clairement allusion, et que justement, très peu de ces compétences officielles soient spontanément citées par les enseignants rencontrés. Supposons qu'il était plus aisé, pour ces derniers, d'exprimer les « aptitudes » ou les « qualités personnelles » qu'ils estiment fondamentales pour enseigner, que d'énoncer de véritables compétences qu'il leur est peut-être encore délicat de se reconnaître, à ce stade de leur professionnalité naissante.

Chapitre 2

Enseignant, une image à (dé)construire ?

Comment les professeurs des écoles stagiaires perçoivent-ils le métier qu'ils s'approprient à exercer ? Ayant eux-mêmes été élèves d'école élémentaire il y a de cela à peine plus d'une décennie pour la plupart d'entre eux, l'idée qu'ils se font des changements qui ont mené à faire de l'école ce qu'elle est aujourd'hui, a et aura certainement une influence sur la conception qu'ils se font de leur profession et sur la manière dont ils entendent conduire leur « mission » d'enseignant. Plus encore, l'image que la société toute entière véhicule sur la profession enseignante demande selon nous à être questionnée ici, car elle conditionne inévitablement le rôle que l'enseignant aura à y jouer.

Nous avons demandé aux enseignants stagiaires ce qui distinguait, selon eux, un enseignant d'aujourd'hui d'un enseignant de la génération précédente. Leurs réponses ne se sont pas tant focalisées sur la personne de l'enseignant que sur ce que recouvre plus globalement le terme « enseigner ». Il en ressort trois principaux points d'ancrage à partir desquels se redéfinit aujourd'hui la délicate tâche qui incombe à l'enseignant.

1. Un public différent : des élèves « acteurs »

L'élève d'aujourd'hui n'est pas celui d'hier. Comme l'écrit Michel Serres dans son ouvrage *Petite Poucette*, l'écolier d'aujourd'hui « *n'habite plus la même terre, n'a plus le même rapport au monde* » (Serres, 2012). La société a changé, les élèves ont changé. Les enseignants interrogés, pour leur part, le formulent ainsi :

« (...) le public face à nous qui a évolué, changé, qui n'a plus la même mentalité, pas les mêmes centres d'intérêt, et aussi pas la même discipline non plus (rire) » (E10, 6)

« (...) la société a changé, les enfants ont énormément changé et ce qu'on attend de l'enseignement a aussi beaucoup changé » (E12, 6)

Les élèves ne sont plus les auditeurs sages et silencieux d'avant, souligne à nouveau Serres. Ces « Petits transis. (...) non seulement soumis aux maîtres mais surtout au savoir (...) » (Ibid., p.38). Ils se veulent aujourd'hui acteurs et même coproducteurs de leurs savoirs ; on les laisse s'exprimer, parler, questionner. Pourtant ce n'est pas tant – selon ce que nous

avons relevé dans le discours des enseignants – la place qu’ils prennent que celle qu’on veut bien leur donner qui détermine la différence entre les élèves d’aujourd’hui et ceux d’hier.

« Dans les pédagogies actuelles, on laisse plus de place aux enfants, à leurs représentations initiales (...). Quand mes parents, mes grands-parents parlent d’eux à l’école, c’était pas du tout comme ça, maintenant les enfants sont beaucoup plus libres d’échanger, parler, débattre, construire » (E3, 6)

« (...) c’est vraiment aux élèves de découvrir par eux-mêmes et d’acquérir un certain nombre de connaissances par eux-mêmes. » (E4, 6)

Nous voyons ici que c’est la façon d’envisager le rapport des élèves au savoir qui modifie inévitablement la place que ceux-ci prennent à l’intérieur de la relation pédagogique enseignant-élève. Mais cette plus grande ouverture vers une écoute de l’enfant, de ses attentes, de ses questionnements, induit également, dans une dimension plus large, des modifications de son comportement social d’« élève » à l’intérieur de cette microsociété que représente le groupe classe :

« (...) les enfants sont beaucoup plus dissipés peut-être que ce que moi j’ai pu l’être (...) quand j’étais encore élève. Par rapport à maintenant, on en parle beaucoup, il y a beaucoup d’enfants qui savent plus trop où se situer » (E7, 6)

Il nous semble que ce qui est relevé ici dans cet extrait peut être relié à la représentation même du savoir et à sa place au sein de l’école. En effet, là où, hier encore, « le » savoir était exclusivement l’apanage d’une personne – le maître – et se dispensait en un lieu unique – la classe –, il paraît maintenant plus juste de parler « des » savoirs, qui se sont considérablement étoffés et qui ne sont plus des savoirs figés, des *savoirs stables* (Rinaudo, 1997). On mesure bien ce que cela peut représenter aujourd’hui alors même que la société est toute entière baignée dans un tourbillon d’évolutions technologiques en perpétuel mouvement. Ainsi le savoir prend-il d’autres formes, investit-il d’autres espaces, bien au-delà des limites de l’école, « *Le savoir prolifère hors l’école, transmis par la télévision, mais aussi par cette « vraie vie » (...) que les élèves ont tôt fait d’opposer aux apprentissages scolaires* » (Charlot, 1994). Sans doute l’élève – en toute logique – accepte-t-il de moins en moins de se laisser « dicter » un savoir, en un lieu et par une personne, quand il peut – ou au moins en a-t-il l’illusion – y avoir accès par des moyens technologiques qui envahissent de façon exponentielle son environnement au quotidien. Alors se veut-il véritablement acteur de la construction de ses savoirs, s’ennuie-t-il lorsque le l’on veut lui apprendre une chose qui ne

l'intéresse pas, laisse-t-il échapper son attention au profit de quelque bavardage si on ne lui donne pas la possibilité de prendre entièrement part à ses apprentissages.

2. Eloge de la polyvalence

La polyvalence n'est pas un vain mot lorsqu'il s'agit de qualifier tout ce que requiert aujourd'hui l'exercice de la profession d'enseignant. S'agissant précisément des professeurs des écoles, la polyvalence – disciplinaire, s'entend – est une composante basique de leur métier. Mais les disciplines elles-mêmes ont considérablement évolué, se sont étoffées, les savoirs traversent des horizons plus larges, les possibilités d'accès à ces savoirs ont également évolué et leur approche pédagogique appelle à en être modifiée :

« Dans les générations précédentes, on était beaucoup dans le transmissif : l'enseignant exposait les connaissances et les élèves apprenaient, alors qu'aujourd'hui, c'est quand même réellement différent : l'enseignant doit amener les choses. » (E4, 6)

« On s'éparpille aussi beaucoup plus, j'ai l'impression en tout cas qu'on recouvre un domaine beaucoup plus vaste, par rapport à ce qu'on m'a enseigné quand moi j'étais élève, ça portait sur moins de choses. » (E14, 6)

« Les méthodes...on essaie de plus en plus que les élèves soient acteurs de leurs apprentissages comme on dit. » (E8, 6)

Nous retrouvons au sein de ces discours plusieurs éléments qui touchent, non seulement au rôle de l'école mais aussi à celui de l'enseignant. Comme le souligne Blais, Gauchet et Ottavi (2013), la représentation des missions de l'école dans la société a considérablement changé. Au modèle d'une école qui transmet des savoirs – *« Dans les générations précédentes, on était beaucoup dans le transmissif »* nous dit l'un des enseignants – a succédé celui d'une école qui guide vers l'accès à ces savoirs, qui construit *« une sorte de passerelle vers la possibilité même d'apprendre »* (Ottavi, 2013, p.203). Et c'est bien là le rôle de l'enseignant – *« l'enseignant doit amener les choses »* –, et par conséquent, *« les méthodes »* qui sont en jeu. Lorsque dans le dernier des extraits cités ci-dessus (E8, 6), l'enseignant souligne : *« on essaie de plus en plus que les élèves soient acteurs de leurs apprentissages comme on dit »*, ces derniers mots, *« comme on dit »*, ne précisent pas qui est ce *« on »* – institution, enseignants, parents, société ? – ni ce qu'implique justement – en particulier du point de vue du travail de l'enseignant – la prise en compte de cette place

d'« acteur », dans la posture pédagogique que cela suppose d'adopter. Ce « *comme on dit* » témoigne peut-être d'une impression de flou, d'une « *imprécision dans ce mot d'ordre* » alimentée par les multiples significations auxquelles cela renvoie (Ottavi, 2013).

Cela s'accompagne par ailleurs d'une prise en compte de plus en plus marquée de l'élève en tant qu'individu ; on n'enseigne plus à un groupe d'élèves, mais à un ensemble d'individualités, à l'intérieur duquel l'enseignant doit être capable, non seulement, de repérer ce qui permettra à chacun de construire son propre chemin d'apprentissage, mais encore, de mettre en place des parcours personnalisés :

« La génération précédente (...) ça ne prenait pas trop en compte les élèves : ça avançait et soit on accrochait les wagons, on était un bon élève et ça allait droit, soit les mauvais élèves étaient presque directement écartés ; il n'y avait pas de différenciation » (E5, 6)

« (...) ça marchait pour qui suivait bien, les autres je sais pas trop ce qu'on faisait d'eux, mais je pense que, j'imagine en tout cas, qu'on se pose beaucoup plus de questions, c'est beaucoup plus compliqué. » (E12, 6)

Au-delà, cette polyvalence dépasse très largement aujourd'hui le cadre des enseignements. L'enseignant ne fait pas qu'enseigner. Bien plus que maîtriser des compétences didactiques et pédagogiques liées aux disciplines qu'il enseigne, il doit aussi savoir réagir vite, s'adapter, répondre aux diverses sollicitations, non seulement des élèves, mais également de l'institution, des familles et de la société tout entière. L'école s'ouvre sur le monde.

« Je pense que le rapport à la famille est très différent et donc les enfants d'aujourd'hui sont très différents de nous, de nos parents et de nos grands-parents, là, maintenant on est obligé de jongler sur plein de situations différentes. » (E5, 6)

« (...) le public face à nous qui a évolué (...) ; pas la même discipline non plus, et surtout la pédagogie, la façon de faire, d'enseigner, de prendre en compte l'élève, l'erreur et aussi les parents. On ne reste plus cloisonnés sur l'école mais on prend en compte l'extérieur aussi » (E10, 6)

3. Une image dégradée des enseignants

S'il est bien un point sur lequel les réponses de tous les enseignants que nous avons rencontrés s'accordent, c'est celui de l'image que l'« opinion » renvoie aujourd'hui de leur profession, même s'il semble que certains préjugés communs sur les enseignants laissent parfois place à une réflexion un peu plus objective sur la question. Sans surprise, certains termes apparaissent de façon récurrente dans le discours et ne laissent aucune place à l'équivoque.

3.1. Enseignant, un statut privilégié

« Les enseignants, c'est bien, ils ont des vacances toutes les six semaines, ils font rien, c'est tranquille comme métier, c'est vraiment l'image qui ressort ; tu as fini ta journée à 16h30. » (E4, 9)

« Quelle image ont les gens (rires), quand on débute c'est facile de le savoir, ben : « oh, c'est bien, tu t'es trouvé une petite planque, là tu vas rien avoir à faire »...c'est douze semaines de vacances... » (E7, 9)

Vacances, travail tranquille, horaires serrés ; les enseignants travailleraient peu, temps et volume confondus, *« ils ont une vie cool »* (E6, 9), tous les avantages, sans les inconvénients, en somme ; ils seraient des privilégiés *« pour certains (...) on est des profiteurs. »* (E10, 9). Pourtant, cette vision extrêmement répandue d'un statut « idéal » – finalement, qui n'en rêverait pas ? – n'attirerait pas forcément les convoitises – c'est d'ailleurs là où selon nous se situe un paradoxe riche de sens – : être enseignant serait à la portée de tous :

« (...) ils pensent qu'on fait tous pareil ; ils pensent qu'il y a pas besoin de chercher, qu'il y a pas besoin de se creuser la tête pour savoir comment faire avec les enfants, qu'il y a juste à prendre un manuel, tu l'ouvres et puis tu fais l'exercice et tu lis la leçon. » (E11, 9)

Mais peu seraient prêts à se lancer dans l'aventure :

« (...) ils disent que oui, on a beaucoup de vacances, on a certainement moins de travail qu'eux parce que nous on travaille de neuf heures à quatre heures et demie, on

fait rien avant, on fait rien après...mais ils le feraient pas...ils le feraient pas parce qu'ils ne s'en sentent pas capables. Donc c'est contradictoire. » (E7, 9)

Viennent s'ajouter d'autres remarques qui entachent plus encore cette image déjà considérablement ternie de la profession :

« (...) une image négative, par rapport à toutes les grèves, toutes les revendications » (E13, 9)

« (...) on travaille un minimum et on est toujours en grève. » (E5, 9)

« (...) les enseignants râlent souvent parce qu'il y a pas assez de moyens » (E9, 9)

Non contents de bénéficier des avantages que nous citons plus haut, les enseignants seraient, de surcroît, insatisfaits de leur sort, comme si l'habitude d'avoir déjà « tous » les privilèges les entraînait dans la spirale infernale d'une perpétuelle insatisfaction. Pire encore, ils adopteraient parfois une attitude arrogante, voire méprisante à l'égard de leur entourage :

« (...) ils sont hautains (...); même mes parents m'ont dit avant que je passe le concours : « tu vas voir, c'est des gens pas très organisés, qui font souvent la morale aux autres, qui se pensent supérieurs ». » (E3, 9)

« (...) il y en a qui nous voient vraiment avec un statut de piédestal, comme si on était la connaissance infuse » (E10, 9)

La nouvelle génération d'enseignants, elle, ne serait pas en reste de critiques, si l'on en croit les commentaires des enseignants stagiaires. Soumis aux mêmes diatribes que leurs collègues des générations antérieures, les nouveaux enseignants auraient également à faire face à un certain sentiment de méfiance et de suspicion – voire plus – quant à leur aptitude à exercer leur métier :

« (...) je pense que les gens se disent que quand il y a un jeune (enseignant) qui arrive à l'école, ils se disent « bon j'espère que mon enfant ne va pas l'avoir » parce que forcément il y a eu cette médiatisation qui a dit que les enseignants étaient mal formés, donc c'est un peu difficile (...) » (E1, 9)

« (...) je pense que les parents ont toujours un peu peur de voir débarquer des profs sans expérience ou très peu d'expérience, notamment justement avec la formation où on nous a quand enlevé beaucoup de stages. » (E8, 9)

« (...) je pense que pour certains, on est des novices, on sait rien, parce que c'est tellement critiqué la formation, que la seule image qui transparait, c'est l'image de gens pas formés, donc il faut se méfier de nous, voilà, on est dangereux. » (E14, 9)

On retient encore aujourd'hui de l'enseignant, et *a fortiori* du professeur des écoles – ou plutôt de l'instituteur – une image extrêmement forte d'un personnage incarnant savoir et autorité et imposant par là une forme de profond respect :

« L'enseignant c'était l'un des piliers du village. » (E2, 10)

« (...) c'était un peu comme un maître tout puissant de la classe » (E3, 10)

« (...) il était considéré comme la tête pensante et il avait un rôle très important » (E5, 10)

« Avant, si vraiment on remonte, l'enseignant c'était une figure du village, avec le prêtre et le notaire, c'était vraiment un personnage. (E14, 10)

Ce que nous voyons ici en filigrane, c'est que le maître était une personne qu'on écoutait, dont on remettait peu voire jamais en cause les compétences, quelqu'un en qui on avait confiance ; il était le vecteur d'une « forme » de savoir que lui seul pouvait incarner puisqu'il était *a priori* le seul à le détenir. C'en est fini de cette « image » d'Epinal.

Le « *village* », en tant que tel, n'existe plus comme une entité fermée, isolée. Serions-nous passés, en quelques décennies, d'un monde organisé en « microsociétés » – *les villages*, justement – à une sorte de *village global*, au sens où le définit Mac Luhan (1967), laissant place à une culture « universelle » et décloisonnée, dans un monde « où l'on vivrait dans un même temps, au même rythme et donc dans un même espace » (Mac Luhan, 1967) ? Si là n'est pas notre propos, toujours est-il qu'au développement des moyens de transports des personnes, aura succédé celui des moyens de communication et avec eux celui de la mobilité des savoirs – ou tout au moins des informations –. C'est ce que dit autrement Serres lorsqu'il affirme que les nouvelles technologies modifient profondément notre rapport au temps, à l'espace mais également à tout ce qui touche au cognitif, aux « manières de connaître » (Serres, 2007). C'est certainement ce qui, à notre sens, – et les propos recueillis nous confortent dans cette idée – contribue pour beaucoup à éclairer ce changement d'image dont a à souffrir l'enseignant.

De plus en plus informés – pour beaucoup –, formés – pour certains –, les interlocuteurs de l'école, et en premier lieu les parents, développent une forme de pouvoir de réflexion critique qui les engage à investir peu à peu des champs qui à l'échelle de quelques générations, restaient encore opaques ou fermés à un regard « extérieur ». L'éducation et plus encore l'école en est un, surtout lorsqu'il s'agit d'y confier ses enfants.

« (...) les gens sont de plus en plus formés (...) ils ont de moins en moins besoin d'aller vers les enseignants. » (E1, 10)

« Déjà, à cause de la formation qui est omniprésente, les parents qui ont un niveau intellectuel supérieur à il y a trente ans, du coup, on fait plus forcément confiance à l'enseignant, on remet en cause ses méthodes. » (E8, 10)

« Et puis tout ce qui est médiatisation, on entend beaucoup de choses, ça fait parler, les parents se posent des questions, c'est normal, mais ça peut aller trop loin aussi. Il y a (...) une barrière qui peut être franchie par les parents, et ça peut être dangereux » (E3, 10)

Pourtant, il y a là aussi, semble-t-il, une forme de confusion dans ce qui peut naître aujourd'hui de cette relation entre les parents et l'école. C'est en particulier ce qu'indique Blais (2008), quand elle soulève le paradoxe de parents, qui, d'un côté souhaitent que l'école participe à l'épanouissement de leur enfant, mais ne lui inculquent plus, eux-mêmes, les bases éducatives – tels que « l'obligation de se soumettre à plus haut que soi, la capacité à surmonter les frustrations » (Ibid., p.43) – et, de l'autre, peinent à accepter et à comprendre ce que cela peut représenter comme rupture, comme « choc » pour l'enfant, d'entrer à l'école, là où justement il va rencontrer « à la fois les règles de la vie collective et cet univers de normes que constituent les apprentissages » (Ibid., p.44). Ainsi, se questionner, questionner l'école et ceux qui la représentent – les enseignants –, c'est montrer un intérêt qui pourrait agir dans le sens d'une meilleure compréhension entre tous les protagonistes, si cela n'était teinté de sentiment de confusion quant au rôle que – justement – chaque élément et chaque individu doit y jouer. Là encore, il semble que plusieurs facteurs viennent parasiter cet aspect des choses :

« Les gens ne considèrent plus l'enseignant comme la tête pensante, ils en savent tous autant que l'enseignant (...); tout le monde pense qu'il est enseignant parce que justement il y a Internet, et que maintenant si on veut une information, on l'a, et il y a plus besoin d'avoir quelqu'un pour nous le dire (...). » (E5, 10)

« (...) il y a trente ans, tout le monde n'avait pas forcément accès à la culture comme maintenant (...); avant pour les gens, peut-être que l'enseignant était la source de culture, maintenant on n'est pas forcément plus cultivé qu'un autre, du coup on est passé au même statut que les autres personnes lambda (...) » (E10, 10)

3.2. Confusion des termes, confusions des rôles

Information, connaissance, savoir, culture, sont autant de termes souvent soumis à des interprétations variées, aux frontières parfois floues. Il nous semble important de nous pencher un peu plus sur ce point, qui sans doute contribue, en partie, à construire – ou déconstruire – l'image des enseignants. Pour faire la distinction entre information, connaissance, savoir et culture, nous choisissons de prendre appui sur les travaux de Develay (1996). Il fait sienne la conception de J. Legroux (1981) selon laquelle l'information « désigne des faits, des commentaires dont il est possible de prendre connaissance dans son entourage par la radio, la télévision, la presse, une conférence, une discussion, une lecture » (nous pourrions y ajouter Internet). C'est en s'appropriant cette information, stockable, donc mémorisable et réutilisable, que l'individu la transformerait alors en connaissance « Pour chacun, l'information impersonnelle devient connaissance personnelle » (Develay, 1996, p.41). Le savoir serait la résultante d'une opération de « rupture », de « mise à distance » de ses connaissances qu'effectuerait l'individu « grâce à un cadre théorique ». L'école, en tant qu'elle a – entre autres – pour mission de transmettre des savoirs, participe, en la personne de l'enseignant, à l'élaboration de ce cadre théorique, permettant à l'élève de construire son rapport au(x) savoir(s), lui-même étroitement lié à sa culture, c'est à dire « à ce qui pour lui a une signification au quotidien » (Ibid., p.42).

Du flux permanent d'information diffusé par le biais des médias – au rang desquels, d'ailleurs, il n'est plus à démontrer qu'Internet occupe la première place aujourd'hui – peut naître l'illusion d'un accès aisé aux savoirs et à la connaissance qui participe à la « déconstruction » progressive du rôle de l'enseignant, qui perdrait cette forme de crédibilité liée à son statut de détenteur d'un savoir finalement à la portée de tous, à chaque seconde et en tout lieu. Et même si, comme nous l'avions déjà mentionné dans une précédente recherche, il convient de ne pas assimiler le « libre accès » à une « démocratisation » des savoirs (Lehéricy, 2010) – tant, dans cette gigantesque bibliothèque virtuelle qu'offre Internet, il s'agirait pour tout un chacun de maîtriser non seulement le « code », mais également le

«sens» – nous entendons tout de même, dans le discours des professeurs des écoles stagiaires, que cette confusion – banale, si elle n'est pourtant pas anodine – va largement dans le sens de la consolidation d'une image négative des enseignants.

3.3. Plus que celle de l'élève, la place de l'enfant a changé

Non loin de cet aspect du phénomène situé à la fois sur les plans d'un «nouveau rapport au savoir» – rapport au savoir entendu ici comme «*le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre*» (Charlot, 1997) – et sur le «rapport à de nouveaux savoirs» – au sens où il ne s'agit plus aujourd'hui, même si la question n'est pas nouvelle, d'envisager les savoirs uniquement comme les savoirs scolaires, mais de prendre en compte également d'autres formes de savoirs, des savoirs «sociaux» ou d'autre nature, des «*savoirs de l'humanité*» (Frackowiak, 2009) – intervient un glissement substantiel de la relation enseignant-élève, s'établissant de plus en plus selon un axe bien moins *vertical* qu'*horizontal* (Hervieu-Wane, 2008), qui s'inscrit bien au-delà du contexte strictement pédagogique. Il semble que nous assistions à «*la disparition du pacte minimal entre les enseignants et les jeunes (mais aussi leurs parents) qui permettait à la transmission de fonctionner*» (Ottavi, 2013, p.202). De transmetteur, l'enseignant devient un guide qui doit s'autoriser à apprendre de l'élève ; il n'est plus au-dessus, mais à côté de lui. Basculement.

Mais ce n'est peut-être pas tant la place de l'élève que celle de l'enfant – ou celle qu'on lui accorde – qui a changé. Ainsi cela est-il évoqué dans les propos suivants :

« *Ce qui a fait évoluer ça, c'est la société en général : l'enfant, c'est le roi, il est considéré comme un roi (...)* » (E4, 10)

« (...) *c'est l'enfant au centre et l'enseignant doit tout faire et s'adapter à l'enfant (...). C'est la place de l'enfant qui a changé, en voulant responsabiliser les enfants de plus en plus (...) ils y arrivent mais ne savent plus après où se situer. (...) J'ai des enfants rois dans la classe et c'est pas évident (...)* » (E7, 10)

« *Pour moi, c'est le fait...mais c'est pas forcément un mal non plus, le fait qu'on mette l'enfant au cœur du système, qu'on s'intéresse beaucoup plus à l'enfant, à ses besoins, à ses désirs aussi (...) du coup les enseignants sont un petit peu plus remis en question* » (E13, 10)

C'est également l'idée de la perte progressive d'un respect étroitement lié à une forme d'autorité, de l'enseignant et plus généralement de l'institution, qui transparait dans certains discours :

« Je pense que ce qui a évolué c'est la discipline, plus que ce que les enseignements apportent ; avant avec le coin, les coups de règles sur les doigts, ça c'est plus autorisé, heureusement ; mais (...) l'enfant (...) il est considéré comme un roi et c'est pas à l'enseignant de lui faire du mal entre guillemets, de la reprendre de cette façon-là. » (E4, 10)

« (...) les parents sont très exigeants par rapport à l'enseignant, alors qu'ils l'étaient peut-être moins avant, et qu'ils laissaient les enseignants faire et c'est l'enseignant qui avait raison. Là maintenant, non, c'est mon enfant qui a raison, et vous devez faire comme lui veut que ça soit. » (E7, 10)

L'école a aujourd'hui à gérer ce délicat paradoxe, comme le souligne Gauchet dans *Conditions de l'éducation*, selon lequel « d'un côté, l'obligation de l'école augmente en fonction de la pression sociale à former des individus et de l'idée que seule la formation fait des individus (...). De l'autre côté, l'obligation dans l'école diminue au nom de la logique de l'individu et de l'idée que lui seul peut construire ses savoirs (...) » (Gauchet, 2010, p.164). Comme le précise l'auteur, cette mission que se donne l'école de faire adhérer les « élèves à ses buts » est soumise à une condition essentielle que les parents eux-mêmes en aient saisi l'importance « pour en assumer le sens et le transmettre à leur enfants » (Ibid., p.161), car la place que prennent les enfants dans la société en général et à l'école en particulier, est bien avant tout celle que leur donnent les adultes, et parmi ceux-ci, en premier lieu, leurs parents. Il en va aussi de la question de l'autorité, au sens où, comme le précise Gauchet, elle permet de donner à l'enfant des « repères », des « limites », de permettre « l'articulation de l'être-soi et de l'être ensemble » (Ibid., p.161). Ainsi, lorsque l'auteur souligne que « La possibilité de l'éducation commence là où s'arrête la contrainte légale et là où le recours à la force est proscrit » (Ibid., p.162), nous comprenons qu'il importe de ne pas de nier cette autorité, mais au contraire d'en faire une « condition de l'éducation » (Ibid., p.162), condition que l'enfant lui-même fera sienne et envisagera d'autant comme telle qu'elle aura été constitutive des valeurs éducatives qui lui auront été données au sein de sa famille. Nous saisissons néanmoins que ce « tiraillement » auquel l'école doit faire face, par la double prise en compte des intérêts individuels et des contraintes collectives, puisse conduire à une déstabilisation de la

profession enseignante et contribue, aux yeux des enseignants que nous avons rencontrés, à desservir plus qu'elle ne la sert, l'image de la profession.

3.4. Des enseignants en mal de reconnaissance

« Je pense que la société ne se rend pas compte de tout le boulot qu'on a quand on est enseignant (...); la rencontre avec les parents, les partenaires et puis toute la préparation des cours, ça je pense que toute la société ne le perçoit pas du tout en fait, à part les gens qui ont le pied dedans ou qui connaissent des gens qui sont enseignants. » (E2, 9)

« Ceux qui ne connaissent pas ne se rendent vraiment pas compte de ce que ça demande comme investissement et comme travail en dehors de la classe. » (E14, 9)

Deux éléments ressortent de ces discours. En premier lieu, ce qui se voit de la profession enseignante ne constitue que la « partie émergée de l'iceberg », avec tout ce que cela peut générer de conceptions négatives, comme nous l'avons souligné, tandis que pourtant, le métier tend au contraire à devenir de plus en plus dense et complexe. Les enseignants ont la sensation que la société ne perçoit pas l'ampleur de ce que représente la tâche qui est la leur, ce qui peut laisser place à une sensation de souffrance. A ce sujet, Lantheaume et Hélou, dans leurs travaux sur la souffrance des enseignants estiment que ce monde professionnel est *« traversé par une certaine amertume qui, en fait, ne tient pas tant aux difficultés inhérentes du travail, même si elles ont pu croître, qu'au sentiment d'un manque de solidarité de l'institution, des parents et de la société en général, doublé d'une difficulté à penser et agir collectivement face aux problèmes rencontrés dans l'exercice du métier »* (Lantheaume & Hélou, 2008). Le rappel de cette difficulté à *« penser et agir collectivement face aux problèmes »* nous renvoie au paradoxe que nous notions plus haut au travers des mots de Gauchet et semble accentuer d'autant le *« rôle crucial des familles »* (Gauchet, 2008, p.161). Par ailleurs, lorsque nous lisons dans les propos que nous avons recueillis que *« La société ne se rend pas compte »*, nous envisageons aussi par-là qu'elle se construit alors une image sans doute déformée de la profession, parce qu'elle ne dispose seulement que de quelques éléments, à partir desquels elle élabore sa représentation, qui alors, n'est que partielle et qui, en cela, peut devenir péjorative.

C'est là que le deuxième point intervient : « *Ceux qui ne connaissent pas ne se rendent pas compte* » nous dit l'un des professeurs des écoles stagiaires. Et pour cause, comment le feraient-ils, si ce n'est justement, en ayant les éléments leur permettant de se construire une représentation plus complète de la réalité du métier d'enseignant et d'en faire naître alors, sans doute, une image bien plus objective. A la lumière de plusieurs autres témoignages, nous constatons d'ailleurs qu'il en va tout autrement de cette image des enseignants, lorsque les éléments qui permettent de la construire sont plus complets et ne se basent pas seulement sur quelques bribes enclines aux interprétations les plus caricaturales :

« (...) *je pense qu'il y en a quand même beaucoup qui sont au courant qu'enseigner c'est pas un métier facile du tout, que ça demande énormément de travail, surtout les premières années* » (E8, 9)

« *Ca dépend des personnes : pour certains nous sommes de simples fonctionnaires (...); pour d'autres, on est des enseignants qui sont là pour enseigner aux élèves, pour les aider, les guider dans leurs apprentissages, on travaille avant, on travaille après, on travaille pendant, ça dépend vraiment.* » (E10, 9)

« *Il y a vraiment deux mondes : ceux qui connaissent pas et là, on n'a vraiment pas le droit de se plaindre, parce qu'on a des conditions de travail « top » ; et ceux qui connaissent, c'est plus, clairement, je pourrais pas faire ce que tu fais, ça demande trop d'investissement.* » (E14, 9)

Pour aller plus loin, il nous paraît important de faire allusion à une étude réalisée en 2012 sur *L'image des enseignants auprès des Français* et qui montre que huit français sur dix ont une image positive du métier d'enseignant (CSA, 2012), estimant que les enseignants exercent « un métier exigeant », qu'ils « s'investissent dans leur travail » et en cela « méritent une plus grande reconnaissance sociale ». Pourquoi constatons-nous alors cet écart entre ce que perçoit l'opinion des enseignants et ce que les enseignants estiment que l'opinion pense d'eux ? Pour Maulini « *Les enseignants ont une image publique qui vaut ce qu'elle vaut. Ils ont surtout une image de cette image : c'est elle qui affecte d'abord la profession. Peu importe que les citoyens fassent crédit à l'école : s'ils ne savent pas le lui faire comprendre, les maîtres ont le sentiment de décevoir autrui... ce qui les déçoit a fortiori.* » (Maulini, 2009, p.2). Comme le souligne Dubet (2014), le discours des enseignants se situe beaucoup aujourd'hui dans le registre de « la plainte », d'un métier de plus en plus « difficile », d'enseignants qui se disent « méprisés » et de plus en plus soumis à une forme de « violence », de « souffrance ». L'image que les enseignants renverraient à la société serait

donc alimentée par celle qu'ils se construiraient eux-mêmes. Elle contribuerait à accroître le sentiment d'incompréhension, enfermant alors la relation école-société dans une sorte de « cercle vicieux » duquel chaque partie ne pourrait sortir qu'en acceptant de faire un pas vers l'autre. La société, d'une part, en acceptant « *que l'enseignant ne peut pas tout, et qu'il ne peut pas rien ; qu'il ne rassure pas tout le monde, mais plaît bien (...)* » (Maulini, 2009, p.3) ; les enseignants, d'autre part, en montrant qu'ils sont prêts à « *informer le public de ce qu'ils font, mais aussi chercher à comprendre ce qu'il pense et pourrait aider à argumenter (...)* pour que l'école fasse connaître le monde et se fasse connaître du monde ».

PARTIE 4

AUTODIDAXIE ET AUTOFORMATION : DE NOUVEAUX CONCEPTS POUR DE NOUVELLES PRATIQUES

Chapitre 1

De l'autodidaxie à l'autoformation

1. A l'origine : l'autodidaxie

Si le terme d'«autodidacte» est encore aujourd'hui couramment employé pour qualifier un individu qui – dans des situations quelconques et dans les contextes les plus variés – apprend seul, il s'ancre rarement sur les définitions originelles du concept d'«autodidaxie». Ce terme – peu utilisé de nos jours –, venant du grec *autodidaktos*, de *auto* (soi-même) et *didaksein* (s'instruire), fait ses premières apparitions dans des écrits datant de la fin du XVIème siècle (Verrier, 2002), mais renvoie à des origines historiques beaucoup plus lointaines.

Dans l'ouvrage collectif intitulé «L'autoformation» (Carré, Moisan & Poisson), Cyrot (2010) fait justement appel aux travaux de Verrier (2006), qui montrent que des traces d'autodidaxie existaient déjà dans la pensée du philosophe chinois Confucius (551-479 av. J.-C.), au travers de l'idée selon laquelle la maîtrise de connaissances peut aussi se réaliser « *sans maître* », ainsi que dans celle du philosophe grec Epicure (341-270 av.J.-C.), affichant un rejet de « *l'éducation traditionnelle* » au profit d'une « *méthode d'éducation véritable de soi* » (Baludé, 1994, cité par Cyrot, 2010). Plus proche de nous, Cyrot, reprenant des propos cités par Carré (2005), évoque les écrits de Kant, là où, selon lui, les deux approches – chinoise et grecque – de l'autodidaxie se rejoignent, pour défendre le principe selon lequel le meilleur apprentissage est celui que l'on réalise « *par soi-même* ».

Il est très intéressant de noter, par ailleurs, la référence que fait Cyrot à la pensée de Condorcet, qu'il exprime au travers de l'idée d'une « *instruction publique au service du citoyen* » (Cyrot, 2010, p.85) pour que celui-ci puisse « *cultiver ses connaissances à son choix et sans maître* » (Condorcet, 1994, cité par Cyrot, 2010). Cette vision semble jeter les bases d'une autodidaxie se posant toujours par rapport à une ou des forme(s) instituée(s)

d'apprentissage, l'« *instruction publique* », le « *maître* », tandis que parallèlement, nombre de définitions insistent sur cette idée forte, et même centrale, de l'autodidaxie comme un apprentissage se réalisant, justement, en dehors de tout cadre institutionnel (Giordan, 1998 ; Egly, 1999 ; Landry, 2002 ; Verrier, 2002 ; Choulet, 2003 ; Bézille, 2005).

L'autodidacte étant d'abord, selon les définitions de ces auteurs, celui qui apprend sans recours à l'institution, il ne peut donc se définir sans elle et, au-delà, d'ailleurs, pas systématiquement en opposition à celle-ci. Ainsi que le précise Verrier, il est possible d'établir plusieurs relations entre l'autodidaxie et l'institution. Selon cet auteur, l'acte autodidactique peut alors avoir deux symboliques par rapport à l'institution. L'une se trouverait, pour l'individu, dans sa volonté d'apporter la preuve qu'il est capable d'atteindre par lui-même « *un certain niveau de culture* » (Verrier, 1999) et symboliserait par-là la recherche d'une forme de reconnaissance de l'institution vis-à-vis de la légitimité de la démarche autodidactique. L'autre, à l'opposé, naîtrait en réaction à une expérience négative entre l'individu et l'institution éducative, prenant la forme d'une autodidaxie de substitution, là où l'institution aurait répondu de manière défailante ou insuffisante aux attentes de l'individu. Comme l'indique Verrier, et ces deux exemples le montrent, l'autodidaxie entretiendrait une sorte de « dépendance » entre l'individu et l'institution.

Dans un texte plus récent, l'auteur fait intervenir l'idée de temporalité dans sa conception de l'autodidaxie. Chaque individu, au cours de son existence, aurait à vivre l'alternance de périodes autodidactiques et de périodes que Verrier qualifie d'« *hétéroformatives* » – à savoir, se situant à l'intérieur d'un cadre institutionnel organisé –, l'entrelacs de ces périodes créant une forme de synergie. Il n'y aurait pas alors d'autodidaxie « *pour la vie* » (Verrier, 2002, p.19), mais bien plutôt une forme de complémentarité entre *autoproduction* et *hétéroproduction* de savoirs (Bézille, 2005), contribuant à l'émergence et au développement du modèle de « *formation tout au long de la vie* » (Ibid.).

Cette idée de complémentarité des phases *auto* et *hétéroformatives* vient, semble-t-il, renforcer la dimension sociale de l'apprentissage. En effet, si Egly, dans sa définition de l'autodidaxie défend l'idée que « *l'autodidacte est un "apprenant isolé", qui prend en charge lui-même tout ou partie de son cursus d'éducation ou de formation* » (Egly, 1999), une très large proportion des définitions de l'autodidaxie dont nous citons les auteurs plus haut, souligne l'importance de ne pas l'assimiler à l'idée de solitude absolue de l'apprenant.

La citation de Carré « *on apprend toujours seul mais jamais sans les autres* » (Carré, 2005) fait écho à bon nombre de travaux sur la notion d'autodidaxie, montrant l'importance d'une forme de réseau que l'autodidacte utilise ou construit autour de lui et dont il se nourrit pour apprendre. S'il revient à l'individu de procéder lui-même à la construction de ses connaissances, « *Seul l'apprenant peut comprendre, apprendre, mobiliser le savoir, personne ne peut le faire à sa place* » (Giordan, 2008), il semble bien que ce soit grâce à de multiples interactions avec son environnement – en particulier social – que le processus d'apprentissage peut s'enclencher. Comme le souligne Landry, « *Les autodidactes ont un réseau relationnel très dense, ce qui va à l'encontre du mythe de l'autodidacte solitaire (...)* » (Landry, 2002). Ce réseau apparaît comme une constante de la pratique autodidactique, constitué de *référénts*, de *tuteurs*, de la *famille* (Choulet, 2003), il permet à l'individu de s'appuyer sur un ensemble de « *personnes ressources, pour s'orienter, se perfectionner, s'évaluer* » (Verrier, 2002) ; c'est aussi cette idée que défend Le Meur lorsqu'il dit que l'autodidacte réunit autour de lui des *médiateurs* qu'il aura pris soin de sélectionner en fonction de « *leurs compétences supposées ou attestées* » (Le Meur, 1998).

L'autodidaxie *entière* (Verrier, 2002), au sens d'une démarche totalement *repliée sur elle-même*, si tant est qu'elle ait déjà, finalement, véritablement existé, ne correspond plus à une quelconque réalité de ce que peut recouvrir aujourd'hui le terme d'autodidaxie. Le personnage de Robinson Crusoé, plusieurs fois utilisé – souvent dans un sens péjoratif ou caricatural – pour caractériser celui qui, isolé, aurait tout à apprendre par lui-même, constitue, ainsi que le précise Cyrot, une image pertinente pouvant servir d'appui pour mieux comprendre *l'autodidaxie contemporaine* (Cyrot, 2007). L'auteur précise en particulier que ce personnage de Robinson, loin d'être celui qu'il qualifie d'« *enfant-loup* » (Ibid., p.81), d'« *orphelin* » de la culture (Carré, 1995, cité par Cyrot, 2007, p.81), est avant tout un personnage ayant vécu la première et plus grande partie de son existence au sein d'une famille et d'un environnement social qui lui auront fourni une forme d'instruction, à partir de laquelle la séquence autodidactique de sa période de vie insulaire aura pu, alors, se construire, « *par opposition au savoir acquis par l'éducation domestique* » (Cyrot, 2010, p.90).

Si ce point nous ramène toujours à la nécessaire dimension sociale de l'apprentissage que nous évoquions plus haut, il soulève également l'idée selon laquelle, l'individu construit sa démarche autodidactique à partir des connaissances qu'il aura préalablement construites, des savoirs qu'il aura acquis ; « *Il ne peut y avoir d'acquisition sans ancrage* » (Trocmé-

Fabre, 1987, citée par Rézeau, 2001, p.35). Ainsi que le précise Rézeau, cet ancrage est triple ; il est à la fois « dans le présent, dans l'expérience de l'apprenant, mais aussi dans "un projet, au sens étymologique de se jeter en avant" » (Rézeau, 2001, p.35). C'est aussi ce qu'explique Develay lorsqu'il dit qu'apprendre ne veut pas dire « amasser », mais bien « relier des notions pour en construire de nouvelles » (Develay, 1996). Dans sa démarche autodidactique, c'est ce que fait l'individu, au moyen des « ressources de l'expérience et de l'action », mais également dans « le recours à des savoirs déjà constitués » (Bézille, 2005). L'auteure précise qu'en cela, l'autodidaxie, entendue comme une « forme d'apprentissage », une « forme d'acquisition de nouveaux savoirs », se définit également comme une manière de « se former ». Ce qui nous rapproche du terme d'autoformation et nous invite à l'explorer maintenant de plus près.

2. L'autoformation, un concept riche et complexe

Littéralement, l'autoformation renvoie à l'idée de se former soi-même (autoformation). Dumazedier, l'un des principaux théoriciens français de la notion d'autoformation, la définit comme « un mode d'auto-développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations les plus choisies possibles » (Dumazedier, 1995, p.256). Cette définition montre bien l'importance de l'intentionnalité du sujet dans la mise en œuvre de l'acte d'apprentissage ou de formation. Carré le souligne également lorsqu'il explique que l'autoformation change et inverse le sens de l'apprentissage, allant ici de la personne qui se forme vers le savoir (Carré, 1994). Contrairement – en prenant une image très simplifiée – aux pédagogies entendues ou qualifiées de « classiques » ou la transmission du savoir s'effectue dans le sens enseignant-apprenant, dans sa démarche autoformative, il revient à l'individu, au contraire, d'« aller vers », de s'approprier les contenus qui lui permettront de construire ses savoirs.

Le concept d'autoformation est pour le moins riche et complexe ; il renvoie à des pratiques très variées et fait l'objet de nombreuses tentatives de définition et de conceptualisation (Tremblay, 2003). Il nous semble nécessaire ici d'explorer quelques-uns des principaux courants qui ont peu à peu participé à construire une vision à la fois large et multidimensionnelle du concept d'autoformation. Les nombreux travaux de recherche menés sur cette question, s'ils contribuent à atténuer peu à peu le « flou conceptuel » (Carré, 1997,

p.6) qui régnait il y a encore quelques années, laissent la notion d'autoformation « toujours en quête d'une définition » (Tremblay & Eneau, 2006). Nous tenterons cependant, ici, de faire émerger les éléments qui pourraient contribuer à éclairer l'objet de notre recherche.

Pour cela, nous présentons succinctement deux des approches les plus reconnues par nombre de chercheurs ayant traité de l'autoformation : celle, ternaire, de Galvani (1991), puis celle de Carré (1996), s'appuyant sur cinq grands courants organisés à l'intérieur d'une *galaxie de l'autoformation*. Nous aborderons ensuite, à partir de travaux de ce même auteur, la question de motifs d'autoformation (Carré, 1999).

Nous nous référerons également à d'autres travaux, notamment ceux de Tremblay (2003) pour aborder la question des compétences nécessaires à la mise en œuvre d'un processus d'autoformation. Nous terminerons ce bref éclairage théorique par un point sur les stratégies d'autoformation, au travers de références aux écrits de Bégin (2008), Deschryver (2008) et Hrimech (2002). A la lumière de ces quelques éléments, nous recentrerons notre propos, en le contextualisant à la question de l'autoformation des enseignants et, plus particulièrement, à celle des professeurs des écoles débutants.

2.1. D'une approche ternaire de l'autoformation...

En 1991, Galvani revisite les différentes approches théoriques de l'autoformation pour en proposer une classification en trois courants qu'il nomme ainsi : *courant bio-épistémologique, courant socio-pédagogique et courant techno-pédagogique*.

Au courant *bio-épistémologique*, l'auteur renvoie le terme s'auto-former à l'idée de « *créer sa propre forme* », là où l'autoformation s'entend « *dans une dimension existentielle, comme un processus d'appropriation du sujet de son 'pouvoir' de formation* » (Hoff, 2007). Ce courant est principalement issu de la théorie tripolaire de Pineau (1989), elle-même très fortement inspirée du modèle de formation proposé par Rousseau, défendant l'idée que « *Chacun de nous est formé par trois maîtres* », ces « *trois maîtres* » étant respectivement, la *nature*, les *Hommes* et les *choses* (Rousseau, [1762] 1966, p.37). Pineau voit en l'autoformation, l'action permanente engagée par l'individu, consistant littéralement à assembler des éléments provenant à la fois :

- de son environnement, une formation *par les choses* : l'« *éco-formation* » ;

- des personnes qui l'entourent, qu'elles soient alors inscrites ou pas dans un cadre formel, une formation par les autres, *par les Hommes* : l'« *hétéro-formation* »

Au croisement de cette double action des *choses* et des *Hommes*, qui, ainsi que le précise Moisan, « *sont présents à l'intérieur de l'individu par les représentations qu'il en a* » (Moisan, 1993), apparaît un troisième élément :

- une formation de soi, par la mise en place d'une activité réflexive, d'une prise de conscience de l'action des autres et de l'environnement sur soi et de l'influence de cette action sur sa propre formation : l'« *auto-formation* ». Ainsi que le précise Pineau, s'autoformer consiste à « *opérer une double appropriation du pouvoir de formation ; c'est prendre en main ce pouvoir – devenir sujet – mais c'est aussi se l'appliquer à soi-même, devenir objet de formation pour soi-même* » (Pineau, 1985, p.28)

Ce courant *bio-épistémologique* place donc l'autoformation dans une dimension existentielle, comme un processus continu de « *rétroaction* » (Galvani, 1991) que met en place l'individu sur les événements et sur lui-même.

Le courant *socio-pédagogique*, ensuite, envisage la formation dans sa dimension sociale et, à ce titre, Galvani fait très largement appel aux travaux de Dumazedier, que nous citons plus haut comme l'un des penseurs majeurs du concept d'autoformation. Ainsi, Dumazedier affirme que la possibilité, pour l'individu, de s'instruire lui-même, est très dépendante de sa capacité à prendre en considération les changements sociaux et à les dominer (Dumazedier, 1978, p.8) ; à cela s'ajoute l'idée que toute pratique d'autoformation « *est d'abord un produit de la société, même quand son auteur n'en a pas une claire conscience* » (Dumazedier, 1995, p.243). Ce courant *socio-pédagogique* emprunte également à la philosophie des Lumières et plus particulièrement à Condorcet - que nous citons plus haut à propos de l'autodidaxie -, aux *Cinq leçons sur l'instruction publique* (Tremblay, 2005) et à son *Rapport et projet sur l'organisation générale de l'instruction publique* ([1792] 2007).

L'autoformation apparaît alors sous l'angle d'une adaptation contrôlée et dirigée par l'individu dans sa qualité d'être social et se réalisant par la mise en place d'un processus de développement de ses connaissances, de construction de ses savoirs, à l'intérieur d'un environnement sur lequel il est aussi en capacité d'agir.

Le courant *technico-pédagogique*, enfin, se rapporte bien plus aux conditions d'apprentissage qu'aux actions mises en place par l'apprenant. Il s'ancre, pour l'essentiel, sur l'individualisation des apprentissages et ce dans le cadre d'un dispositif entièrement centré sur l'apprenant (Hoff, 2007). Il ne semble pourtant pas prédisposer automatiquement au déclenchement d'un processus d'autoformation (Vernet, 2005). Ainsi, ce courant *technico-pédagogique* se situe finalement plus sur le plan de « l'enseigner » que de l'« apprendre », du côté de « l'ingénierie de formation » (Moisan, 1993, p. 113) donc moins du côté de l'apprenant que du formateur, dans le sens où il s'attache davantage aux moyens pédagogiques mis en œuvre qu'à une véritable réflexion sur la formation de l'individu.

Précisément parce que ce courant s'appuie sur la construction de situations pédagogiques, qui aujourd'hui, et de plus en plus, font appel, dans leur élaboration, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication et à Internet, il convient, là encore, de rappeler que ce n'est pas le dispositif, aussi sophistiqué soit-il, qui, en soi, crée les conditions de l'autoformation, mais bien ce que l'individu lui-même va investir à l'intérieur de ce dispositif. Il en va donc de la capacité de l'individu à développer une forme d'autonomie (Cavet & Mor, 1988, p.119) lui permettant de transformer le dispositif pédagogique qui lui est proposé en une source de sa propre formation, faisant alors intervenir « ses intérêts, ses potentialités, sa stratégie » (Ibid., p.7). En d'autres termes « de passer de l'état de consommateur d'une offre *a priori* construite à l'autonomie dans la conduite de sa formation » (Possoz, 1991, p.16)

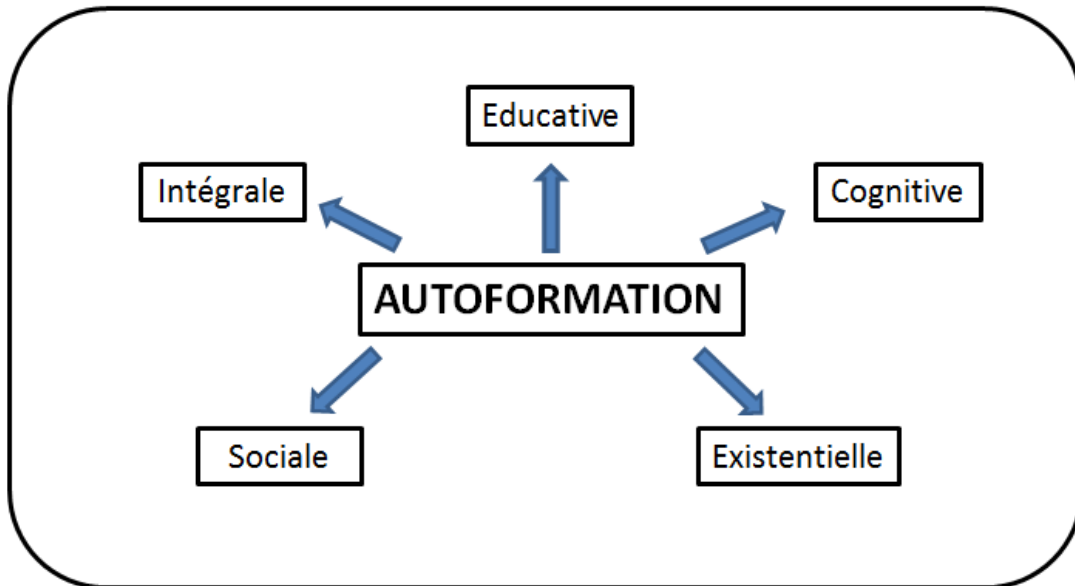
Cette approche ternaire de l'autoformation de Galvani, si elle s'inspire, comme nous l'avons vu, des théories de Pineau (1985) et du modèle des « *trois maîtres* » de Rousseau que nous évoquions plus haut, se retrouve chez d'autres auteurs tels que Le Meur (1995), ou encore Carré, qui propose également de faire graviter autour de la notion d'autoformation (« *apprendre par soi-même* »), cinq approches organisées sous la forme de ce qu'il nomme *galaxie de l'autoformation* (Carré, 1996).

2.2. ... A la « galaxie » de l'autoformation

Dans sa classification des approches de l'autoformation, construite à partir de l'idée centrale d'*apprendre par soi-même*, Carré propose une conceptualisation construite de façon dynamique. Il synthétise les travaux et courants développés par plusieurs chercheurs pour en

dégager une typologie comprenant cinq grandes approches de l'autoformation : *éducative*, *cognitive*, *sociale*, *existentielle*, *intégrale*, qu'il organise sous la forme de ce qu'il nomme « *galaxie de l'autoformation* » (Voir figure 1)

Figure 1 : d'après Carré (1996), *La galaxie de l'autoformation*



L'autoformation *éducative* se rapporte aux situations d'apprentissage réalisées par la médiation d'un professeur, d'un formateur dans le cadre d'une institution, une école, un centre de formation. Elle traduit une forme d'apprentissage ayant pour but, par le biais du rôle de guidage du formateur ou de l'enseignant, d'accompagner et faciliter la démarche de l'apprenant dans la réalisation de son apprentissage, en le rendant véritablement acteur de celui-ci. Ainsi que le précisent Carré, Moisan et Poisson (1997), cette autoformation s'inscrit dans le registre des dispositifs « *ouverts* » dans le sens où elle vise à développer des apprentissages autonomes dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives.

L'autoformation *cognitive* se rattache spécifiquement aux processus mentaux engagés par l'individu dans la mise en œuvre de l'acte d'apprentissage, plus qu'aux apprentissages eux-mêmes. Elle est directement rattachée à l'expression « apprendre à apprendre », et s'inscrit dans la perspective d'une auto-direction des apprentissages par l'individu, ce que Knowles nomme « *self-directed learning* » (Knowles, 1975), lui permettant de développer son

autonomie et d'être ainsi plus efficace dans la prise de décision des connaissances qu'il souhaite acquérir et dans la mobilisation des moyens nécessaires pour y parvenir.

L'autoformation *sociale*, se réalise en dehors du champ éducatif, mais à l'intérieur de groupes totalement ou en partie structurés, tels que des associations, par exemple ; c'est ce qui la différencie de l'*autodidaxie*. Elle s'ancre sur les rapports sociaux, les interactions individuelles et collectives, la coopération et la médiation ; elle s'appuie sur la dimension participative et l'investissement spontané de l'individu.

L'autoformation *existentielle* se situe dans le champ du savoir-être plus que sur celui de l'appropriation des savoirs. Elle correspond à ce que Pineau définit, comme la « *formation de soi par soi* » (Pineau, 1989) centrée sur l'idée d'« *apprendre à être* », à « *produire sa vie* » (Ibid.). Elle prend place dans l'ensemble des milieux de vie de l'individu et tout au long de son existence. Elle se rapproche également de la notion de formation *expérientielle* (Courtois & Pineau, 1991) par les processus de réflexivité interne qu'elle suscite chez l'individu, au regard de ses expériences de vie.

L'autoformation *intégrale*, enfin, représente ici ce qui peut être assimilé à l'*autodidaxie* au sens où nous la décrivions plus haut, à savoir une forme d'apprentissage à l'intérieur de laquelle, l'individu, sans être coupé de son environnement et des interactions sociales qui s'y exercent, œuvre à la mise en place des conditions de son apprentissage « *en dehors de tout lien avec les institutions et agents éducatifs formels* » (Carré, Moisan, Poisson, 1997). L'apprenant assume alors seul l'ensemble des dimensions de son activité de formation (Tremblay & Balleux, 1995).

Cette galaxie de l'autoformation, dont la première version fut présentée dès 1995 (Carré, 2010, p.14), constitue encore aujourd'hui une référence à partir de laquelle de nombreux travaux sur ce champ se sont construits. Si elle permet d'identifier et de préciser les concepts, elle traduit également la présence d'un large spectre de conceptions de l'autoformation. Elle contribue aussi à alimenter l'idée selon laquelle cette notion reste encore et toujours évolutive.

Nous retiendrons néanmoins les sept points à partir desquels Foucher (2011) propose de construire une définition de l'autoformation. Cette « démarche d'apprentissage » est, pour cet auteur :

- dépendante de la capacité de l'individu à être responsable de son parcours de formation ;
- soumise dans sa mise en route et sa pérennisation, tant à des facteurs personnels (motivations, intérêts de l'individu), qu'à des facteurs externes (environnement, climat d'apprentissage) ;
- étroitement liée aux capacités réflexives de l'individu (prise de recul, analyse critique, ajustements) ;
- assujettie au contrôle que l'individu est à même d'exercer sur ses orientations et initiatives de formation ;
- multifformes : l'individu pouvant y être seul, en co-formation ou accompagné et s'appuyer sur divers moyens ;
- génératrice de modifications distinctes, selon qu'elle vise l'acquisition de savoirs, savoir-faire ou savoir-être ;
- non figée, tant du point de vue des apprentissages effectués que des conditions de leur mise en place, ces éléments pouvant évoluer tout au long du parcours de formation de l'individu.

Ajoutons que, sans doute, la difficulté – exprimée par de nombreux auteurs spécialistes de la question – à circonscrire la définition du terme autoformation, tient, elle, précisément à la richesse des situations auxquelles elle peut renvoyer. Si, ainsi que le précisent Ortun et Pharand (2012), reprenant les propos de Tremblay (2003), bon nombre de chercheurs s'accordent à reconnaître que l'autoformation place l'individu au cœur de son processus d'apprentissage, en cela qu'il en est l'acteur et que celui-ci exerce le contrôle tant sur les objectifs qu'il s'est fixés que sur les moyens qu'il choisit pour les réaliser, il nous semble, finalement, que l'on ne peut pas véritablement définir l'autoformation sans faire référence, précisément, au(x) contexte(s) particulier(s) dans le(s)quel(s) elle s'inscrit, d'une part ; aux motifs qui auront présidé à sa mise en œuvre, d'autre part. Nous reviendrons sur la question du contexte. Commençons par aborder les motifs d'autoformation.

2.3. Pourquoi s'autoformer ?

La panoplie des motifs d'autoformation est extrêmement large. Aussi, avant d'entrer dans le vif du sujet de l'autoformation des enseignants débutants, cœur de notre recherche, nous semble-t-il opportun de tenter de dresser une vue d'ensemble des facteurs qui peuvent motiver l'entrée dans un processus d'autoformation. A cet effet, les travaux de Carré apportent une vision à la fois synthétique et dynamique de la question des motifs.

Pour présenter son descriptif des motifs à s'engager dans une autoformation, Carré (2001) propose un modèle théorique à l'intérieur duquel il distingue dix motifs au total, qu'il dispose autour de deux axes. Le premier détermine l'orientation de l'individu vers des motifs *extrinsèques* ou *intrinsèques* de formation – Carré se réfère ici aux travaux de Deci et Ryan (1985) – ; le second met l'accent sur une orientation vers la *participation* ou vers l'*apprentissage*.

Ces deux axes sont ensuite croisés pour laisser apparaître quatre grandes zones permettant à l'individu de se situer par rapport à sa démarche d'engagement en formation et de dresser ce que Carré appelle le *tableau motivationnel*.

Les motifs d'ordre *intrinsèque* y sont au nombre de trois :

- *épistémique*, où le facteur engageant serait prioritairement rattaché aux contenus, aux savoirs, aux connaissances, à l'envie d'apprendre et de développer sa culture.
- *socio-affectif*, dans l'objectif de s'inscrire à l'intérieur d'un groupe et d'y développer des contacts, de s'enrichir par l'échange avec les autres et le renforcement relationnel.
- *hédonique*, dans la recherche d'une satisfaction basée avant tout sur le plaisir que procurent elles-mêmes les conditions de l'autoformation, plus que, finalement sur les apprentissages qu'elle est susceptible de générer.

Sept motifs d'ordre *extrinsèque* complètent ce modèle :

- *économique*, présentant l'opportunité d'obtenir directement ou indirectement des avantages matériels ou financiers, par le biais, par exemple, d'une revalorisation de salaire suite à l'acquisition d'une nouvelle qualification, d'une promotion...

- *prescrit*, émanant d'une forme de pression exercée sur l'individu, voire d'une obligation, exprimée – de façon directe ou indirecte – par son entourage proche dans le contexte de son environnement professionnel, ou de façon plus large, en réponse à certaines normes sociales.
- *dérivatif*, permettant de se dispenser de certaines contraintes, voire de fuir pour un temps, des situations vécues comme désagréable par l'individu ; l'autoformation étant ici envisagée comme une sorte d'échappatoire.
- *opérationnel professionnel*, répondant à la nécessité de développer des savoirs, savoir-faire, savoir-être que l'individu estime devoir posséder, adapter et entretenir pour mener à bien les objectifs qui lui sont fixés et qu'il se fixe lui-même dans le cadre de sa pratique professionnelle.
- *opérationnel personnel*, visant également le développement de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes spécifiques, là encore en rapport direct avec la réalisation d'un ou plusieurs objectifs précis, mais envisagées par l'individu comme une nécessité se situant, cette fois-ci, hors du champ professionnel.
- *identitaire*, s'attachant à permettre la transformation ou la consolidation d'une image de soi au travers de la reconnaissance dont bénéficie l'individu, et ce, tant dans son environnement professionnel que personnel.
- *vocationnel*, se situant dans une dimension liée à la carrière. L'individu se forme alors dans le but de réunir les conditions qu'il juge nécessaires à la réalisation de ses aspirations professionnelles.

Il ne s'agit pas d'envisager ici que l'entrée dans un processus d'autoformation trouve son origine dans un seul des motifs exposés, mais bien au contraire à l'intérieur d'un entrelacs complexe de motifs pouvant alors prendre des orientations multiples, se succédant ou se chevauchant et évoluant dans le temps. Cette représentation schématique et synthétique des motifs, ne constitue donc, ainsi que le précise Carré, qu'un « instantané » (Carré, 1999), un moment de l'engagement de l'individu dans son processus d'autoformation. Et si ce modèle permet d'envisager la réponse à la question du « pourquoi s'autoformer », nous pensons devoir la compléter par la question du « comment ? ». Nous ferons donc un bref détour par la question des *stratégies d'autoformation* (Hrimech, 2002), non sans avoir, au préalable, abordé celle qu'elle laisse apparaître, en creux, à savoir la question des *compétences* que doit mobiliser l'individu en situation d'autoformation (Tremblay, 2003).

2.4. S'autoformer : quelles compétences exigées ?

Nous faisons référence sur ce point aux travaux de Tremblay (2003), qui détermine les cinq compétences clé indispensables à l'autoformation, se référant respectivement à cinq manières d'apprendre, que nous faisons figurer entre parenthèses. Elles se déclinent comme suit : *se connaître en apprentissage* (apprendre à apprendre), *réfléchir dans et sur l'action* (apprendre en action), *tolérer l'incertitude* (apprendre en création), *s'ajuster aux événements* (apprendre en mouvance), *profiter d'un réseau de ressources* (apprendre en interaction).

La première compétence, *se connaître en apprentissage*, qui renvoie à l'idée d'« apprendre à apprendre », suppose que l'individu soit en capacité de porter un regard « méta », non pas sur ce qu'il apprend, mais sur la façon dont il définit, réalise, évalue et gère son apprentissage (Holec, 1990). Cette compétence de « *méta-apprentissage* » (Tremblay, 2003, p.163), est également définie comme un « *processus par lequel l'apprenant devient conscient et contrôle de plus en plus ses façons habituelles de percevoir, de chercher, d'apprendre et de se développer* » (Maudsley, 1979, cité par Tremblay, 2003, p.163). Le développement de cette compétence suppose donc que l'individu, non seulement, se connaisse lui-même, mais au-delà, apprenne à mieux se connaître en tant qu'apprenant.

La deuxième compétence, *réfléchir dans et sur l'action* (apprendre en action), fait inévitablement référence à plusieurs travaux de Schön (1994, 1996), défendant l'importance d'une forme de réflexivité, passant par une capacité de l'individu à engager un processus de réflexion *en cours* et *sur* l'action (Schön, 1994), et plus encore à « *créer les occasions de réfléchir en cours d'action* » (Schön, 1996, p.332) ; c'est également ce que Perrenoud appelle une capacité réflexive « *mobilisable dans l'urgence et l'incertitude* » (Perrenoud, 1996). Cette compétence s'exerce donc à partir de la capacité de l'individu à mettre en place des *métastratégies* consistant à réaliser de manière simultanée ou alternative, des passages allant de l'action à la réflexion ou au contraire, de la réflexion à la mise en pratique (Tremblay, 2003). Il s'agit donc de générer ici une dynamique de l'ordre de la *praxis*.

La troisième compétence, *tolérer l'incertitude* (apprendre en création), renvoie au concept de la *stochastique*, de tout ce qui relève de l'aléatoire. Elle implique donc une capacité de l'individu à s'inscrire dans une succession d'actions qui ne sont pas prévisibles –

tel que cela pourrait être le cas dans « *un milieu formel où les contenus et objectifs sont souvent fixés a priori et organisés de manière linéaire et séquentielle* » (Tremblay, 2003, p.170) – en adaptant son cheminement au fur et à mesure de la progression de la situation d'apprentissage. Il nous semble que cela implique également une capacité de l'individu à accepter, en quelque sorte, de se « mettre en danger », d'assumer une forme de déséquilibre momentané, l'obligeant par là-même à modifier ses représentations. Ainsi que l'indique Tremblay, cela mobilise notamment, la *confiance* que l'individu développe en ses propres capacités (Ibid.).

La quatrième compétence, *s'ajuster aux évènements* (apprendre en mouvance), implique une prise en compte par l'individu de son environnement en tant qu'élément évolutif et mouvant. Elle le renvoie à sa capacité à développer une forme de souplesse d'adaptation de ses intentions et de ses actions dans la conduite même du processus d'apprentissage. Cette compétence d'ajustement, ainsi que le précise Tremblay, est « *de l'ordre de l'adaptation stratégique* » (Ibid., p.175) et suppose donc que l'individu soit capable, non seulement, de repérer, mais, plus encore, d'utiliser les variables de son environnement qui seront les plus à même de lui permettre de réaliser ses objectifs d'apprentissage.

La cinquième et dernière compétence, *profiter d'un réseau* (apprendre en interaction) est une compétence sociale. Elle réclame d'abord de l'individu la capacité à développer et entretenir avec son entourage des relations de communication, d'échange, à créer son propre réseau de personnes ressources. Au-delà, elle lui impose, non seulement, d'identifier les personnes à même de lui fournir les ressources nécessaires à son autoformation, mais plus encore, d'établir un contact avec ces personnes et qui plus est, un contact qui sera propice à servir la situation d'apprentissage. C'est bien la dimension de socialisation de l'individu qui est au cœur du développement de cette compétence. Dans ce contexte, la *confiance*, dont nous parlions plus haut ainsi que la capacité à *tolérer l'incertitude* et à *s'adapter à son environnement*, nous semble là aussi représenter des compétences transversales essentielles à la réalisation du processus d'autoformation.

Ces cinq compétences permettent de définir la toile de fond des exigences auxquelles l'individu s'autoformant doit faire face. Pour mener à bien son entreprise d'autoformation il lui revient donc, toujours selon Tremblay, de réaliser une synthèse délicate et complexe de ces compétences : d'être conscient de ce qu'il est et de ce qu'il est en tant qu'apprenant (*se*

connaître en apprentissage), de montrer ses capacités à exploiter les situations (*réfléchir dans et sur l'action*), d'accepter la prise de risques (*tolérer l'incertitude*), de faire preuve de réactivité (*s'ajuster aux événements*) et de se construire un réseau de personnes ressources (*profiter d'un réseau*) (Tremblay, 2003).

Benny, s'appuyant sur les propos de Candy (1991), nous rappelle qu'il convient d'envisager que ces compétences s'inscrivent toujours dans *un contexte* – nous y revenons – *une situation ou un domaine particulier* (Benny, 2004, p.29). Ainsi, il ne semble pas que ces compétences, en tant que telles, puissent générer une propension particulière à l'autoformation, si elles sont envisagées en dehors de l'environnement propre de l'individu, des contenus d'apprentissage visés ou des tâches à réaliser (Ortun, 2012). Autant d'éléments par ailleurs étroitement liés aux stratégies d'apprentissage que l'individu adopte dans la construction de sa démarche autoformatrice.

2.5. Comment s'autoformer ?

Cette question renvoie à celle des stratégies d'apprentissage, concept au cœur de nombreux travaux en psychologie cognitive (Bégin, 2008 ; Deschryver, 2008). Afin d'élaborer un cadre qui puisse permettre de rapprocher ce concept d'une utilisation en éducation, Bégin propose une définition des stratégies d'apprentissages à l'intérieur de laquelle il souhaite faire une distinction nette entre *les stratégies* elles-mêmes et *les actions* qui la composent, ces deux éléments faisant parfois, selon lui, l'objet d'une confusion conceptuelle (Bégin, 2008). Pour l'auteur, les actes ne sont pas assimilables à des stratégies, mais sont ce qui en permet l'expression, la mise en œuvre. Il définit alors une stratégie d'apprentissage comme « *une catégorie d'actions métacognitives et cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche (...) et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis* » (Bégin, 2008, p.53). Les notions de *but* et *d'objectifs précis* sont ici indissociables du concept de stratégie, puisque là encore, ainsi que le précise l'auteur, ce sont précisément ces buts, ces objectifs, qui vont déterminer les stratégies à mettre en place. Il est rejoint sur ce point par Parmentier et Romainville, exprimant, dans leur définition, l'idée que les stratégies d'apprentissage « *ne sont pas accidentelles* » puisque l'apprenant « *les met en œuvre pour atteindre un but, un objectif défini en termes de processus, de résultat ou de performance* » (Parmentier et Romainville, 1998, cités par Deschryver, 2008, p.51).

Tandis que Bégin (2008) propose une taxonomie des stratégies d'apprentissage s'établissant à partir de deux plans distincts : stratégies *cognitives* et stratégies *métacognitives*, Deschryver (2008), s'appuyant à nouveau sur les travaux de Parmentier et Romainville y ajoutent un troisième plan, celui des stratégies de *gestion des ressources*. Ces trois stratégies ainsi réunies se définissent alors respectivement comme suit :

Les stratégies *cognitives* sont, selon Deschryver, celles qui agissent sur le traitement de l'information. Elles se concrétisent par le biais d'actions visant à *capter, traiter, stocker, utiliser* de l'information (Deschryver, 2008). Pour sa part, Bégin distingue deux catégories de stratégies cognitives, correspondant à deux types de situations : *l'apprentissage* et la *réutilisation de connaissances*. Ce sont respectivement, les stratégies de *traitement* : *sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer, organiser* et les stratégies *d'exécution* : *évaluer, vérifier, produire, traduire* (Bégin, 2008). Son classement – très détaillé – attache plus d'importance au contexte proprement dit – à la situation – et semble alors entrer plus en résonance avec l'idée d'*objectif* qui est étroitement liée à l'essence même de la notion de stratégie d'apprentissage.

Pour définir et hiérarchiser les stratégies *métacognitives*, Bégin propose également une double entrée ; il distingue donc deux stratégies : *anticiper* et *s'autoréguler*. *Anticiper*, d'une part, consistant tout autant à envisager « *les connaissances, procédures ou actions* » que « *les ressources nécessaires aux situations* » ; *s'autoréguler*, d'autre part, visant par une « *observation de ses propres mécanismes* » à procéder à un réajustement de ses conduites, ceci supposant également « *une adaptation aux situations et aux évènements* » ainsi qu'aux « *connaissances et ressources disponibles* » (Bégin, 2008, p.56). Deschryver offre une vision plus synthétique des stratégies *métacognitives*, les définissant comme une prise de recul, de la part de l'apprenant, sur ses apprentissages, afin de les analyser et de les adapter. L'auteure ajoute, aux deux types de stratégies que nous venons d'aborder, ce qu'elle nomme des *stratégies de gestion des ressources*. Elles se décomposent en stratégies de « *gestion du temps, du matériel, de l'environnement et des ressources humaines* » (Deschryver, 2008, p.51). Par la mise en œuvre de ces stratégies, l'apprenant entreprend, en s'adaptant et en agissant sur son environnement, de créer les conditions idéales pour procéder au traitement de l'information.

L'autoformation, en tant qu'elle constitue une modalité d'apprentissage, se réfère à un certain nombre de stratégies ayant fait l'objet de plusieurs travaux de classification. Nous retiendrons celle de Hrimech (2002). Il propose une catégorisation des *stratégies d'autoformation*, dans laquelle figurent : les stratégies *directes*, au rang desquelles se trouvent les stratégies de *mémorisation*, *d'intégration*, *d'organisation* et *d'attention* et les stratégies indirectes, dans lesquelles figurent les stratégies *affectives*, *sociales* et *métacognitives*. L'auteur répertorie en tout quinze stratégies d'autoformation qu'il classe selon trois catégories : *cognitives*, *métacognitives*, *sociales*.

Parmi ces stratégies, les plus significatives relevées par l'auteur sont la lecture, l'apprentissage par l'expérience ou par la pratique, l'essai-erreur, le coaching et le mentorat, la discussion et les échanges avec les collègues et les experts, Internet, le modeling ou l'imitation des collègues plus expérimentés (Ortun & Pharand, 2012). Ainsi que le précise Hrimech, ces stratégies s'exercent de manière indépendante ou mixte, mais toujours *impulsées* et *contrôlées* par l'individu, qu'elles soient des stratégies directes, où prédominent des interactions sur le *contenu*, ou indirectes, par le biais d'une interaction avec *l'environnement* et les *individus* que le composent. Hrimech insiste sur l'apport fondamental de ces stratégies d'apprentissage comme un moyen efficace, pour l'individu, d'autoréguler et de contrôler ses processus cognitifs dans le cadre de ses pratiques d'autoformation. L'élaboration et la mobilisation de ces stratégies, à l'intérieur d'une chaîne complexe, conditionne alors la qualité de l'apprentissage et l'adéquation avec le résultat escompté. Si, ainsi que le précise l'auteur, peu de travaux de recherche se sont consacrés à caractériser et à analyser véritablement la mise en œuvre de ces stratégies d'autoformation, il semble que parallèlement, le caractère informel dans lequel elles peuvent s'exercer et plus encore l'activité « *plus ou moins consciente* » qui les sous-tend (Ortun, 2012, p. 35) renforce la difficulté à saisir comment ces stratégies sont utilisées de façon concrète (Hrimech, 2002).

Chapitre 2

Enjeux de l'autoformation des enseignants débutants

1. Autodidaxie et/ou autoformation des enseignants ?

Bien que les deux termes – autodidaxie et autoformation – soient parfois hâtivement employés pour définir la même chose, d'une part ; que le terme d'autoformation soit beaucoup plus utilisé aujourd'hui dans le vaste univers de la « formation » que celui d'autodidaxie, d'autre part ; il nous semble essentiel d'insister sur deux points afin de ne pas faire naître ou entretenir de confusion quant à la vision conceptuelle que nous souhaitons adopter, au regard de notre problématique de recherche.

Ainsi, il ne s'agit, ni de considérer que l'autodidaxie et l'autoformation se confondent pour ne former qu'un seul et même concept : celui consistant à apprendre par soi-même ; ni d'écartier *a priori* l'une ou l'autre de ces démarches d'apprentissage. Il convient plutôt d'envisager ce qui, dans l'une et l'autre de ces formes d'apprentissage par soi-même, va contribuer à construire l'individu dans le contexte précis du développement de sa professionnalité enseignante.

Comme nous venons de le voir en première partie du chapitre précédent, l'autodidaxie renvoie à une forme d'apprentissage exempte de tout rapport à une institution quelle qu'elle soit. Sur ce point, nombre de chercheurs – pour ne pas dire l'ensemble de ceux qui s'intéressent de près à cette question – s'accordent. Si l'on se réfère à nouveau à cette idée, on ne peut pas considérer que le terme d'autodidaxie soit adapté pour qualifier de façon exhaustive l'ensemble des démarches que les enseignants mettent en œuvre pour apprendre leur métier.

Les enseignants ne peuvent pas être à proprement parler des « autodidactes », puisque l'accès à la fonction induit un cursus de formation universitaire, donc institutionnel. Rappelons que Carré définit l'autodidaxie – qu'il nomme autoformation intégrale – comme une forme d'apprentissage à l'intérieur de laquelle l'individu procède à la mise en place de ses conditions d'apprentissage hors de tout lien avec les institutions éducatives (Carré et al., 1997). Est-ce à dire que l'on ne peut pas parler d'autodidaxie pour les enseignants ? Nous ne

le pensons pas, car les enseignants apprennent également parfois sans recours à l'institution, au cours de pratiques informelles, qui contribuent elles aussi à les enrichir professionnellement (Brougère & Bézille, 2007). En cela, s'ils ne sont pas des « autodidactes », les enseignants développent tout de même, selon nous, des phases d'autodidaxie, directement ou indirectement, consciemment ou inconsciemment reliées à leur métier, mais qui potentiellement contribueront, parmi d'autres formes d'apprentissages, à leur développement professionnel. L'autodidaxie est donc une des formes qu'il nous semble essentiel de ne pas négliger au sein des pratiques d'autoformation des enseignants.

Aussi, nous faisons effectivement le choix d'utiliser le terme « d'autoformation » des enseignants, parce que parler d'autodidaxie ne serait pas suffisant pour traiter de la question qui nous préoccupe et ne correspond de toute façon à aucune réalité actuelle en termes de formation des enseignants. Nous n'envisageons cependant pas que cette autoformation puisse se réaliser sans qu'une part d'autodidaxie n'ait à y trouver sa place.

2. L'autoformation des enseignants débutants : essai de définition en contexte

Plusieurs travaux montrent que l'autoformation est une composante essentielle dans nombre de métiers aujourd'hui et constitue un facteur fondamental de maintien dans la profession (Ortun, 2012 ; Carré & Charbonnier, 2003 ; Hrimech, 2002). Les enseignants n'échappent pas à ce phénomène et ont également à développer leurs capacités à se former eux-mêmes, que ce soit au cours de la période d'insertion dans la profession ou dans le cadre de leur parcours de formation continue. Les travaux d'Ortun et Pharand (2009), montrent très clairement un fort recours à l'autoformation, vécu et exprimé par les enseignants, non seulement comme une nécessité, mais encore comme un facteur de développement professionnel.

S'autoformer, c'est prendre en main son parcours de formation et du même coup montrer une confiance en ses capacités à apprendre soi-même, « à *se débrouiller* » (Ibid., p.811). L'autoformation ouvre alors la voie à l'expression d'un sentiment d'auto-efficacité, concept défini par Bandura comme « *la conviction qu'a un individu d'être capable d'organiser et de réaliser les actions nécessaires à l'accomplissement d'une tâche* » (Bandura, 1997, cité par Karsenti & Larose, 2001). Ce sentiment d'auto-efficacité renforce le sentiment de compétence de l'enseignant et concourt à augmenter sa motivation – non seulement – à

explorer et trouver des réponses à ses besoins de formation, mais aussi à ajuster et perfectionner ses pratiques pédagogiques afin de les rendre plus efficaces (Ortun & Pharand, 2009).

Il semble que la mise en place d'une démarche d'autoformation soit d'autant plus fondamentale au moment de l'insertion dans la profession qu'elle contribue largement à permettre à l'enseignant débutant de « survivre » (Huberman, 1989) à cette délicate période, chargée de stress, de pression intense (Kardos, 2004). L'enseignant débutant doit alors effectuer le passage d'un monde à l'autre, de celui de l'étudiant à celui de l'enseignant (Baillauquès, 1999), avec d'un côté, le lot de questions, d'incertitudes que suppose l'entrée dans la profession ; de l'autre la nécessité de répondre aux exigences et aux attentes de l'institution, des parents, des élèves et autres partenaires de l'école. Il lui revient en effet de faire preuve « *des compétences mentionnées dans les textes officiels* » (Feyfânt, 2010) et de montrer sa capacité à faire face « *aux exigences professionnelles réelles en situation* » (Perez-Roux, 2012).

Il y a là également une question cruciale de reconnaissance professionnelle que l'enseignant débutant cherche à acquérir ; Perez-Roux la définit autour d'un triptyque « *devenir capable - être reconnu - se reconnaître* » (Ibid., 2012). Cette reconnaissance passe non seulement par le regard que porte l'institution sur l'enseignant mais aussi par celui de l'environnement professionnel direct – collègues plus expérimentés, tuteurs, conseillers pédagogiques, partenaires. Satisfaire à ce besoin de reconnaissance constitue un levier essentiel dans le développement professionnel de l'enseignant débutant (Jorro, 2009) et lui permet d'entamer la construction progressive de son identité professionnelle (Dubar, 2002).

Tout au long de cette période, au cours de laquelle nombre de situations sont inédites, les enseignants novices n'ont d'autre choix, à l'épreuve du terrain, que de « tâtonner » en développant diverses stratégies d'adaptation (Huberman, 1989), en pratiquant l'« essayer-erreur » (Mukamurera, 1998), pour parvenir à assurer la transition entre leur formation initiale et la réalité des pratiques de classe. Le découpage du développement professionnel des enseignants proposé par Riopel (2006) et s'articulant selon quatre étapes, respectivement : la *formation antérieure*, la *formation initiale*, l'*insertion professionnelle* et la *formation continue*, nous incite à formuler une double interprétation à propos de la place occupée par l'*insertion professionnelle* dans cette approche du parcours de formation des enseignants.

D'un côté, elle serait vue comme une « *rupture* », puisqu'en effet cette phase d'*insertion professionnelle* vient s'intercaler dans le processus global de formation, entre *formation initiale* et *formation continue*. De l'autre, elle établirait le lien essentiel entre *formation initiale* et *formation continue*, le passage permettant d'assurer la « *continuité* » du parcours de formation de l'enseignant.

La *rupture* serait à l'image d'un « mur » que l'enseignant entrant dans le métier aurait à franchir et qui marquerait, d'un côté, la fin d'un parcours d'étudiant, de l'autre, le début d'un parcours de professionnel. Le terme de « survie », par exemple, employé par Huberman pour qualifier la première phase du développement professionnel des enseignants renvoie clairement selon nous à cette idée d'obstacles, d'épreuves à surmonter. D'autres auteurs, tels que Gervais & Levesque (2000), considèrent également que l'entrée dans le métier marque non seulement le début de la construction professionnelle de l'enseignant, et par là même, son engagement dans la formation continue. La *continuité* s'apparenterait davantage à un « pont », entre le « *moment où le candidat diplômé entre en fonction et le moment où il devient un professionnel compétent et parfaitement à l'aise dans le rôle d'enseignant* » (Nault, 1993 cité par Sénéchal, 2010, p. 236)

L'insertion professionnelle, ainsi que le précise Gaborieau, constitue le moment où il est justement important et décisif pour l'enseignant débutant d'opérer l'articulation entre la *continuité* et la *rupture* (Gaborieau, 2003), lui permettant alors de s'inscrire dans une posture de professionnel, en consolidant les compétences acquises pendant les périodes de formation antérieure et initiale (Dufour & Chouinard, 2013). L'entrée effective dans le monde professionnel, qui marque véritablement la prise de responsabilité de l'enseignant débutant, impose qu'il soit en capacité de faire face, seul, à l'ensemble des bouleversements que génère l'entrée dans le métier. Il doit non seulement trouver sa place dans l'institution et plus particulièrement au sein de l'équipe dans laquelle il évolue, en adhérant à la dimension sociale et interactive de la profession (Tardif & Lessard, 1999) mais aussi mettre en actes les compétences qu'il aura préalablement acquises pour s'adapter aux situations concrètes auxquelles il est exposé dans sa pratique de classe.

Durant cette période, s'opère une forme de basculement d'un monde à monde, de la théorie à la pratique, des concepts et connaissances appris lors de la formation initiale à la complexité de leur mobilisation en contexte. Ce basculement, c'est bien l'enseignant seul qui

doit l'opérer, au quotidien, à chaque instant, avant, pendant et après les temps de classe. Cette responsabilisation « brutale » peut engendrer l'apparition du sentiment d'être « *d'un coup livré à soi-même* » (Ortun & Pharand, 2009), ce qui, précisent ces auteurs, semble favoriser le besoin chez ces enseignants débutants, de développer des pratiques d'autoformation.

Comment, alors, définir cette autoformation des enseignants débutants ?

Il nous importe bien plus ici de caractériser et d'analyser l'autoformation des enseignants débutants que d'en proposer une véritable définition. Si l'objet de notre recherche ne vise pas à une quelconque forme de théorisation de l'autoformation des enseignants, nous ne pensons cependant pas pouvoir nous dispenser de poser quelques repères permettant de délimiter le champ de notre réflexion.

Ainsi, à partir des éléments théoriques que nous avons retenus dans le chapitre précédent pour tenter d'affiner notre approche de l'autoformation, il nous semble nécessaire de proposer, dans un premier temps, une brève synthèse de ce qui pourrait définir de façon très générale l'autoformation, avant que d'en reprendre chaque point en le contextualisant à l'objet de notre propos, à savoir, l'autoformation des enseignants débutants, professeurs des écoles stagiaires (PES).

A l'appui des quelques travaux cités plus haut, nous choisissons donc de définir l'autoformation comme : un processus complexe et évolutif d'apprentissage, initié, dirigé et contrôlé par l'individu dans le but de développer ses savoirs, savoir-faire, savoir-être ; trouvant son origine dans des motifs internes (motivations et inclinations personnelles) et/ou externes (environnement privé ou professionnel) ; s'exerçant par la mise en place distincte ou conjointe d'une activité réflexive (*formation par soi*), d'une formation par et avec les autres (*hétéro* et *co-formation*), d'une formation par les choses et les expériences des situations vécues (*éco-formation*).

Cette définition s'articule autour de trois axes :

- le *but* : ce vers quoi l'individu souhaite ou doit tendre (développer ses savoirs, savoir-faire, savoir-être)

- les *motifs* : les raisons qui justifient l'engagement de l'individu dans le processus d'autoformation (motifs internes et/ou externes)
- les *moyens* : ce que l'individu peut mettre en place pour atteindre le *but* fixé (activité réflexive, formation par et avec les autres, formation par les choses et les expériences des situations vécues)

A l'intérieur de ces trois axes, il nous faut maintenant détailler ce que peuvent être les composantes de l'autoformation des PES, en reprenant chaque point de la définition que nous venons de proposer, soit, respectivement le *but*, les *motifs* et les *moyens*.

2.1. Comblent les manques pour devenir « professionnel »

Le *but* de l'autoformation des PES, au travers du développement des savoirs, savoir-être et savoir-faire, soulève la question des compétences. S'autoformer consiste donc, pour l'enseignant débutant, à enrichir, contextualiser, adapter, faire évoluer, mettre à jour ses compétences, au service de sa pratique quotidienne d'enseignement. Nous choisissons de caractériser cet aspect de l'autoformation en prenant comme base, d'un côté, le référentiel de compétences des enseignants, de l'autre, ce que l'on connaît de l'offre de formation initiale. L'écart entre ces deux éléments – entre ce que la formation leur fournit et ce qui est exigé d'eux en tant que professionnels, dès le début de leur carrière d'enseignant – constitue, nous semble-t-il, un indicateur pertinent pour qualifier – au moins en partie – leur besoin en autoformation. Ce que l'institution ne leur aura pas apporté, il leur faudra le développer eux-mêmes.

En premier lieu, abordons ce qui se rapporte aux compétences attendues des enseignants. Mis en place dans la foulée de la réforme de la formation des enseignants par masterisation, le référentiel de compétences de 2010 comporte 10 items :

- 1 - Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable
- 2 - Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
- 3 - Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
- 4 - Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
- 5 - Organiser le travail de la classe
- 6 - Prendre en compte la diversité des élèves
- 7 - Évaluer les élèves

8 - Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

9 - Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

10 - Se former et innover

A chacune de ces compétences très « larges » correspond une déclinaison de sous-compétences organisées en 3 familles : *connaissances*, *capacités*, *attitudes*. Elles renvoient respectivement aux savoirs, savoir-faire et savoir-être des enseignants. Il nous semble important d'insister sur le fait que l'ensemble de ces compétences correspond à ce qui est attendu de l'enseignant, dès sa prise de fonction. Ainsi que cela est précisé dans l'arrêté du 12 mai 2010 fixant les compétences des enseignants, « *La maîtrise de ces compétences est évaluée au plus tard au moment de la titularisation* » (MEN, 2010). Dans le contexte précis de la masterisation, la titularisation intervient au terme de l'année de stage qui suit l'obtention du concours. Or, les enseignants « stagiaires » ont effectivement en charge une classe dès la rentrée scolaire suivant leur admission au concours, ce qui crée, selon nous, une sorte de « flou ». En effet, si d'un côté, on ne peut pas attendre des enseignants stagiaires la maîtrise de compétences qui, statutairement, ne seront évaluées qu'au moment de leur titularisation, de l'autre, le fait même d'être positionné, dès le début de leur année de stage, comme « responsable » d'une classe, les engage, concrètement, aux yeux de l'institution, mais également et surtout, aux yeux des élèves, des parents et autres partenaires, à répondre aux mêmes exigences que leurs collègues titularisés et, par conséquent, plus expérimentés.

Ce statut ambigu de « professeur des écoles stagiaire », typiquement inscrit entre deux statuts – celui d'étudiant et celui d'enseignant – renforce doublement, à notre sens, le besoin d'un recours à l'autoformation.

D'abord, parce qu'en tant que « stagiaire », l'enseignant, en attente de sa titularisation, se trouve dans une posture de dépendance vis-à-vis de l'institution, qui seule validera sa capacité à devenir « véritablement » enseignant. Aussi, doit-il, à la fois, être à l'écoute et tenir compte des conseils qui lui sont donnés par les tuteurs et autres personnels encadrants – puisque ce sont eux-mêmes qui, directement ou indirectement, procéderont à sa titularisation – faire preuve d'initiatives, accepter de se remettre en cause, continuer de « se former » et montrer qu'il possède les compétences nécessaires à sa titularisation. Autant d'éléments dont l'enseignant, bien que théoriquement « accompagné » durant cette année de stage, doit s'accommoder lui-même.

Ensuite, parce que bien que « stagiaire », et donc pas encore tout à fait reconnu comme « professionnel », il doit pourtant instantanément donner la preuve de sa capacité à exercer le métier d'enseignant. Le professeur des écoles stagiaire est le seul « maître » face aux multiples missions qui caractérisent son activité – préparation des cours, gestion du groupe, évaluation des élèves, relations avec les parents, les collègues, l'institution, tâches administratives diverses – et qui engagent, là encore, ses *connaissances*, *capacités* et *attitudes*. Confronté quotidiennement à des situations nouvelles et complexes, l'enseignant stagiaire doit adopter une « véritable stratégie professionnelle » (Hoff, 2007, p.79) qui se situe au cœur du développement de son pouvoir à « s'auto-informer et à autoconstruire son métier » (Alava, 1995, cité par Hoff, 2007, p.79). Pour les élèves, pour les parents, pour les collègues, il est un « enseignant », avec la totalité de la charge que cela implique.

Comment l'offre de formation initiale se positionne-t-elle face à l'ensemble de ces exigences ?

Ainsi que nous l'avons déjà abordé dans le chapitre 2 de la partie 1, l'ambition de la réforme de la formation des enseignants par voie de masterisation avait deux objectifs principaux : élever le niveau de recrutement des professeurs en exigeant un diplôme de niveau Master ; assurer un recrutement de professeurs mieux formés pour exercer leurs pratiques professionnelles. Les dysfonctionnements dans la mise en œuvre de cette réforme, pointés en particulier par le rapport Jolion (2011) s'appuient sur le constat d'une formation qui ne fournit pas les conditions minimales nécessaires pour que les candidats recrutés puissent véritablement être prêts à exercer « convenablement » leur métier, dès leur prise en charge effective d'une classe. Cette offre de formation montre à la fois – toujours selon le même rapport – une inadéquation des contenus aux réalités de la profession et une organisation temporelle exigeant des candidats de valider le master dans le même temps qu'ils préparent le concours, sans qu'il y ait d'ailleurs, une réelle articulation entre les deux, créant ainsi une forme de confusion dans les objectifs à poursuivre.

L'écart, dont nous parlions plus haut, entre la formation initiale et la réalité de ce que sont les exigences du terrain, trouve ici sa pleine expression. Comment, pour les enseignants stagiaires, réduire cet écart si ce n'est justement en ayant recours – entre autres – à des pratiques d'autoformation pour tenter de combler les manques de la formation initiale. Dans ce contexte, il nous semble que l'autoformation des professeurs des écoles stagiaires a cela de

spécifique qu'elle s'inscrit d'abord dans la nécessité de trouver seuls des réponses là où personne d'autre ne leur aura fournies (Rieunier, 2005) ou ne leur fournira. Elle est avant tout une autoformation de « compensation ». Le *but* étant alors, pour l'enseignant stagiaire, de montrer qu'il est en position d'assumer les responsabilités qui lui sont confiées, de s'installer dans une posture de professionnel. Au-delà, cette autoformation répond également, dans son déclenchement et sa mise en place, à l'existence de motifs internes et externes qu'il nous importe d'aborder maintenant.

2.2. Devenir professionnel pour être reconnu ; être reconnu pour devenir professionnel.

Les *motifs* sont les raisons qui vont mener l'enseignant stagiaire à s'engager dans des pratiques d'autoformation ; ils répondent à la question « pourquoi ? ». Nous nous appuyons à nouveau ici sur le modèle descriptif des motifs d'autoformation de Carré (2001) que nous avons détaillé dans le chapitre précédent, pour en extraire les motifs – que l'auteur nomme *intrinsèques* (*épistémique, socio-affectif, hédonique*) et *extrinsèques* (*économique, prescrit, dérivatif, opérationnel-professionnel, opérationnel-personnel, identitaire, vocationnel*) là où nous les qualifions d'*internes* et d'*externes* – qui nous semblent étroitement impliqués dans le processus d'autoformation des professeurs de écoles stagiaires. Nous n'excluons pas que l'ensemble des motifs issus du modèle de Carré puissent avoir, à des degrés variables, à y jouer un rôle, mais souhaitons ici privilégier ceux qui nous apparaissent comme étant les plus significatifs. Ainsi, nous retenons les motifs *prescrit, opérationnel-professionnel* et *identitaire*.

Rappelons que le motif *prescrit* renvoie à une forme de pression – voire d'injonction – exercée sur l'individu, de façon directe ou indirecte, par son entourage proche, dans le contexte de son environnement professionnel, ou, plus largement, en réponse à certaines normes sociales. Ainsi que nous l'avons noté plus haut, l'exigence de compétences à laquelle l'enseignant stagiaire doit répondre, dès la prise en charge de la classe qui lui est confiée – et qui conditionne sa titularisation au poste d'enseignant – trouve son origine, dans la pression qu'exerce sur lui, non seulement l'institution, en lui confiant une mission d'enseignement, avec tout l'engagement que cela suppose, mais également l'ensemble de ce qui constitue son environnement professionnel (élèves, parents, collègues...) et même, plus indirectement, la société, dans l'idée qu'elle véhicule de ce que se doit d'être et de faire un enseignant, qu'il soit débutant ou pas. Or, dans sa posture de débutant justement, le professeur des écoles

stagiaire est contraint d'apporter des réponses lui permettant de faire face et par là-même de tenter de réduire cette pression. Cela peut le mener, selon nous, à développer de pratiques d'autoformation.

Le deuxième motif que nous retenons ici est le motif *opérationnel-professionnel*. Il répond à la nécessité pour l'enseignant stagiaire de développer les compétences – savoirs (connaissances), savoir-faire (capacités), savoir-être (attitudes) – qu'il juge indispensables à la réalisation des objectifs professionnels qu'il se fixe lui-même et qui lui sont fixés par l'institution. Mais qu'en est-il justement de ces compétences, lorsque, comme nous venons de souligner, l'écart se révèle être significatif entre les compétences développées en formation initiale et celles exigées des enseignants au moment de leur prise de fonction ? Rappelons-le, ainsi que le précise le rapport Jolion (2011), les compétences travaillées et validées au cours de la formation master sont en décalage avec ce que représente le travail réel de l'enseignant, en particulier parce que celles-ci ne sont pas mises à l'épreuve du terrain ; ainsi qu'il est précisé dans ce rapport « ce sentiment de déconnexion entre le concours et le métier est unanimement ressenti et regretté par les étudiants » (Ibid., p.6). Il nous semble que cela ne dispense pas que l'enseignant, même débutant, ait une idée très précise de la mission qu'il lui revient d'assurer et des savoirs, savoir-faire et savoir-être que cela lui impose de maîtriser pour être professionnellement « opérationnel ». Cette forme de « prise de conscience » du professeur des écoles stagiaires peut sans doute, là aussi, être à l'origine de la mise en place de pratiques d'autoformation.

Le dernier motif retenu ici est d'ordre *identitaire*. Ainsi que nous l'expliquions plus haut, la question de l'identité professionnelle est très étroitement liée à celle de la reconnaissance professionnelle. Cette dernière est considérée comme essentielle dans le développement professionnel des enseignants (Jorro, 2009 ; Dubar, 2002). Les trois points d'ancrage « *devenir capable, être reconnu, se (re)connaître* » repérés par Perez-Roux (2012) vont guider l'enseignant stagiaire dans la nécessaire transformation de l'image de soi que génère son entrée dans le monde professionnel. Nous appuyons l'idée de l'auteure selon laquelle c'est bien aussi parce qu'il est reconnu dans son travail et, qui plus est, à cet égard, dans son statut particulier de débutant – par ses collègues, sa hiérarchie, les parents... – que le stagiaire peut « devenir capable » et « se reconnaître » dans l'image qu'il renvoie de lui en tant qu'enseignant. Or cette reconnaissance, condition de la construction de son identité professionnelle, c'est d'abord à lui qu'il revient de la faire naître, par l'acquisition, la

mobilisation et l'expression des compétences nécessaires à l'exercice de son métier. Cette quête identitaire représente donc là aussi, à notre sens, un motif significatif d'autoformation.

2.3. La réaffirmation d'une idée : s'« auto »former n'est pas se « solo »former

Nous reprenons ici les éléments cités à la suite de notre définition de l'autoformation. Nous définissons alors les *moyens*, rappelons-le, comme ce que l'individu peut mettre en place pour atteindre le *but* qu'il s'est fixé ou qui lui est fixé dans le cadre de son activité professionnelle. S'y retrouvent donc, respectivement : l'activité réflexive, la formation par et avec les autres, la formation par les choses et les expériences des situations vécues.

2.3.1. Activité réflexive : le statut des PES au cœur du paradoxe

L'activité réflexive est envisagée comme une capacité de l'individu à engager un processus de réflexion *en cours* et *sur* l'action (Schön, 1994), de prendre la distance nécessaire pour saisir le sens de ses manières « *d'agir, de façon à la fois critique et constructive* » (Perrenoud, 2001), afin de donner naissance à des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations futures de sa vie professionnelle. Pour l'enseignant débutant, devenir un « praticien réflexif », c'est non seulement être capable de prendre le recul nécessaire sur ses propres pratiques, « se regarder travailler », mais encore – et entre autres choses – analyser, contrôler, critiquer, améliorer, donner du sens, prendre conscience de ses manques et développer les stratégies nécessaires pour devenir un professionnel « efficace » et reconnu.

Considérer que « l'action » est le seul support de la réflexivité et que, par conséquent, cette dernière ne peut s'exercer qu'en s'appuyant sur la pratique du terrain, revient à nier l'intérêt d'une quelconque prise en charge de cette activité réflexive lors de la formation initiale. Au travers d'une vision *consécutive*²⁴ de la formation au métier d'enseignant, la réflexivité vient « *compléter une formation académique par une formation par la pratique* » (Vidalenc & Malric, 2013). Pourtant, ainsi que le souligne Perrenoud, compter sur le terrain et la formation continue pour fournir, à eux seuls, les bases de cette réflexivité, est un leurre

²⁴ « Le modèle "consécutif" consiste à recevoir dans un premier temps une formation disciplinaire puis une formation professionnalisante » (Guibert & Troger, 2012, p.132)

(Perrenoud, 1996) ; pour lui, il en va aussi du rôle de la formation initiale que de préparer les enseignants débutants à l'exercice de cette compétence complexe qu'est la pratique réflexive. En effet, pour poser un regard critique et réfléchir sur ses pratiques, il est nécessaire que l'individu, non seulement, possède une « grille » de lecture et de compréhension de ses actions, de ses réussites, de ses erreurs, mais soit également en mesure de déclencher les actions lui permettant de combler ses manques, de parfaire ses connaissances et de progresser dans sa pratique. Tout enseignant débutant a à se poser des questions, à faire face à des incertitudes, à trouver des solutions, pendant, avant et après les temps d'enseignement. Il semble que si la formation initiale n'apporte pas à l'enseignant novice – au moins en partie – les *attitudes, habitudes, moyens et méthodes* le menant à développer ses capacités d'apprendre, de réfléchir sur ses actions et de les faire évoluer (Perrenoud, 1996), celui-ci s'expose à « reproduire des gestes infructueux » à « buter sur les mêmes obstacles » (Altet, 1994), simplement parce qu'il n'aura pas su, ni identifier ses erreurs, ni en tirer les leçons qui s'imposent.

Envisager l'activité réflexive comme un moyen d'autoformation des professeurs des écoles stagiaires pose alors un double enjeu. A l'intérieur de l'idée même de s'autoformer par la voie de la réflexivité, s'inscrit la nécessité de posséder les capacités indispensables à la mise en place de cette compétence réflexive. Or, il semble que cela puisse donner naissance à un paradoxe chez les enseignants débutants. Ainsi, Hoff (2007) dans ses travaux sur l'auto-construction professionnelle, note-t-il, à partir de données déclaratives recueillies auprès d'enseignants débutants, que l'activité réflexive occupe finalement une faible place et suscite peu d'intérêt de leur part. Ce constat s'explique par un phénomène que l'auteur qualifie d'« attentes croisées » : d'un côté, les conseillers pédagogiques, tuteurs ou formateurs, venant visiter les enseignants sur le terrain, pendant des temps de classe, exigent d'eux une capacité d'analyse réflexive « à chaud » des séances observées ; de l'autre, les enseignants débutants attendent au contraire des réponses concrètes aux problèmes qu'ils rencontrent au quotidien, axant principalement leurs demandes sur le court terme. Si de part et d'autre, les attentes se croisent sans finalement trouver de « point de contact », il est probable que l'enseignant débutant ne soit pas en mesure de véritablement mettre en place une activité réflexive, alors même que c'est bien cela qui est attendu de lui. Ainsi que le précise Hoff, s'il est indispensable que le débutant développe par lui-même ses capacités réflexives, il est également du rôle du formateur de le guider et de l'accompagner dans cette tâche, non pas en pointant simplement ses erreurs pour lui fournir ensuite des solutions « toutes faites », mais en

lui apportant les outils et méthodes lui permettant de mener une véritable analyse et d'adapter ses pratiques en conséquence.

On peut envisager que le statut particulier des professeurs des écoles stagiaires amplifie la difficulté à mettre en place cette activité réflexive dès l'année d'entrée dans le métier. En effet, les données issues des travaux de Hoff, auxquels nous venons de faire référence, datent d'avant la réforme de la formation des enseignants ; à cette époque, l'année de « stage » n'existait pas et les enseignants étaient titularisés avant la prise en charge effective d'une classe à temps complet. Avec la masterisation, la titularisation – rappelons-le – intervient seulement au terme d'une année de stage.

Cette « pression » de la titularisation peut accentuer le besoin de réponses concrètes dont nous parlions plus haut, et nuire d'autant plus à la prise de recul nécessaire à la mise en œuvre d'un réel travail réflexif. Par ailleurs, d'autres travaux le montrent et viennent corroborer ceux de Hoff, mais en y ajoutant que si les enseignants débutants sont souvent réticents à adopter *a priori* une posture réflexive, ils le sont d'autant moins qu'ils y auront été formés au cours de leur période de formation initiale (Devos & Paquay, 2013). Saisir l'importance de la pratique réflexive impliquerait donc d'y avoir été initié et « entraîné » (Ibid., p. 240). Dans ce contexte précis, l'une des pistes privilégiée de développement de cette réflexivité suggérée par les auteurs est l'*accompagnement*, dans une de ses formes particulières, le *mentorat*, où l'enseignant débutant bénéficie de façon régulière, des conseils d'un enseignant expérimenté et bienveillant. L'étude réalisée par Devos et Paquay montre que les enseignants débutants, établissant peu à peu une relation de confiance constructive avec leur mentor, sont plus enclins, parce que véritablement encouragés et valorisés dans ce sens, à adopter une posture de praticien réflexif.

Il nous semble que l'activité réflexive est d'abord à considérer comme un *but*, qui, une fois réalisé ou en cours de réalisation, peut alors se situer comme un *moyen* d'autoformation. Pour pouvoir réellement engager le processus d'auto-apprentissage, l'enseignant stagiaire doit avoir au préalable posé un regard distancié sur sa pratique – donc prendre une posture réflexive – avant que d'identifier ses manques et de mettre en place les moyens d'autoformation lui permettant de faire évoluer ses pratiques. La difficulté de se former à une activité réflexive, précisément ici, en ce qui concerne les PES, semble bien réelle.

En premier lieu, parce que – comme nous le notions à l’appui des travaux de Perrenoud – si le développement de l’activité réflexive ne passe pas exclusivement par la pratique, il ne peut s’en dispenser et qu’en l’espèce, l’absence d’une véritable année de formation professionnelle pour les PES ne permet pas ce mouvement d’aller-retour entre théorie et pratique. Ils ne peuvent donc pas « s’essayer », sur un temps de formation clairement défini, à l’exercice de l’activité réflexive.

En second lieu car, certes, ils sont accompagnés, au cours de leur année de stage, par un tuteur – conseiller pédagogique ou professeur des écoles maître-formateur (PEMF) – mais sa mission est multiple et définie par un cahier des charges précis (MEN, Arrêté du 15 juin 2012). S’il lui revient d’accueillir le stagiaire, de contribuer à sa formation, notamment en l’aidant à analyser ses pratiques de terrain, il a également une mission d’évaluation et de certification de celui-ci. C’est cette dernière mission qui à notre sens peut, là aussi, faire obstacle à la mise en place de l’activité réflexive. Si nous revenons à la question du *mentorat* évoquée plus haut, il est important de signaler, ainsi que l’exprime Perrenoud (2013), que l’accès du débutant à cette posture réflexive, dépend étroitement de la relation qu’il entretient avec son mentor. Une relation où ce dernier ne se place pas comme un modèle à suivre, mais au contraire, est capable de partager ses doutes et ses incertitudes, d’adopter lui-même une posture réflexive, de s’installer en quelque sorte dans une forme de relation d’« égal à égal » avec le stagiaire, sur le plan de la compréhension des difficultés liées au métier d’enseignant.

Or, si le tuteur peut, au travers de la mission de formation qui lui est confiée, veiller à établir une relation de confiance avec le stagiaire (notons que le nombre de visites dans la classe des PES au cours de l’année peut être très variable²⁵), il n’en reste pas moins « juge et partie » – puisqu’il participe à l’évaluation et à la certification du stagiaire – ce qui, *de facto*, crée une forme de relation dissymétrique – où le tuteur possède un pouvoir sur la titularisation du stagiaire – accentuant le phénomène d’« attentes croisées » que nous décrivions précédemment et laissant d’autant moins d’espace et de temps au développement d’une posture réflexive pour le professeur des écoles stagiaire.

²⁵ D’après une enquête réalisée par le Syndicat National Unitaire des instituteurs professeurs des écoles et Pegc (SNUipp) en 2010 sur 35 départements, le nombre de visites des tuteurs par PES peut varier de 2 à 13.
<http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/enqueteMF.pdf>

C'est bien le statut particulier des PES qui est au cœur du paradoxe. En effet, s'il impose que les enseignants stagiaires – pour être titularisés – maîtrisent, au terme de leur année de stage, un ensemble de compétences qui exigent la mise en place d'une activité réflexive, dans le même temps, il crée, ainsi que nous venons de l'expliquer, des conditions défavorables à l'élaboration de ce travail réflexif. Il revient alors aux professeurs stagiaires de construire eux-mêmes *les* bases de cette réflexivité, avant que celle-ci puisse devenir, à son tour, *une* base parmi les moyens de leur autoformation. Dans cette tâche, il semble que la dimension sociale, en particulier sous l'angle des relations avec les pairs, a un rôle important à jouer.

2.3.2. La formation par et avec les autres : de l'apport du conflit socio-cognitif

Ainsi que nous l'avons déjà évoqué, s'autoformer ne signifie pas se former « seul » (Carré, 2005 ; Choulet, 2003, Landry, 2002 ; Verrier, 2002). Les interactions sociales dont l'individu se nourrit, en construisant autour de lui un réseau de personnes ressources, constituent un maillon essentiel dans sa démarche d'autoformation. L'enseignant débutant, professeur des écoles stagiaire, confronté, dès son entrée en fonction, à un ensemble complexe de contraintes pédagogiques, organisationnelles, administratives, psychologiques, sociales (De Stercke, De Lièvre & Temperman, 2011), peut s'appuyer sur un ensemble de relations qu'il aura pris soin d'initier, de développer et dont la qualité est fortement dépendante de sa capacité à s'entourer des « bonnes personnes », à savoir celles qui seront à même de lui permettre de mener à bien les *buts* qu'il s'est fixés, de l'aider à construire les réponses aux questions qui auront motivé son besoin d'autoformation.

Dans la démarche de formation par et avec les autres que peut enclencher le professeur stagiaire, il semble alors fondamental qu'il puisse, dans cette dynamique relationnelle, confronter ses propres savoirs, savoir-faire, savoir-être, à ceux des autres, mais également les mutualiser pour coopérer (Leray, 2002). Toute la richesse de la relation repose alors sur un équilibre dans lequel l'individu garde le contrôle de sa démarche et ne se retrouve pas « *sous influence* » vis-à-vis de son ou ses interlocuteur(s) (Hoff, 2007, p.80). Les statuts, tant *hiérarchiques* que *fonctionnels* (Pineau, 2000) de chacun des interlocuteurs peuvent participer à influencer les relations entre les individus, lesquelles se situent alors plus sur le plan d'une co-formation (formation avec les autres) ou d'une hétéroformation (formation par les autres). La proximité *hiérarchique* et *fonctionnelle* entre l'individu et ses divers interlocuteurs s'y

place comme un facteur déterminant de la qualité des échanges et de la valeur formative de la relation.

A partir d'un modèle de « *carte exploratoire* » (Eneau, 2003, p.140) proposée par Pineau, il est possible de remarquer que la co-formation est beaucoup plus à même de se mettre en place dans le cadre d'une relation de « *parité* » entre les interlocuteurs, que dans celui d'une « *disparité fonctionnelle* » et encore moins dans le cas d'une forte « *disparité hiérarchique* ». Il semble que l'idée de co-formation puisse s'entendre comme moins « *formelle* » que celle d'hétéro-formation. Nous retrouvons d'ailleurs, dans ce que l'auteur nomme la « *zone de co-formation* », des personnes appartenant à ce que l'on peut appeler le cercle de « *l'intime* » : *l'ami, le conjoint, le frère, la sœur*, entre autres, mais également *les collègues*. Les relations qui s'y établissent peuvent alors générer une forme d'« *interdépendance* » entre les personnes, qui sera elle-même source « *d'apprentissage mutuel* » (Eneau, 2003, p 142).

Revenons aux cas des professeurs des écoles stagiaires. Nous le disions plus haut, la dissymétrie relationnelle entre le PES et les interlocuteurs qui l'accompagnent au cours de son année de stage (tuteurs) peut constituer un frein à l'activité réflexive et par-là même compliquer la mise en place d'une véritable démarche d'autoformation. Cette dissymétrie rejoint l'idée de *disparité fonctionnelle*, puisque, précisément, le tuteur n'est pas à proprement parler un « *collègue* », au sens où, dans le cadre de la relation qu'il entretient avec le stagiaire, il n'occupe pas la même « *fonction* ». Dans la modélisation de Pineau (2003), on le retrouve d'ailleurs à l'intérieur de la « *zone de disparité fonctionnelle* » recouvrant alors plusieurs rôles à la fois (*accompagnateur, tuteur, conseiller, guide, mentor...*). Au-delà – et cela montre qu'il faut adapter l'interprétation du modèle de Pineau au contexte dans lequel on se situe – il nous semble que la relation du PES avec son tuteur révèle également une *disparité hiérarchique*, dans la mesure où, ainsi que nous l'avons déjà souligné, le tuteur exerce sur le stagiaire une forme de « *pouvoir* », puisqu'il participe à son évaluation et à sa titularisation. La co-formation et ce qu'elle permet d'« *apprentissage mutuel* » s'en trouvent alors inévitablement affectés.

Aussi, sans ôter à l'hétéro-formation le rôle qu'elle peut avoir à jouer dans la mise en place des processus d'autoformation, et en considérant qu'elle en est « *une composante* » tout autant qu'un « *cas particulier* » (Gigand, 2011), il nous semble que la co-formation, parce

qu'elle induit par définition un partage – en cela que chacun y est à la fois celui « qui est formé » et celui « qui forme » – permet aux enseignants stagiaires, dans la situation particulière qui est la leur, de « *mettre en résonance leurs savoirs* » (Leray, C. 2002), mais également d'apprendre en se confrontant et en coopérant avec les autres, le plus souvent au travers de pratiques informelles et d'ainsi tisser peu à peu une forme de lien social, agissant lui-même comme un « *moteur de l'autoformation* » (Turban, 2004, p.74).

Cette co-formation des professeurs des écoles stagiaires peut alors prendre forme sous les traits de relations plus ou moins « codifiées », allant d'échanges verbaux impromptus – avec des collègues, partenaires de formation, amis – à l'inscription dans des *communautés de pratique*, par exemple. L'important étant alors que l'engagement du stagiaire, dans cette démarche de co-formation, soit marqué d'une volonté de « *participation* » (De Stercke & al., 2011).

Sur ce point, Wenger (cité par Sylla & De Vos, 2010), précisément dans ses travaux sur les *communautés de pratique* qu'il définit comme « *des groupes de personnes qui expriment une préoccupation, un ensemble de problèmes (...) et qui approfondissent leurs connaissances et leur expertise dans ce domaine, en interagissant sur une base continue* » (Wenger, Mc Dermott & Snyder 2002) ajoute à cette notion de « *participation* », une notion de « *réification* ». La « *participation* » correspondant à l'implication de l'individu dans la communauté de pratique, à sa capacité à partager avec les autres ses expériences, ses pratiques (Sylla & De Vos, 2010) ; la « *réification* » se rapportant à la transformation ou la modélisation des expériences partagées, permettant de modifier ou d'adapter ses pratiques (Ibid., 2010). La complémentarité entre « *participation* » et « *réification* » serait potentiellement, selon ces auteurs, génératrice d'une forme *d'apprentissage collectif*, s'inscrivant alors, dans sa dimension co-formationnelle, comme un moyen significatif d'autoformation.

Nous reviendrons sur cette notion de *communautés de pratique*, qui, avec l'explosion des réseaux sociaux en ligne et autres communautés virtuelles, offre de nouveaux traits à cette dimension de co-formation. Nous le verrons, les enseignants stagiaires s'en sont largement emparés ; nous tenterons de voir en quoi cela peut contribuer à influencer ou modifier leurs pratiques d'autoformation.

Intéressons-nous maintenant, après avoir abordé la formation par et avec les autres, à la formation par les choses.

2.3.3. La formation par les choses et l'expérience des situations vécues : nécessaire mais pas suffisante

Interagissant avec son environnement, au sens de « ce qui l'entoure », l'individu peut aussi se former, en étant au contact du monde physique, des éléments naturels, des objets, des individus qui le composent, que ce soit dans le cadre de sa vie professionnelle ou au travers d'expériences plus variées de la vie quotidienne. Cette formation par les choses et l'expérience des situations vécues, l'« écoformation », induit une capacité de l'individu à, non seulement, s'adapter à son environnement – éléments et objets qui l'entourent – aux situations, mais également à influencer sur ces derniers, à les transformer en ressources d'apprentissage. En cela, il nous semble que la mise en place de cette écoformation est à rapprocher de ce que nous évoquions dans le chapitre précédent au sujet des *stratégies métacognitives* d'apprentissage. Nous y relevons la nécessité, pour l'individu, de mobiliser sa capacité à « s'autoréguler » en observant ses propres conduites et en les réajustant par une adaptation aux situations et aux événements (Begin, 2008) ; à opérer une prise de recul sur ses apprentissages afin de les analyser et de s'adapter ou d'agir sur son environnement (Deschryver, 2008).

Cette dimension de l'autoformation est sans doute la plus informelle et la plus « composite » (Brougère & Bézille, 2007), puisqu'elle ne s'opère pas selon des schémas structurés et établis, mais au contraire, prend forme dans la complexité et la diversité des situations que vit l'individu. Chaque situation, et à l'intérieur de celle-ci, chacun des éléments – naturels ou pas –, objets – du plus simple au plus élaboré – offrent à l'individu des sources potentielles d'autoformation. Mais celles-ci ne seront repérables et exploitables, à des fins d'apprentissage, qu'à condition que l'individu puisse les rattacher à ses propres références, et soit en mesure de faire évoluer et de compléter ses savoirs théoriques et pratiques (Hrimech, 2002) au fil des situations inédites qu'il rencontre quotidiennement. C'est en cela qu'intervient la notion d'expérience dans la dimension « écoformative » de l'autoformation. Ainsi que le précisent Brougère et Bézille « *L'écoformation est assimilable à de l'auto-apprentissage informel en contexte, qui se fait souvent par imprégnation, au fil des expériences (...)* » (Brougère & Bézille, 2007, p.148).

C'est justement l'ensemble de ces « *expériences* » qui constitue ce que l'on nomme communément l'« expérience » d'un individu. Cette notion d'expérience renvoie alors à ce qui est déjà constitué à partir des situations vécues par l'individu ; un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être, que celui-ci aura lentement construits et qui auront peu à peu contribué à la construction et au développement de son identité professionnelle. Cette expérience est à la fois un *acquis* et une *qualité* (Hoff, 2007, p.85). Un *acquis*, par la somme générale de savoirs qu'une activité prolongée dans un même champ professionnel permet de constituer ; une *qualité* – « avoir de l'expérience » – comme l'expression d'une compétence reconnue de l'individu, tant à s'adapter qu'à adapter et mobiliser avec pertinence des savoirs, au service des situations auxquelles il est confronté au cours de sa pratique.

Le professeur des écoles stagiaire se trouve dans une posture tout à fait particulière vis-à-vis de cette notion d'expérience, car elle n'est, au moment de sa prise de fonction, ni un *acquis*, puisqu'il faudrait, pour cela, qu'elle puisse s'appuyer sur un vécu – « *une imprégnation* » –, qu'en l'espèce, il ne possède pas ; ni une *qualité*, puisque, de fait, le débutant est celui qui n'a pas d'expérience.

Envisager ici l'expérience comme un moyen d'autoformation, suppose donc de la considérer non pas du côté du *passé* – « avoir l'expérience de » – mais du côté du futur – « faire l'expérience de » –, et d'émettre l'hypothèse que, précisément, ne pas « avoir d'expérience » peut aussi représenter un avantage et placer l'enseignant stagiaire dans de meilleures dispositions pour engager une démarche d'autoformation.

Si le sens le plus souvent accordé au mot « expérience » – entendons ici expérience professionnelle – est comme nous l'avons vu, orienté vers le passé – puisque s'appuyant sur du vécu –, une autre conception de l'expérience permet de la penser comme une ouverture vers d'autres possibilités futures – « faire l'expérience de ». Elle peut alors être définie *comme* « *une confrontation à quelque chose de nouveau pour la personne, comme rupture du cours habituel des choses* » (Hoff, 2007, p.85). Sur ce point, s'il convient d'admettre que l'enseignant débutant et l'enseignant expérimenté n'auront pas, *a priori*, les mêmes ressorts d'action et que le second aura, tout au long de son parcours professionnel, développé des modèles cognitivo-pragmatiques lui permettant de « mieux » agir face à des classes de situations données, il n'en reste pas moins que chaque situation présente justement un

caractère singulier, face auquel l'expérience, parfois érigée en corpus de réponses mécanisées à force d'être éprouvées, peut être mise en défaut.

Les enseignants expérimentés peuvent alors se sentir « *déstabilisés par l'inédit, lorsque les réponses accumulées durant les années d'expériences s'avèrent décalées ou inefficaces pour résoudre une situation concrète* » (Piot, 2008). On perçoit ici le revers que peut présenter l'expérience, qui peut alors agir comme une barrière, imposant à l'enseignant – au-delà d'une mobilisation de ses savoirs existants – un perpétuel ajustement, qui prend en compte, à la fois, tout ce qu'il aura identifié grâce aux représentations qu'il a de la situation et tout ce qu'elle présente de nouveau, d'original. Ce travail continu de synthèse que doit réaliser l'enseignant figure dans la modélisation des *Fonctions du savoir dans une tâche* (Pieters, 1994, cité par Altet, 2001). L'auteur y emploie le terme de *flexibilité cognitive*, liée étroitement à des savoirs dits *d'intégration* – issus de la pratique. L'enseignant transforme alors ses propres représentations cognitivo-pragmatiques de la situation, en les adaptant pour donner corps à des *savoirs intermédiaires*, appelés aussi *savoirs-outils* (Altet, 2001), mis au service de la pratique, comme des moyens d'agir.

Si nous entendons ici la *flexibilité cognitive* au sens d'« *un processus dont la fonction principale est de faciliter l'adaptation à des situations nouvelles et ce, notamment, lorsque les routines d'action, c'est à dire les routines sur-apprises, ne peuvent suffire* » (Seron & al., 1999, p.48, cité par Clément, 2006), nous pouvons envisager que les professeurs des écoles stagiaires, non encore soumis à des « *routines d'action* », se trouvent moins « *déstabilisés par l'inédit* » (Piot 2008) et en cela ont une certaine « souplesse » de réaction supplémentaire par rapport à leurs collègues plus expérimentés, puisque leur statut même de débutant, les confronte quotidiennement à des situations nouvelles, à des problèmes inédits.

Pourtant, cela ne pourra se retranscrire sur l'efficacité de leur autoformation que s'ils sont en mesure, une fois encore, à l'intérieur de cette composante de l'écoformation, de prendre les distances nécessaires à l'observation et à l'analyse de leurs propres pratiques, de dépasser les « *adaptations sauvages* » qui leur permettent de « *survivre* » à cette délicate période d'entrée dans le métier (Perrenoud, 1994, p.140 cité par Hoff, p.88). Il est ici question que les enseignants débutants puissent acquérir, par l'expérience des situations vécues, les *savoir-agir* (Desjardins, 2008) qui les préparent à se confronter chaque jour à la complexité des situations et sont nécessaires à l'évolution de leurs pratiques. Il semble que cette tâche ne

peut se réaliser uniquement sous forme d'auto-apprentissage, et réclame la présence bienveillante d'un tiers, d'un *médiateur* (Altet, 1994). Pour le professeur des écoles stagiaire, ce médiateur est représenté par le tuteur, avec – ainsi que nous l'avons abordé plus haut – toute la complexité que la relation entre les deux interlocuteurs représente, en termes de construction d'une posture réflexive de l'enseignant débutant, puisque c'est bien, une fois encore, de l'exigence de l'activité réflexive, dont il s'agit ici.

3. Autoformation des enseignants : une formation « fantôme »

En utilisant la métaphore de l'*iceberg* pour évoquer les apprentissages informels, Tough (2002, cité par Brougère et Bézille, 2007) avance alors l'idée que la partie émergée représenterait la formation scolaire ou académique et que le reste, la partie immergée, symboliserait tous les apprentissages réalisés dans des contextes informels. Selon l'auteur, cette partie informelle – « *invisible* » – occuperait près de 80% des apprentissages des adultes. Il est rejoint dans ses conclusions par Carré (2005, cité par Brougère et Bézille, 2007) qui, sur les bases de données déclaratives issues d'une étude réalisée en Europe, constate que la formation informelle tient une place bien plus conséquente que la formation institutionnelle.

De son côté, un rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (2013) rappelle que le métier d'enseignant est une profession intellectuelle et que cela semble présupposer que les enseignants assurent en autonomie la majeure partie de leur formation continue ; et, est-il précisé dans ce rapport « *l'autoformation demeure mal connue, y compris chez les enseignants eux-mêmes* » (IGEN, 2013, p. 28). Au terme d'autoformation est d'ailleurs substituée l'expression significative de « *formation continue inconnue* ». Qu'en est-il, alors, de la prise en compte de l'autoformation des enseignants par l'institution, et quelle valeur y accorde-t-elle ?

3.1. Le mot « autoformation » absent des référentiels, mais présent entre les lignes

Le référentiel de compétences des enseignants (MEN, 2010) qui a accompagné la mise en œuvre de la maîtrise de la formation, ne fait pas explicitement apparaître le terme « autoformation ». Pour autant, la capacité des enseignants à « *se former et innover* » fait l'objet d'une longue liste de compétences, qu'il nous paraît pertinent de faire figurer ici (voir

figure 2). Elle traduit très clairement les missions d’autoformation auxquelles les enseignants doivent œuvrer.

Figure 2 : « Se former et innover », Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d’éducation pour l’exercice de leur métier, (MEN, 2010)

10 - Se former et innover

Le professeur met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier. Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

Connaissances

Le professeur connaît l'état de la recherche :

- dans sa discipline ;
- dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.).

Le professeur connaît la politique éducative de la France.

Capacités

Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

Attitudes

Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question.

Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques.

L’intitulé même de ce référentiel pose question. En effet, il définit bien les compétences à acquérir par les enseignants « pour » l’exercice de leur métier et non pas « dans » l’exercice de leur métier. Il nous semble que cette subtilité lexicale fait sens et signifie bien que ce sont des compétences que l’enseignant doit maîtriser – ainsi que cela est d’ailleurs précisé dans l’arrêté du 12 mai 2010 (MEN, 2010) – au moment de sa titularisation. Dans le cas précis des professeurs des écoles stagiaires, cette titularisation – ainsi que nous l’avons déjà noté plus haut – intervient au terme de l’année de stage. Le professeur des écoles stagiaire doit alors, tout au long de cette période probatoire, veiller au développement de ses compétences à « *se former et innover* », notamment en mettant « *à jour ses connaissances* », en faisant « *une analyse critique de son travail* », en modifiant si nécessaire « *ses pratiques d’enseignement* », le tout par le biais d’un intérêt pour « *la recherche pédagogique* », d’une « *curiosité intellectuelle* » le menant à s’inscrire dans une « *logique de formation professionnelle tout au long de la vie* ».

Chacun de ces éléments laisse très clairement entrevoir l'omniprésence d'une nécessaire aptitude à l'autoformation chez les enseignants, dès leur entrée en fonction, et ce, tant du point de vue des savoirs que des savoir-faire et savoir-être. Pour les PES, maîtriser les compétences à « *se former et innover* » résonne comme une injonction à assurer soi-même les conditions de sa propre formation, là où l'institution, par la définition même des compétences qu'elle leur demande de maîtriser, dès la fin de leur année de stage, ne leur laisse pas d'autre choix, s'ils veulent être en mesure de satisfaire aux exigences de leur titularisation.

Rappelons-le, dès le début de leur expérience de PES, soit aussitôt après l'obtention du concours – que certains d'ailleurs auront passé en candidat libre, venant parfois d'horizons éloignés de celui de l'éducation et de l'enseignement – les enseignants stagiaires prennent en charge une classe. Elle sera pour beaucoup le premier véritable « terrain » de leur autoformation, qui s'appuiera alors essentiellement sur l'expérience, avec les limites que cela réclame de poser, comme nous l'avons expliqué dans l'un des points précédents (2.3.3.). Cette confrontation directe à l'ensemble des réalités du métier conduit à amplifier la « *dissolution du collectif professionnel en misant sur l'autoformation individualiste* » (Saint-Luc, 2012), car il revient en effet à l'enseignant stagiaire de répondre aux exigences propres de sa pratique quotidienne de classe. Si, ainsi que le dit Beillerot (2002), s'autoformer et apprendre à le faire sont des choses essentielles de nos jours, il n'est cependant pas possible de miser entièrement sur le fait qu'apprendre à apprendre se fasse seul ; « *on se forme d'autant mieux durant sa vie entière que les apprentissages initiaux (...) auront été bien faits. Il y aurait une grave erreur à minimiser l'importance des cursus de base pour faire de l'autoformation la compensation assurée des échecs antérieurs* » (Beillerot, 2002, p. 17). Or, il semble que l'institution mise justement sur la mise en place, par les enseignants – et en l'occurrence, y compris les novices – d'un « *processus autonome d'acquisition de connaissances tout au long de la vie* » (CCE, 2007, p.16), tandis que l'inscription des débutants dans une démarche efficace et pertinente d'autoformation réclame, au contraire que leur formation initiale leur permette d'acquérir « *des savoirs et des savoir-faire professionnels spécifiques avant la prise d'une classe en responsabilité* » (Guibert & Troger, 2012, p.127).

Cette frilosité relative à prendre à bras-le-corps la problématique de l'autoformation des enseignants, pourrait trouver une explication dans une difficulté de notre système éducatif à « *accepter que l'on puisse acquérir des compétences et des connaissances en dehors d'un cadre formel et surtout d'un cadre académique* » (Devauchelle, 2009). Elle semble d'ailleurs

renforcée par le développement des pratiques d'autoformation via les TIC – nous y reviendrons dans le chapitre suivant – qui favorisent l'émergence de « *sources nouvelles* », qui, toujours selon Devauchelle, ne peuvent qu'accentuer le « *trouble* ». Il y aurait là, dans cette façon qu'a l'institution de feindre de ne pas voir l'ampleur du développement des pratiques autoformatives des enseignants, l'idée, évoquée par l'auteur, d'une volonté de limiter les risques, liés justement, aux nouveaux moyens d'autoformation. Pourtant, n'est-ce pas, au contraire, en négligeant cette partie essentielle qu'est l'autoformation dans le métier d'enseignant, que l'institution ouvre la voie aux dérives contre lesquelles elle semble vouloir lutter ? Cette question est d'autant plus prégnante dans le contexte précis de la masterisation, qui contraint les PES, envoyés sur le terrain sans formation professionnelle, à recourir massivement à des pratiques d'autoformation pour faire face aux réalités quotidiennes de leur activité professionnelle.

Chapitre 3

TIC, une « nouvelle » voie d'autoformation pour les enseignants ?

Prenant appui sur les résultats d'une étude ayant trait à la formation continue des enseignants français, un rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale indique qu'« *Aujourd'hui, une part significative de l'activité d'autoformation passe par l'internet* (IGEN, 2013, p.29). Prise de conscience, certes, mais ce rapport de préciser immédiatement qu'« *À ce jour, bien peu est fait pour aider les professeurs à cet usage* » (Ibid., p.29). Comprendons ici que l'autoformation ne peut – à nouveau – s'entendre comme une activité totalement isolée et qu'elle nécessite justement la présence d'éléments facilitateurs permettant « *d'aider* » les enseignants. On pourrait envisager que ce « *bien peu* » mentionné dans le rapport, renvoie à l'idée d'une formation déficiente à cet égard, or, semble-t-il, il n'en est rien. Il est ici question du manque d'équipement (locaux, matériels) à l'intérieur même des établissements scolaires, du problème – financier – de l'accès des professeurs aux ressources en ligne et de la part non négligeable de l'équipement personnel des enseignants (ordinateurs, logiciels, abonnements en ligne) à des fins d'autoformation. Sur ces aspects, le rapport relève l'importance d'une réflexion quant à « *une prise en compte fiscale spécifique* », arguant que nombre d'enseignants du premier degré font le choix de « *se former à leurs frais* » (Ibid., p.29). Devons-nous entendre qu'aider les enseignants à s'autoformer via les TIC puisse se résumer à des questions d'ordres matériel et financier ? Que l'équipement soit, à lui seul, inducteur des pratiques d'autoformation ?

Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'autoformation n'est pas un phénomène récent, loin de là. Elle est une composante essentielle du métier d'enseignant pour répondre à la nécessité d'évolution et d'adaptation au contexte complexe de l'exercice de la profession. De tout temps les enseignants se sont auto-formés et il ne nous semble pas que simplifier la mise à disposition des moyens de cette autoformation – avec une part croissante aujourd'hui, en effet, des TIC – puisse, dans l'absolu, faire davantage que « faciliter l'accès » à de nouvelles voies d'autoformation. S'il est probable – encore que cela soit aussi discutable – qu'équiper les établissements et les enseignants (locaux, ordinateurs, tablettes, Internet), incite à une utilisation des matériels mis à disposition, cela n'indique rien des usages qui en découleront. Et si, d'ailleurs, ainsi que nous l'avons noté plus haut, le rapport mentionne que les enseignants choisissent d'engager eux-mêmes les « frais » leur permettant de réunir les

moyens nécessaires à leur autoformation, c'est bien que cette question des *moyens* vient après celles du *but* et des *motifs* de leur autoformation.

Venons-en précisément aux PES, pour qui ce *but* est justement, une fois de plus, particulier, et aura, nous le supposons, à influencer sur la place et le rôle que prendront les TIC dans le processus d'autoformation. En effet, si tout parcours d'enseignant entrant dans le métier comporte son lot de difficultés, de doutes et questionnements, la situation du professeur des écoles stagiaire est, elle, encore plus complexe et sa mission n'en est que plus ardue. Nous l'avons vu, la maîtrise, dans la structure même de son organisation, de sa mise en place et de ses contenus (formation essentiellement disciplinaire, préparation au concours et validation du master en parallèle, prise de fonction immédiate après le concours, titularisation au terme de l'année de stage) augmente véritablement le besoin d'un recours à l'autoformation. Rappelons que pour ces nouveaux enseignants, s'autoformer, revient en premier lieu à combler les manques laissés par l'absence d'une véritable formation initiale, en procédant à un ajustement quotidien de leurs pratiques en vue de les faire évoluer et de les adapter aux divers contextes et situations de classes.

Comment les TIC peuvent-elles s'inscrire au rang des *moyens* d'autoformation des enseignants stagiaires, si ce n'est en apportant des éléments de réponse à la question des *motifs* qui auront présidé à la mise en place des pratiques d'autoformation ? En d'autres termes, si comme nous l'avons vu, les enseignants stagiaires s'autoforment pour réduire la pression inhérente à leur statut de débutant (*motif prescrit*) ; développer leurs compétences, savoirs, savoir-faire, savoir-être (*motif opérationnel-professionnel*) ; construire leur identité professionnelle au travers d'une forme de reconnaissance (*motif identitaire*), en quoi les TIC peuvent-elles les y aider et quel rôle ont-elles à y jouer.

Nous aborderons ici les *moyens* d'autoformation en les déclinant selon la présentation qui en a été faite dans le chapitre précédent. Nous reprendrons donc, respectivement : l'activité réflexive (*formation par soi*), la formation par et avec les autres (*hétéro et co-formation*), la formation par les choses et l'expérience des situations vécues (*éco-formation*). Nous tenterons de voir si les TIC peuvent contribuer à « incarner » et développer ces moyens d'autoformation, et si oui, en quoi, sans oublier d'évoquer les quelques limites qu'elles commandent de poser.

Au préalable, il nous semble que la question des TIC comme voie d'autoformation se dédouble, puisqu'elle pose à la fois la question de l'autoformation « *aux* » TIC et celle de l'autoformation « *par* » les TIC. En effet, de même que conduire une voiture demande la combinaison complexe de quelques opérations techniques basiques mais essentielles (tourner le volant, passer les vitesses, gérer les pédales, regarder ses rétroviseurs...), s'autoformer « *par* » les TIC exige, *a minima*, de maîtriser quelques gestes techniques simples liés à l'usage même de ces technologies. Pour autant, tout comme il ne suffit pas de combiner des techniques pour être un « bon conducteur » – encore faut-il faire preuve d'attention, de réactivité, d'adaptation, d'analyse des situations –, être capable d'utiliser les fonctions d'un ordinateur, d'une tablette ou de « naviguer » sur Internet, constitue sans doute un prérequis technique minimum, mais qui n'indique rien – *a priori* – ni de la qualité des actions menées, ni de leur valeur autoformatrice, en particulier dans le contexte précis de l'activité d'enseignant.

Ainsi, avant d'aborder la façon dont l'autoformation peut se réaliser « *par* » les TIC, nous choisissons de faire un détour par l'autoformation « *aux* » TIC, même si les deux ne s'articulent pas uniquement de manière consécutive, s'autoformer « *par* » les TIC pouvant être également l'occasion de se former – simultanément – « *aux* » TIC, et inversement.

1. L'autoformation aux TIC : une évidence en trompe-l'œil

Les premiers contacts des enseignants stagiaires avec les TIC se sont déroulés bien en amont de leur formation au métier d'enseignant. Ceux qui entrent aujourd'hui dans la profession sont presque tous nés à la toute fin des années 80, voire au début des années 90. En parallèle d'un développement des objets technologiques eux-mêmes – et des ordinateurs en particulier – c'est principalement l'arrivée massive d'Internet dans les foyers, au milieu des années 90, qui est souvent aujourd'hui estampillée comme facteur principal d'apparition d'une nouvelle génération d'individus. Les représentants de cette génération, dont les professeurs débutants font partie, entretiendraient – puisqu'étant nés et ayant grandi avec – une forme de rapport naturel et presque « instinctif » avec ces technologies, doublé d'une maîtrise avec laquelle il serait vain, pour les générations précédentes, de tenter de rivaliser. Pourtant, ainsi que le montre une étude réalisée sur les *pratiques juvéniles* (Fluckiger, 2009), les compétences qu'acquèrent les jeunes par le biais d'une utilisation autonome des TIC, et d'Internet en particulier, restent très limitées et ne répondent qu'à des besoins dictés par les

usages quotidiens, n'ayant que très peu, voire aucun rapport avec une quelconque forme – conscientisée – d'apprentissage.

En 2001, Prensky, parle de *digital natives* (littéralement *natifs du numériques*) ; aujourd'hui, parmi plus d'une vingtaine de dénominations servant à qualifier cette génération (Folon, 2012), l'on parle plus fréquemment d'une *génération Y*, même si cette appellation suscite – au-delà même des discussions sur son existence effective ou sur la pertinence d'une telle catégorisation – beaucoup de débats, tant sur sa définition que sur les marqueurs temporels qui permettent d'en déterminer les limites. Ainsi, est-il finalement difficile, voire impossible, de véritablement savoir de quelle « génération » on parle et plus encore s'il s'agit d'accorder une quelconque crédibilité au traitement de cette question sous un angle – strictement en tout cas – générationnel. S'ajoutent à cela les nombreuses et très rapides évolutions technologiques qui accentuent la difficulté à prendre le recul nécessaire à une réelle mise en perspective, et invitent à envisager avec prudence les diverses analyses et recherches réalisées pour tenter de définir cette *génération Y* (Pichault & Pleyers, 2010).

Il ne semble pas, alors, que l'on puisse parler ici d'« une génération » – selon la définition suivante : « *une variété d'hommes et de femmes, au sens strict donné par les naturalistes. Ses membres entrent dans le monde, revêtus de caractéristiques typiques, qui montrent une physiognomie²⁶ commune, les distinguant des autres générations* » (Gasset, 1961, cité par Folon, 2012, p.2). Et si les enseignants qui débutent aujourd'hui dans la profession sont effectivement nés et ont grandi dans un monde baigné par les technologies, les « classer » dans la *génération Y*, c'est offrir une vision à la fois réductrice et déformée de la question. Il nous semble nécessaire, au contraire, d'envisager que l'autoformation des enseignants débutants « aux » TIC, sera bien plus marquée et influencée par l'historique de leurs approches et usages personnels des TIC et par les représentations qu'ils en ont par rapport à leur métier, que par la simple et unique considération de la génération à laquelle ils appartiennent.

²⁶ Folon (2012) précise « Ce vocable serait repris sans doute de l'ouvrage de JC Lavater : "La physiognomie ou L'art de connaître les hommes d'après les traits de leur physionomie, leurs rapports avec les divers animaux, leurs penchants, etc." publié en 1841 »

1.1. Approches et usages de TIC : une ouverture par la culture ?

Plusieurs études le montrent, les approches et usages des TIC sont étroitement liés à des facteurs familiaux. Si l'équipement en ordinateurs et autres terminaux mobiles s'est considérablement développé (DEPS, 2010) ; si le taux de connexion à Internet des familles françaises a plus que triplé au cours de la décennie 2002-2012, passant de 23 à 80% (DEPS, 2010), il importe néanmoins de constater que des écarts significatifs persistent quant aux pratiques et usages des TIC, en particulier entre « *les catégories de population les plus aisées et éduquées (...) et les catégories à faible niveau de revenu et d'éducation* » (Ministère de la Culture et de la Communication, 2011). Tout d'abord, la première catégorie développe des usages des TIC plus diversifiés que la seconde, et ce en quantité bien plus conséquente. Ensuite, et plus encore, les compétences liées non seulement à l'utilisation technique « *opératoire* » des ordinateurs et logiciels, mais encore celles plus spécifiquement destinées à « *travailler avec les TIC, rechercher, trier et exploiter l'information, imaginer la manière d'accomplir une tâche par l'intermédiaire des outils et réseaux numériques* » sont nettement plus exploitées par les populations dont les niveaux de revenus et d'éducation sont plus élevés.

Dans un travail de thèse ayant pour objet d'analyser sous un angle sociologique le recrutement des professeurs des écoles, Dequire (2005, p. 54) note que 61% de ces derniers ont « *un père cadre moyen ou supérieur* » ; Parallèlement, une étude réalisée en 2006 par le Ministère de l'éducation nationale auprès de 1200 professeurs des écoles, indique une « *sur-représentation de parents enseignants chez les enseignants d'aujourd'hui* » (Larivain, 2006). Ces deux données statistiques tendraient à indiquer clairement que, pour la majorité, les professeurs des écoles se situeraient dans la première des deux catégories que nous citons plus haut. Cela nous autorise-t-il à supposer qu'ils ont grandi dans un contexte propice au développement de compétences TIC à la fois plus solides et plus riches, – puisqu'ayant « *fait de tout plus que la moyenne, les autres tendant à concentrer leurs usages sur un plus petit nombre de pratiques* » (Ministère de la Culture et de la Communication, 2011, p. 184) ? Sans doute, en partie, mais c'est sans oublier – toujours selon les mêmes résultats d'études – qu'il faut également prendre en considération ce qui en lien – plus ou moins – direct avec la famille, touche à la culture et, plus précisément, à sa traduction en pratiques culturelles. Celles-ci, semble-t-il, entretiennent une relation non négligeable avec les pratiques et usages des TIC, et, en premier lieu, d'Internet.

Cette corrélation entre pratiques culturelles et pratiques et usages d'Internet, s'avère, selon les statistiques, être bien réelle. Ainsi, la propension à devenir internaute est fortement impactée par le volume des pratiques culturelles des individus (DEPS, 2010) ; la fréquentation d'Internet augmente significativement, en parallèle de l'augmentation des pratiques culturelles. En clair, plus un individu développe ces dernières, plus il utilise Internet. Parallèlement, il s'avère qu'Internet, se situant ici comme une conséquence, peut également se trouver à l'origine d'un développement des pratiques culturelles (Donnat, 2007). Il reste, pourtant, à ne pas considérer que les pratiques d'Internet – aussi denses soient-elles pour les individus ayant des pratiques culturelles très développées – mettent systématiquement l'accent sur des usages spécifiquement orientés vers un domaine particulier. Ainsi que l'indiquent, là encore, les résultats de l'étude réalisée par le ministère de la culture sur l'évolution des usages des TIC (MCC, 2011), les internautes les plus assidus ne se spécialisent pas forcément dans une forme d'usage d'Internet, mais au contraire étoffent leurs pratiques, les diversifient. De surcroît, une vie culturelle riche, ne signifie pas, *ipso facto*, des pratiques d'Internet orientées vers la culture.

Nous le disions plus haut, pour une bonne part, les enseignants qui entrent aujourd'hui dans le métier sont issus de familles de cadres ou d'enseignants, dans lesquelles les pratiques culturelles tiennent une place importante (Da Costa Lasne, 2012). Ici aussi, l'on peut envisager que leurs pratiques d'Internet tendent à suivre les courbes statistiques que nous évoquions dans le paragraphe précédent. Néanmoins, il nous paraît nécessaire de prendre en considération le fait que leurs pratiques d'Internet et plus largement des TIC, auront à évoluer tout au long du cheminement de leur vie d'enfant – dans leur famille – à leur vie d'adulte, et plus encore, de futur professionnel de l'enseignement, notamment dans ce qu'ils projettent de leurs pratiques des TIC, aux travers des représentations qu'ils peuvent en avoir.

1.2. Des TIC aux TICE : un pont à construire entre les représentations

Il nous semble que les représentations contribuent à influencer les processus d'autoformation *aux* TIC des enseignants débutants, tout autant qu'elles peuvent en être affectées et modifiées. Elles sont « *le fruit d'un travail, d'une action concrète* » (Teiger, 1993, cité par Béziat, 2011), et cette « *action* » fait également évoluer les représentations (Béziat, 2011). S'autoformer *aux* TIC, en tant que procéder à son propre apprentissage des TIC, réclame non seulement que l'individu s'appuie sur les représentations qu'il s'est construites

sur l'objet, mais encore qu'il soit en capacité de les remettre en question pour les faire évoluer. Nous envisageons ici que l'autoformation aux TIC des enseignants débutants sera fortement impactée par la représentation professionnelle qu'ils en ont, celle-ci étant aussi soumise aux représentations individuelle et sociale des TIC.

Les représentations individuelles puisent leur origine dans la singularité des expériences de l'individu, de « *ce qu'un sujet a pu intérioriser d'une situation vécue, de ce qui pour lui "fait sens" et donne sens à ses actions* » (Clénet, 1998, p.8) ; elles peuvent ainsi se définir au travers de l'idée que les individus « *construisent leurs connaissances à partir de leur propre point de vue sur le monde et sur eux-mêmes* » (Albertini, 1992, p. 54, cité par Clénet, 1998, p. 8). Tout apprentissage s'appuie sur des représentations individuelles, à partir desquelles il se construit ; ainsi que le formule Clénet, « *ce "déjà-là" mentalement organisé conditionne les apprentissages* » (Clénet, 1998, p. 42). Meirieu confirme cette vision des choses en affirmant que l'individu ne passe pas « *de l'ignorance au savoir* », mais qu'au contraire, dans ce processus d'apprentissage « *il va d'une représentation à une autre, plus performante* » (Meirieu, 1989, p. 57).

Les représentations sociales, quant à elles, ont pour terreau les interactions entre les individus et entre les groupes d'individus (Clénet, 1998). Jodelet les définit comme une « *forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1991, p. 36). Les représentations sociales seraient à la fois un *produit* – une « *connaissance* » – et un *processus* – une « *construction* » –, dans le sens où elles fournissent à l'individu des repères, des modèles, des idées, qui lui servent à élaborer des « *guides d'action* » (Jodelet, 1993, p.22) pour mieux comprendre, appréhender et trouver sa place à l'intérieur de l'environnement et du monde dans lesquels il vit (Moscovici, 1961). Les représentations sociales s'alimentent donc tout autant de ce que l'individu s'approprie – ou ne s'approprie pas – d'une réalité extérieure, que de la construction qu'il met en œuvre de cette réalité. Et si elles se bâtissent et se transforment à partir des interactions sociales, il semble que les représentations sont aussi déterminées, d'un côté, par les croyances et les valeurs partagées par le milieu social et culturel à l'intérieur duquel l'individu évolue ou aura évolué (Assude, Bessières, Combrouze & Loisy, 2010), de l'autre, par ses représentations individuelles, lesquelles s'en trouvent, par là même – sous l'effet de la transformation des représentations sociales – modifiées à leur tour (Clénet, 1998).

Les représentations professionnelles, enfin, peuvent être entendues comme « *une catégorie de représentations sociales* » (Ratinaud, 2003), Bataille et al. les définissent comme étant « (...) *élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles, qui les contextualisent (...)* » (Bataille et al., 1997, cités par Ratinaud, 2003, p. 101). Elles procèdent également d'une forme d'*acculturation* de l'individu, en ce sens qu'elles se construisent à partir d'une modification des représentations professionnelles initiales de l'individu : cette acculturation se définissant alors comme « *un processus de réagencement des éléments culturels initialement véhiculés par un acteur social issu d'un univers culturel donné, lorsqu'il se confronte à un ou plusieurs autres univers, distinct(s) du précédent* » (Vinsonneau, 1997, p.177, cité par Ratinaud, 2003, p. 218). C'est alors cette confrontation aux réalités professionnelles qui, par le jeu des interactions avec les pairs, permet de transformer peu à peu ces représentations en « *savoirs pratiques* » (Bouyssières, 2001, cité par Ratinaud, p. 245), qui eux-mêmes, par leur mise en action, influenceront sur l'évolution des représentations professionnelles.

Les représentations professionnelles des enseignants sont tout à fait particulières, en ce sens que ces derniers ont, comme le précisent Baron et Bruillard, « des représentations, des jugements de valeurs et des croyances qui guident leurs actions » (Baron & Bruillard, 1996, p.13-14, cités par Assude & al., 2010, p.4). Ainsi, au-delà de considérer que les représentations professionnelles des TIC qu'auront les enseignants stagiaires, seront profondément imprégnées des représentations individuelles et sociales qu'ils développent à l'égard de cet objet, nous envisageons que ces représentations professionnelles des TIC seront fortement influencées par la place même que l'enseignant débutant donne et imagine de donner aux TIC dans le contexte précis de son activité professionnelle. Cette place est elle-même conditionnée par l'appartenance sociale et culturelle de l'individu, porteuse de savoirs, valeurs et croyances vis-à-vis des TIC.

Par ailleurs, il nous semble que ces représentations professionnelles des TIC sont elles-mêmes en proie à l'*idéologie professionnelle* du champ auquel elles s'appliquent, à savoir à un ensemble d'idées, de valeurs et de croyances construites et partagées par un groupe professionnel (Lessard & al., 2008). En cela, s'autoformer aux TIC implique pour les enseignants stagiaires, non seulement un travail sur et à partir des représentations individuelles et sociales de cet objet, mais également une mise en adéquation de leurs propres représentations avec les idées, croyances et valeurs que la profession, dans laquelle ils s'apprentent à entrer développe à l'égard des TIC. Tout au long de cette phase de

professionnalisation déterminée par l'année de stage qui précède sa titularisation, le professeur des écoles stagiaire se trouve au cœur du processus d'*acculturation* dont nous parlions plus haut, « *d'une (trans)formation d'un système de représentations pour sa mise en cohérence avec l'idéologie professionnelle du champ considéré* » (Ratinaud, 2003, p. 247). Cette *acculturation* tient de la nécessité pour l'enseignant stagiaire de faire évoluer ses représentations « *pour conserver leur pertinence et leur utilité* » (Legros, 2010) dans le contexte précis des exigences de son activité professionnelle et des représentations qui s'y rattachent.

Ratinaud (2003) fait intervenir un concept de représentation *socioprofessionnelle* (Frayse, 1996) pour qualifier une forme d'interface entre les représentations sociales et les représentations professionnelles. Il explique alors le rôle joué par la formation dans ce passage « *vers une représentation de plus en plus professionnelle* » (Bataille & al., 1997, p.185, cités par Ratinaud, p. 247) ; néanmoins, il semble prudent de ne pas considérer que les changements inhérents à l'entrée des enseignants débutants dans le monde professionnel entraînent systématiquement des modifications de leurs représentations et de leurs croyances (Abric, 2001, p.39, cité par Legros, 2010). Ainsi, les représentations qu'ont les enseignants débutants des TIC, au moment de l'entrée dans le métier, ne se modifieront pas d'elles-mêmes sous l'effet des seuls changements qui caractérisent cette phase de leur carrière professionnelle.

Ajoutons à cela que leurs représentations des TIC – en tant qu'objet « général », les *Technologies de l'Information et de la Communication* – ne correspondent pas forcément à leurs représentations des TICE, en tant qu'objet contextualisé au monde de l'éducation et plus spécifiquement de l'enseignement – *Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement*. Dans un texte de 2007, Aoudé montre que les futurs enseignants en formation initiale ont une représentation des TICE bien plus axée sur une utilisation en tant qu'« outil » de préparation des enseignements que sur une véritable prise en compte dans la conception et la réalisation des enseignements (Aoudé, 2007) ; une représentation plus « pratique » que « pédagogique » ; une représentation, finalement, des TIC plus que des TICE. Il apparaît pourtant fondamental que l'enseignant débutant s'approprié aussi les TIC en tant qu'objet au service de l'ensemble de ses pratiques professionnelles, afin de faire évoluer ses représentations de départ « *en intégrant les exigences du milieu scolaire et ses finalités* » (Béziat, 2011, p. 110) et passe ainsi d'une représentation des TIC vers une représentation des

TICE. Enfin, comme le souligne à nouveau Béziat, les représentations peuvent agir comme « *des cadres d'accueil pouvant faciliter ou empêcher l'appropriation professionnelle des TIC* » (Ibid., p. 112). Les représentations des TIC qu'aura développé l'enseignant tout au long du parcours qui le mène jusqu'à son entrée dans le métier, agiront – en tant que « *guides d'actions* », rappelons-le – comme moteur ou comme frein dans la prise en compte effective qu'il en fera à l'intérieur de ses pratiques professionnelles.

L'autoformation aux TIC des enseignants stagiaires se révèle donc être un enjeu complexe, dans la mesure où elle exige que ceux-ci soient en capacité d'en construire, non seulement, une représentation en tant qu'objet d'apprentissage pour eux-mêmes, mais également, et nécessairement, en tant qu'objet des pratiques professionnelles. De surcroît, à l'intérieur même de ces pratiques professionnelles, se heurtent plusieurs représentations des TIC qui ne font qu'amplifier cette complexité : tantôt « outil », au service des apprentissages des élèves, de la construction des enseignements de la préparation de la classe, justifiant alors l'appellation de TICE, technologies « pour l'Enseignement » ; tantôt « objet d'apprentissage » en soi, entendu sous l'angle de l'acquisition de connaissances et compétences « techniques » liés au fonctionnement et à l'utilisation des technologies elles-mêmes, revenant alors à « enseigner les TIC ». Présentées ainsi schématiquement, ni l'une ni l'autre de ces deux représentations ne semble correspondre, à elle seule, à une quelconque réalité de ce qu'implique une prise en compte pertinente des TIC. Archambault (2013) insiste au contraire à cet effet, sur « *une complémentarité entre l'objet d'enseignement et l'outil pour enseigner* » ; une complémentarité qui naît au travers de l'idée que l'un – les TIC – et l'autre – les TICE – « *se renforcent mutuellement* » (Archambault, 2013, p.119). Il semble justement nécessaire, à ce titre, qu'en tant qu'enseignant, le stagiaire soit en mesure d'élaborer – et là est, selon nous, le cœur de son autoformation aux TIC – des représentations claires, tant des TIC « à enseigner » que des TIC « pour enseigner ». Des représentations qui guideront ses actions vers une autoformation véritablement en adéquation avec les exigences de sa pratique professionnelle ; une autoformation aux TIC et aux TICE, mais aussi et plus encore, une autoformation par les TIC.

2. L'autoformation par les TIC

Ainsi que nous l'avons noté plus haut, poser la question de l'autoformation par les TIC, implique, d'abord, de s'appuyer sur les *buts* et *motifs* qui peuvent être à l'origine de sa mise en place, avant que d'évoquer les *moyens* dont disposent les enseignants débutants – via les TIC – pour déployer diverses stratégies d'autoformation. Rappelons à nouveau ici que le *but* premier de l'autoformation des professeurs des écoles stagiaires, réside dans la nécessité d'adapter leurs propres savoirs, savoir-faire et savoir-être, en les contextualisant aux exigences de leur pratique professionnelle d'enseignant ; cette démarche autoformative répondant alors à des *motifs prescrit, opérationnel-professionnel* et *identitaire* ²⁷. Il nous importe maintenant d'envisager comment les *moyens*, tels que nous les avons identifiés dans notre définition de l'autoformation ²⁸ – *activité réflexive, hétéro et coformation, formation par les choses et les expériences vécues* – peuvent se déployer autour d'actions s'appuyant spécifiquement sur les TIC.

2.1. Activité réflexive et TIC

Ainsi que nous l'avons noté au chapitre précédent, la construction et le développement de l'activité réflexive des PES se trouvent mis à mal par leur statut tout à fait particulier – celui de stagiaire. Même s'ils ne sont pas encore complètement reconnus comme « professionnels », les attentes institutionnelles à leur égard n'en sont pas moins exigeantes et conditionnent l'accès à une forme de « reconnaissance » qui les mènera à leur titularisation. Cette reconnaissance – venant d'abord à être exprimée par les professionnels qui les « suivent » tout au long de l'année de stage, les tuteurs – passe en partie par l'accès à une forme de recul, et donc de réflexivité, qu'il leur est difficile d'atteindre, dans le cadre d'une relation qui nous apparaît, rappelons-le, comme étant « dissymétrique » entre le tuteur et le stagiaire, puisqu'étant sous-tendue par une forme de pouvoir – celui de la titularisation – qu'exerce le premier sur le second.

²⁷ Cf. p. 111

²⁸ Cf. p.89

En quoi et à quelles conditions, les TIC seraient-elles susceptibles d'influencer, de modifier, dans un sens ou l'autre, l'accès des professeurs des écoles stagiaires à une activité réflexive, agissant elle-même comme « moteur » de leur autoformation et de leur développement professionnel ?

Parmi les conclusions d'une étude réalisée par Grangeat & Besson (2006), il en est une qui insiste tout particulièrement sur l'importance des interactions entre enseignants comme facteur de développement des compétences professionnelles. Si de nombreux travaux ont déjà insisté sur cet aspect primordial d'échange, celui-ci montre, au travers des expérimentations réalisées sur le terrain, que l'activité réflexive et la construction des compétences qui en résulte, seront d'autant plus accrues que les enseignants s'engageront dans des interactions avec leurs pairs. Ainsi que le précisent les auteurs, « *Manifestement, dans ces médiations se nichent des éléments déterminants pour l'amélioration des pratiques* » (Grangeat & Besson, 2006, p.45). Ceci laisse apparaître en creux l'idée forte d'une réflexivité suscitée et stimulée par les autres, une « altero-réflexivité » (Robillard, 2007, p. 119). L'on mesure aisément ici la dimension essentielle du conflit sociocognitif dans la construction d'une approche réflexive des pratiques professionnelles.

A partir de travaux de Mayen (1999), Grangeat et Besson définissent plusieurs conditions permettant d'orienter des actions de formation vers le développement de la pratique réflexive des enseignants (Grangeat & Besson, 2006, p. 45-46). Nous en retiendrons deux ; elles se déclinent respectivement comme suit :

- Confronter les individus, dans un groupe, à des activités porteuses de problèmes et comportant des ressources pour les résoudre (documentation, formation). (a)
- Organiser la médiation avec autrui, des échanges centrés sur la réalisation et la conduite de l'action (collègues, tuteurs, formateurs). (b)

Il nous semble que ces points, dans l'usage qu'ils font des termes notifiant l'action de tiers – « *Confronter* », « *Organiser* » – viennent renforcer une autre idée défendue par les auteurs : il importe de créer les occasions de développer des interactions qui ne peuvent pas – uniquement – se déclencher d'elles-mêmes, du simple fait de la volonté de chacun. Et c'est précisément de ces actions suscitant les échanges entre individus que pourra effectivement découler une activité réflexive personnelle.

Les TIC offrent potentiellement – et ce en particulier par le biais d’Internet – des moyens pour mettre facilement à disposition des enseignants débutants, des ressources permettant d’apporter des pistes de solutions face à certains types de problèmes (a). Internet permet également, par le biais des réseaux, de simplifier – y compris d’un point de vue spatio-temporel – la mise en place de médiations et d’échanges avec autrui (b). A ce double titre, nous abordons ici deux formes de « dispositifs connectés », afin d’envisager ce qu’ils peuvent – ou non – représenter, dans le développement d’une posture réflexive des enseignants stagiaires. Il s’agit de la vidéoformation et des interactions en ligne.

2.1.1. La vidéoformation : une réflexivité sous conditions

Force est de constater que depuis plusieurs années la vidéoformation prend une place de plus en plus significative dans le champ de l’enseignement, et ce dans la plupart des pays, dont la France, notamment au rang des moyens employés pour étayer la formation initiale des enseignants (Gaudin et Flandin, 2014). Dans une « *Présentation croisée d’un état de l’art* », à partir d’une exploration riche et fouillée des divers travaux réalisés, ces auteurs, spécialistes des questions liées à l’impact des dispositifs vidéo sur les pratiques des enseignants et en particulier les novices, apportent trois pistes de justification à propos de ce développement exponentiel de la vidéoformation dans la formation des enseignants. La première s’appuie sur l’idée selon laquelle la vidéoformation offre un accès plus aisé aux « événements de classe » qu’une « observation classique », c’est à dire *in situ*. La deuxième évoque le progrès des technologies elles-mêmes, qui facilite l’ensemble des conditions techniques d’accès aux ressources vidéo et ainsi, en stimule l’utilisation par les enseignants. La troisième et dernière piste identifie les vidéos comme support de mise en place des réformes institutionnelles, permettant aux formateurs de construire une forme d’interface, faisant sens pour les enseignants débutants, entre la formation délivrée à l’université et la réalité des pratiques de terrain.

Si la vidéoformation représente donc potentiellement un support de formation des enseignants digne d’intérêt, elle ne peut cependant pas, selon nous, s’affranchir de remplir certaines conditions sans lesquelles son rôle dans le développement de l’activité réflexive des enseignants s’en trouverait largement relativisé, en particulier dans le cadre des pratiques d’autoformation. Ainsi, appuyant à nouveau notre propos sur les conclusions apportées par Gaudin et Flandin (2014), il nous apparaît comme essentiel que, dans le cadre de l’utilisation

de la vidéoformation, les enseignants débutants puissent s'identifier aux pratiques de leurs pairs, se confronter à leurs propres pratiques, et plus encore, être accompagnés dans ces démarches afin d'enclencher véritablement le processus de construction de leur réflexivité.

2.1.1.1. S'identifier aux pratiques de ses pairs et se confronter à ses propres pratiques

Il semble que c'est d'abord parce qu'ils peuvent – au travers du visionnage de vidéos montrant des situations de classe – « *se connaître et se reconnaître* » (Leblanc, 2009, cité par Gaudin et Flandin, 2014, p. 26), que les enseignants débutants se trouvent en mesure de définir des points d'ancrage vis-à-vis de leurs propres pratiques. Dans ce processus d'identification, le contenu même des vidéos peut contribuer à la naissance d'un paradoxe. En effet, dans le cas de vidéos construites selon une « *approche normative* » (Gaudin et Flandin, 2014, p.17), à savoir privilégiant des modèles de « bonnes pratiques », la priorité est donnée à des séquences mettant en scène des enseignants expérimentés, montrant alors des formes de conduites « exemplaires » face à des classes de situations données. S'il est important que les enseignants débutants puissent être sensibilisés, de ce fait, à des « *stratégies d'enseignement considérées comme efficaces* » (Ibid., p. 18), cela vient en contradiction avec deux idées étroitement corrélées.

D'abord, parce que cette posture « normative », consistant à construire des vidéos montrant des modèles à suivre, peut faire apparaître un décalage « *expert-novice* », qui ne permet pas aux débutants de s'identifier à des situations vues comme trop éloignées de leurs préoccupations. Ensuite, car justement, c'est par l'intermédiaire de vidéos montrant des situations « parlantes » pour eux, que les débutants peuvent donner du sens à ce qu'il voient, au regard de leurs propres pratiques. Ce sentiment de « proximité » est particulièrement fort lorsque les novices accèdent à des vidéos mettant en scène leurs pairs débutants (Leblanc, 2012). Ils sont alors plus à même de se rendre compte qu'ils ne sont pas « isolés » face aux questionnements que génère l'entrée dans le métier, et ainsi prennent conscience « *que les difficultés vécues (...) sont des passages incontournables (...) pour s'approprier le métier* » (Ibid., p.153, cité par Gaudin et Flandin, p. 24). En s'identifiant ainsi à des situations qui font sens pour eux, il est montré que les enseignants débutants sont plus enclins à poser un regard critique sur leurs propres pratiques, à repérer ce qui dans leur approche de certaines situations, dysfonctionne, et à « *tendre vers* » (Ria et Leblanc, 2012, cité par Gaudin et Flandin) « *de*

nouvelles façons de faire plus satisfaisantes » (Gaudin et Flandin, 2014, p.24), à amorcer, en somme, une forme de démarche réflexive.

Il est par ailleurs intéressant de noter que les enseignants débutants s'engagent plus efficacement dans la réflexion lorsqu'ils s'appuient sur des vidéos de pairs débutants inconnus plutôt que sur des vidéos montrant leurs propres pratiques (Ibid.). Il semble pour autant, que, justement, la confrontation via des vidéos, à des situations de classe vécues par les enseignants eux-mêmes, constitue là aussi, un élément propice à une prise de recul sur leurs propres pratiques. Ces vidéos agissant comme « *un miroir de leur enseignement* » (Gaudin et Flandin, 2014, p.25) leur renvoient une image, en deux points, essentielle.

Elles leur permettent d'abord d'explorer, *a posteriori*, des comportements d'élèves qu'ils n'auraient pas pu, en cours d'action, percevoir, offrant ainsi certaines clés de compréhension des situations et de leur évolution. Par le biais de cette analyse distanciée – temporellement, spatialement, physiquement – ils peuvent également percevoir les effets de leur propre conduite de la classe sur les réactions et attitudes des élèves (Gaudin et Flandin, 2014). Ces vidéos les mettant eux-mêmes « en scène » leur fournissent, de surcroît, des indices précieux sur leur propre attitude d'enseignant, permettant une forme de méta lecture des situations par le prisme des actions et ajustements qu'ils mettent en place en fonction des comportements et réponses du groupe ou de tel ou tel élève. C'est donc un triple regard qu'il leur est possible de porter ici : sur les élèves, sur soi et sur l'interaction qui en découle.

Pourtant, qu'elles mettent en scène leurs propres pratiques, celles de pairs inconnus ou celles d'enseignants experts, ces vidéos, si elles peuvent contribuer à ce que les enseignants débutants soient mieux préparés « cognitivement » à leurs futures interventions en classe, ne se substituent pas aux expériences réelles de classe, celles « *qu'ils pourront éprouver en première personne* » (Ria et Leblanc, 2012, cités par Gaudin et Flandin, 2014 p.33). Elles n'offrent pas non plus la garantie que les enseignants débutants puissent en posséder les clés de lecture et d'analyse nécessaires, non seulement pour y repérer les éléments pertinents, mais davantage encore, pour les transformer en objet au service du développement de leur pratique réflexive.

Poser la question d'une autoformation avec les vidéos, quelles qu'elles soient, réclame, au-delà du contenu et de l'existence même de cet « outil », d'envisager les

conditions à partir desquelles il sera possible, pour les enseignants, d'accéder, d'abord, à des éléments faisant sens au regard de leurs pratiques. Savoir choisir, regarder, percevoir, identifier, analyser, pour remettre en question ses propres savoirs, savoir-faire et savoir-être, autant de compétences nécessaires à une utilisation réflexive de ces vidéos, qu'il semble difficile de pouvoir développer sans une quelconque forme d'accompagnement, à plus forte raison en tant que novice.

2.1.1.2. Etre accompagné dans la construction de sa réflexivité

Ainsi que le mentionnent Gaudin et Flandin, faisant à nouveau appel à de nombreux travaux menés sur cette question, il est primordial que les enseignants débutants puissent bénéficier d'un « guidage » dans leur démarche de formation via les vidéos. Il existe en effet autant de façon de choisir, d'aborder et d'observer une vidéo que d'enseignants. Dans une perspective d'autoformation, ces nombreuses variations méthodologiques, dans l'approche même du support vidéo, sont soumises, non seulement aux besoins précis du débutant à un moment donné et à l'angle de vue qu'il choisit d'adopter, mais également aux capacités d'interprétation et d'analyse qu'il est à même de déployer. Or, c'est justement parce qu'il est constaté que les enseignants novices, en l'absence d'une véritable trame d'analyse, ne mettent en place, à cet effet, que quelques « réflexions superficielles » (Gaudin et Flandin, 2014, p. 12), qu'un accompagnement des pratiques de vidéoformation s'impose. Les auteurs emploient le terme de « facilitateur », insistant, dans ce rôle, sur l'avantage à donner à une médiation humaine. Il nous semble que ce terme de « facilitateur » symbolise bien l'idée de « rendre plus simple » la démarche, sans ôter la prime importance de l'initiative de celui qui se forme. Plus précisément, l'action du « facilitateur » se déclinerait selon les des points suivants (Gaudin et Flandin, 2014, p.13) :

- (a) expliquer aux enseignants comment utiliser le (ou les) outil(s)
- (b) sélectionner ou aider les enseignants à sélectionner les vidéos en prenant en compte les objectifs poursuivis par la formation et en anticipant les éléments susceptibles d'être identifiés et leurs interprétations
- (c) structurer une trame de questionnement
- (d) guider l'analyse des enseignants en évitant notamment qu'ils se suffisent d'une évaluation de l'enseignant filmé
- (e) susciter les discussions entre les enseignants en formation

L'évocation de ces multiples rôles fait apparaître, en filigrane, les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants débutants, en l'absence, justement, d'un véritable accompagnement adapté à la vidéoformation. Comment envisager en effet, qu'un enseignant débutant, puisse, dans la mise en place d'une démarche autoformatrice par la vidéo, développer à la fois des compétences techniques, méthodologiques, analytiques suffisantes pour extraire de scènes filmées des éléments transférables au contexte réel de ses propres pratiques. En relevant – au travers des points (a) à (e) cités plus haut – le rôle essentiel de l'accompagnement, les auteurs posent du même coup, selon nous, les limites de l'outil vidéo comme moyen de formation ; outil qui, si riche qu'il puisse être, est avant tout soumis aux capacités présumées de traitement et d'analyse de celui qui l'exploite.

L'existence même de vidéos, l'accès à celles-ci et à l'ensemble des ressources qui les composent, n'indiquent en rien l'usage que les enseignants sont amenés à en faire. Aussi, « *expliquer aux enseignants comment utiliser le (ou les) outil(s)* » (a), ici, en l'occurrence, les vidéos, se traduit sans doute moins, pour le « facilitateur », par une aide purement « technique » – le visionnage de vidéos ne réclamant pas, en l'espèce, de compétences techniques avancées – que par l'approche d'une utilisation pertinente et contextualisée de cet outil, au service de la construction et du développement des pratiques professionnelles des enseignants. Ainsi, par exemple, la question du choix des vidéos par les enseignants (b) nous apparaît-elle comme essentielle du point de vue de l'autonomie des enseignants débutants et des conséquences que cela pourra générer sur la construction de leur approche réflexive. Sur ce point, plusieurs travaux conduisent à des conclusions n'allant pas toutes dans le même sens, mais les plus récentes tendent à montrer que laisser aux enseignants le soin de sélectionner eux-mêmes les vidéos qu'ils souhaitent, permettrait qu'ils s'impliquent davantage et accèdent plus aisément à une posture réflexive (Gaudin et Flandin, 2014). Pourtant, cette question du choix et donc de l'autonomie de l'individu, mérite d'être confrontée à un autre aspect. En effet, le risque est fort, dans le cas d'un choix exercé en autonomie par les enseignants débutants, de voir leur sélection orientée vers des vidéos pouvant être considérées comme « opérationnelles » et apportant ainsi des réponses préfabriquées, sous l'angle du « *que faire ?* » (Ibid. p. 17), de l'« *approche normative* » que nous évoquions plus haut, ne laissant alors pas de place à une véritable activité réflexive. Cette idée est également exprimée, sur un même plan, par Luc Ria, co-concepteur au sein de

l'Institut Français de l'Éducation (IFE), de *neopass@ction*²⁹. Ria y indique justement le risque inhérent à l'existence-même de ces vidéos. Ainsi l'exprime-t-il : « *Un des risques de ce genre de matériau est l'identification immédiate qu'il facilite chez de jeunes praticiens découvrant, dans la réassurance ou dans l'inquiétude, des images qui mettent en scène des aspects saillants du métier.* » (Ria, Rayou & Saujat, 2010). Par « *aspects saillants du métier* », nous entendons encore l'idée de cette « *approche normative* », de pratiques pouvant être vues par les enseignants débutants comme « standardisées » et n'ouvrant pas, alors, à des questionnements de fond menant à la réflexivité.

Ceci nous amène précisément aux points (c) et (d), quant à la structuration d'une trame de questionnement et au guidage des enseignants vers une analyse « distanciée » des vidéos. Là également, Ria insiste sur l'importance d'une « mise en débat » autour des vidéos, autorisant la « *distanciation nécessaire* », pour éviter que, justement, cet outil de formation par la vidéo ne se résume à autre chose qu'au « *mime de gestes empruntés à d'autres et vidés de leur sens* ». Cette idée vient appuyer, celle plus large, de la réaffirmation d'une place fondamentale de la dimension sociocognitive dans le développement de la pratique réflexive (e). Ainsi, est-il montré, à l'appui des travaux de Rosaen et al. (2008) que la mise en place d'une discussion collective autour du visionnage d'une vidéo permet de développer des réflexions plus profondes de la part des enseignants novices que par le biais d'une analyse écrite, « *d'exprimer des commentaires plus spécifiques que l'écriture de leur mémoire (...); de déplacer leur focalisation de leur gestion de classe vers leur enseignement ; (...) de moins se concentrer sur eux-mêmes et davantage sur les élèves.* » (Gaudin & Flandin, 2014, p. 32). Pour autant, il importe que ces discussions soient, là aussi, provoquées et accompagnées, par un tiers facilitateur, pour être véritablement à la source d'une activité réflexive.

La mise en place de *néopass@action* que nous évoquions plus haut, incite clairement au développement de pratiques d'autoformation. Créée spécialement à l'attention des enseignants débutants à un moment charnière de mutation de la formation initiale – la maîtrise, en 2010 – cette plateforme mise d'abord sur l'autonomie des individus face aux ressources vidéo. Ainsi que l'indique Ria, s'il est souhaitable que la réflexion autour de

²⁹ Néopass@ction est une plateforme de vidéoformation lancée en France, par le Ministère de l'éducation nationale, à la rentrée 2010, à l'attention des enseignants – et en particulier les débutants –, parallèlement à la mise en place de la réforme de la maîtrise.

l'utilisation de ces outils puisse se faire dans le cadre d'échange « à plusieurs, entre pairs, entre pairs et confirmés, avec des chercheurs », ce n'est pas sans avoir au préalable précisé qu'« il est absolument nécessaire que les utilisateurs les contextualisent, les mettent à l'épreuve, seuls ». Il est en effet tout à fait essentiel que l'enseignant débutant lui-même puisse construire le chemin de sa réflexion et fasse évoluer ses pratiques, en s'appuyant sur ses propres expériences et sur les questionnements qui en émergent. Mais l'élargissement de cette réflexion et la mise à distance de ces interrogations, à partir de l'exploration de vidéos montrant des situations de classe, réclament bien une forme d'initiation. Plus tôt celle-ci aura lieu, plus les enseignants développeront les compétences d'observation, d'analyse et de contextualisation de ces vidéos à la réalité de leur propre pratique (Ibid., 2014, p.38). Parallèlement, et toujours selon ces auteurs, plus les enseignants auront été sensibilisés à l'utilisation de ces vidéos, plus ils seront à même, et ce, tout au long de leur carrière, d'en faire un usage propice à leur développement professionnel. L'autoformation par les vidéos ne semble donc pouvoir se dispenser d'un apprentissage préalable et d'une mise en contexte de ce support, sans lesquels l'accès à une posture réflexive se révèle être fortement compromis.

2.1.2. Les interactions en ligne : un support de l'hétéro et de la co-formation ?

Ainsi que nous venons de le noter et en écho à ce que nous avons déjà développé dans les chapitres précédents, la dimension sociale et, plus encore, sociocognitive, joue un rôle déterminant dans la construction d'une posture réflexive des enseignants débutants. La confrontation de ses propres compétences à celles des autres, la mise en place d'une réflexion mutuelle à des fins de coopération, sont autant de facteurs pouvant contribuer à alimenter le parcours de formation des enseignants, spécifiquement dans la toute première partie de leur carrière. Les supports technologiques permettent aujourd'hui d'offrir un potentiel énorme en termes de réseaux de communication, lesquels peuvent se prêter au développement de diverses formes d'interactions en ligne. Ces interactions en ligne prennent vie sous forme – entre autres – de forums, listes de discussions, messageries, réseaux sociaux, et passent par la médiation du langage écrit.

S'appuyant sur la théorie de la « médiation sémiotique » de Vygostki (1985) – dans laquelle le langage tient une place fondamentale dans le développement de la pensée conceptuelle – Collin et Karsenti (2011) proposent de transposer ce modèle théorique à celui de l'interaction en ligne. En découle une *modélisation de la réflexivité interactionnelle en*

ligne, qui établit à partir de deux plans distincts – inter-psychologique et intra-psychologique – la relation entre les interactions en ligne et le développement de l'activité réflexive. Dans la perspective d'« *une phase d'action professionnelle qui s'offrirait comme l'objet de réflexion sur lequel le futur enseignant interagit en ligne réflexion [par l'intermédiaire de messages écrits] avec ses pairs a posteriori* » (Ibid., p. 90), le plan *inter-psychologique* représenterait l'« *interaction interpersonnelle de l'enseignant-stagiaire avec ses pairs, générée par la réaction collective aux messages* », tandis que le plan *intra-personnel* correspondrait à l'« *interaction intrapersonnelle de l'enseignant-stagiaire avec lui-même et sa pratique professionnelle, générée par la production individuelle des messages* ». L'effet combiné de ces phases de « *collaboration* » et d'« *autonomie* » entre lesquelles viendrait s'intercaler des phases d'« *action professionnelle* », donnerait naissance à un cycle de réinvestissement, propice au développement de la réflexivité.

Si cette modélisation apporte un éclairage pertinent pour conceptualiser le lien entre l'interaction en ligne et l'activité réflexive, il nous importe maintenant d'envisager selon quelles conditions ces interactions en ligne peuvent véritablement se poser comme inductives de pratiques réflexives. En effet, il semble que la nature et le contexte de mise en place du dispositif d'interaction, soient à même d'influencer l'implication des enseignants et par conséquent pèsent sur le niveau de développement de leur potentiel réflexif. Plusieurs facteurs sont donc à prendre en considération ici pour mesurer l'impact potentiel des interactions en ligne comme moyen d'autoformation des enseignants débutants.

Explorer la question des interactions en ligne nous invite, au préalable, à aborder le thème des communautés virtuelles, comme moyen d'autoformation des enseignants débutants. En effet, quelle que soit la forme que prennent les interactions en ligne, elles ont pour facteur commun de rassembler un nombre variable de personnes, qui, mobilisées autour d'objets de discussion ou de questionnement communs, interagissent.

2.1.2.1. Des communautés virtuelles mais bien réelles

Qu'il soit ou non explicitement nommé ainsi, l'ensemble des personnes qui participent aux échanges, constitue, de ce fait, une communauté virtuelle³⁰. La variété des objets autour desquels peuvent se construire ces communautés virtuelles donne lieu à une catégorisation de ces communautés. Ainsi, dans le champ professionnel sur lequel nous nous situons ici, parle-t-on de communautés *de pratiques* mais aussi de communautés *d'apprentissage*. Il semble que plusieurs auteurs divergent encore quant à la définition de ces formes de communautés virtuelles. Si la notion de communauté *d'« apprentissage »* renvoie littéralement à l'acquisition de nouveaux savoirs, certains auteurs attribuent également ce rôle à la communauté *de pratiques*.

Ainsi que le précisent Sylla et De Vos, si Wenger et Lave (1991) définissent les communautés de pratiques comme « *un groupe de personnes ayant un centre d'intérêt commun et qui collaborent mutuellement dans un processus d'apprentissage.* » (Sylla et De Vos, 2010, p. 83), d'autres, comme Pillonel, Luisoni & Rouiller (2010) font une distinction nette entre les deux. Les communautés d'apprentissage étant alors, selon eux, clairement articulées autour d'un objectif de « *développement professionnel au sein d'un cadre éducatif et collaboratif formel* », tandis que les communautés de pratique ont pour but le « *partage d'expériences en milieu professionnel* » (Ibid. 2010, p. 84). Wenger, à nouveau mentionné par Sylla et De Vos (2010) soutient l'idée – que nous avons déjà évoquée dans le chapitre précédent – d'apprentissage au sein des communautés de pratiques. Il y identifie deux processus étroitement liés : la *participation* et la *réification*. La *participation* étant définie comme « *un processus actif, par lequel s'impliquent les membres actifs d'une communauté, et qui permet une reconnaissance mutuelle qui est source d'identité* » (Sylla et De Vos, 2010, p. 83) ; la *réification* consistant « *à transformer ces expériences partagées en objets (...) éléments persistants, qui permettent à la fois de se souvenir, de passer à d'autres pratiques, par leur renégociation et leur adaptation notamment* » (Ibid., 2010, p. 84). C'est alors une forme de « *négociation* » entre *participation* et *réification* qui, par le biais d'une

³⁰ Le terme « virtuelle » n'est pas ici employé en opposition au terme « réelle », mais bien pour qualifier une communauté dans laquelle les interactions se déroulent dans un monde « numérique » et non pas dans un monde « physique ». Ainsi, ces communautés virtuelles sont-elles bien réelles car « *elles comprennent de vraies personnes, des enjeux importants, et de véritables sentiments et émotions* » (Dillembourg, Poirier & Carles, 2003, p.11)

action complémentaire, pourrait se poser comme source d'un *apprentissage collectif* au sein de la communauté de pratiques.

Il nous semble que développer la définition des communautés de pratiques de Pilonel et al. pourrait permettre ce « glissement » vers des potentialités d'apprentissage. En effet, à cet égard, le « *partage d'expériences en milieu professionnel* » qu'ils évoquent, pourrait rejoindre ce que Wenger identifie comme processus de *participation*, ce partage pouvant alors, sous certaines conditions restant à définir, s'articuler à une phase de « *réification* » sans que celle-ci n'ait à s'inscrire, forcément, dans un « *cadre éducatif et collaboratif formel* ». A un autre niveau, un rapprochement est envisageable, selon nous, entre les concepts de participation/réification de Wenger et les plans inter-psychologique/intra-psychologique proposés dans la modélisation de Collin & Karsenti. La *participation*, au travers des échanges qu'elle suscite entre les individus, « *où chacun apporte des "tranches" de son histoire, son expérience personnelle et sa pratique* » (Sylla & De vos, 2010, p. 84), s'inscrit sur un plan inter-psychologique. La *réification*, parce qu'elle mobilise les notions de transformation « *d'expériences en objets* », de « *souvenir* », de passage « *à d'autres pratiques par leur renégociation et leur adaptation* », répond d'un travail interne de l'individu et en cela se situe sur un plan intra-psychologique. Plus encore, on peut supposer que cette « *négociation* » entre *participation* et *réification*, offre, au même titre que la complémentarité entre les phases inter-psychologique – « *collaboration* » – et intra-psychologique – « *autonomie* » –, les bases de développement d'une activité réflexive.

Si nous ne faisons ici appel qu'à quelques travaux d'auteurs, cela permet néanmoins de pointer l'émergence d'une forme de dualité entre les dimensions interpersonnelle et individuelle ; cette dualité agissant comme une interface essentielle dans la construction de la réflexivité. Par ailleurs, si des différends conceptuels existent quant à la définition des communautés virtuelles, ainsi que le précisent Audran et Daele « *si la notion de communauté reste polysémique lorsqu'elle désigne un groupe de personnes impliquées dans un processus d'apprentissage, elle semble centrale pour cerner des interactions dans des espaces numériques* » (Audran et Daele, 2009, p. 3). En effet, même si elles ne sont pas identifiées comme telles au départ, les interactions des individus créent, potentiellement, les conditions de l'apprentissage, d'abord parce que « *l'autre, médiatiquement présent, de façon synchrone ou asynchrone, devient un élément moteur du dispositif* » (Turban, 2004, p.61), facilitant ainsi le transfert des acquis dans d'autres

situations ; ensuite car dans cette « co-formation par l'échange » (Alava, 2003), au sein des communautés virtuelles, viennent s'entremêler des cognitions collectives et individuelles (Vignaux, 2003), qui, comme nous venons de le voir, sont susceptibles de nourrir la réflexivité. Il reste que ces interactions en ligne peuvent se présenter sous des aspects très variés, dans leur forme, leur temporalité et la nature même des échanges qui s'y déroulent. Autant de facteurs qui, parmi d'autres, joueront en faveur ou en défaveur de l'activité réflexive. Voilà ce qu'il nous importe d'aborder maintenant.

2.1.2.2. Quels facteurs de réflexivité pour les interactions en ligne ?

Nous choisissons de répondre à cette interrogation en appuyant notre propos sur l'analyse comparée de travaux ayant pour objet de définir les apports, limites et conditions de l'implication et du développement de l'activité réflexive des individus dans le cadre d'interactions en ligne. Nous identifions alors quatre facteurs qui semblent influencer ici de façon significative : le niveau de sociabilité, la nature du groupe, l'impact du mode d'échange et, enfin, la motivation individuelle.

2.1.2.2.1. Le niveau de sociabilité

Le concept de *participation* de Wenger, que nous évoquions plus haut, nous sert ici de point d'ancrage pour souligner l'importance de la sociabilité au sein d'une communauté virtuelle. L'implication de chacun est alors fortement corrélée à la présence d'une « *ambiance favorable aux échanges* » (Daele, 2005), empreinte de tolérance, de bienveillance envers l'autre au travers de ce qu'il exprime. Créer cette cohésion au sein d'une communauté virtuelle semble représenter une première difficulté qui peut, si elle n'est pas dépassée, donner naissance à une forme de réserve dans les échanges et nuire considérablement à la qualité des interactions qui s'opèrent. Ainsi que le souligne Collin, il est souhaitable que puisse s'instaurer, au plus tôt, « *un climat de respect, de confiance, de droit à la vulnérabilité et à l'erreur* » (Collin, 2010, p.172). Il nous semble tout particulièrement important de relever cette nécessité du droit à l'erreur, précisément dans le contexte d'une communauté mettant en relation des enseignants débutants, où nombre de questionnements émergent à cette période complexe d'entrée dans le métier. Favoriser les échanges en encourageant chacun à partager ses propres interrogations, sans porter de jugement, mais en faisant au contraire preuve de compréhension, incite à une plus grande participation. La qualité des relations sociales génère

ainsi des réflexions plus riches, qui aident chacun à exprimer des représentations sur un problème posé, au regard de sa propre expérience et de mieux se situer, en entrant « *activement dans le conflit sociocognitif* » (Daele, 2005). Pour que cette liberté d'expression puisse être véritablement effective, il semble important de considérer deux autres facteurs – abordés dans le chapitre précédent –, que sont la proximité/disparité *hiérarchique* et la proximité/disparité *fonctionnelle*, qui agissent de façon déterminante sur la qualité des échanges entre les individus.

Ainsi, dans le contexte d'interactions en ligne, peut-on supposer que le niveau de proximité *hiérarchique* entre les interlocuteurs permet une forme d'« égalité » propice à la qualité des relations, tandis qu'une forte disparité *hiérarchique* – entre un formé et un formateur, par exemple – peut conduire à un mode de relation dissymétrique – créée par le pouvoir supposé ou effectif de l'un sur l'autre –, à une forme de réserve, de « *ménagement des faces* » (Collin, 2010, p.172) qui viendra « *entraver la réflexion* » (Collin & Karsenti, 2011, p.91). D'autres auteurs, comme Degache & Nissen (2008) relativisent cette idée, soulignant que la médiation de l'outil numérique comme support de communication entre des interlocuteurs, peut justement atténuer cet effet lié à la disparité hiérarchique. Ils voient dans l'interaction en ligne, la possibilité – pour celui qui se place comme hiérarchiquement inférieur – de s'exprimer plus facilement et plus librement, que dans une relation en face-à-face réel, le support numérique permettant alors une forme de distanciation avec l'interlocuteur.

Parallèlement, c'est à la question *fonctionnelle* qu'il convient de s'attacher. En effet, rappelons-le, c'est parce qu'il peut reconnaître les autres comme ses pairs, et se reconnaître parmi eux, que l'individu va s'impliquer significativement dans les interactions. Cette proximité *fonctionnelle* semble essentielle dans la mesure où elle agit comme une incitation à s'appuyer sur les réflexions des autres pour réfléchir à ses propres pratiques et explorer de nouvelles manières de les faire évoluer (Daele, 2005). C'est ainsi par une forme de compréhension de ce qu'exprime l'autre, et d'identification vis-à-vis des expériences et contenus exprimés, que par une sorte de jeu de miroir, chacun peut profiter des réflexions de l'autre, mais aussi de celles du groupe, tandis que le groupe dans sa globalité, s'alimente de l'ensemble des réflexions individuelles. Par-delà cette proximité *fonctionnelle*, les relations interpersonnelles s'inscrivent, via les interactions en ligne, dans cette « *zone de co-*

formation » (Pineau, 2000) et créent une forme d'« *interdépendance* » entre les individus, elle-même favorable au développement de l'« *apprentissage mutuel* » (Eneau, 2003, p.142).

Il faut pourtant envisager que les statuts *hiérarchique* et *fonctionnel* des individus qui vont entrer en interaction dépendent étroitement de la nature du groupe à l'intérieur duquel s'inscrivent les échanges et qui va, là aussi, largement contribuer à déterminer la qualité de ces derniers.

2.1.2.2.2. La nature du groupe

Trois points retiennent notre attention ici : le groupe est-il fermé ou ouvert ? Institutionnel ou non-institutionnel ? Homogène ou hétérogène ? Comme plusieurs travaux le montrent, chacune des réponses à ces questions, contribuant à définir en partie la nature du groupe, agit potentiellement sur les interactions et le niveau de réflexivité qui en résulte.

Fermé ou ouvert ?

Dans le cas où les interactions en ligne ont lieu à l'intérieur d'un groupe virtuel fermé, soit entre un ensemble défini d'individus, il semble que la prise de parole soit plus libérée et que chacun parvienne ainsi aisément à formuler ses réflexions. Les disparités *hiérarchiques* et *fonctionnelles* dont nous parlions ci-avant peuvent même être atténuées, la délimitation claire du cadre des échanges entre les individus créant à la fois un « *climat de confiance* » (Collin & Karsenti, 2011, p.91) et une forme de « *confidentialité* » (Ibid., p.100) qui incite chacun à livrer plus facilement le fruit de ses impressions et réflexions. Néanmoins, ainsi que le précisent ces mêmes auteurs, ce caractère fermé ne suffit pas à lui seul à gommer totalement l'effet négatif lié aux disparités *hiérarchique* et *fonctionnelle* telles que nous les avons décrites plus haut. Plus encore, la fermeture du groupe peut brider de façon significative la qualité des interactions, empêchant la prise de distance nécessaire à l'évolution de la réflexion. Ainsi, au contraire, dans le cas d'interactions en ligne au sein d'un groupe ouvert, si chacun est plus « exposé » et peut, alors, être incité à s'exprimer avec plus de contrôle et de réserve, il n'en demeure pas moins que la diversité des contenus partagés permet d'enclencher des réflexions plus larges et d'ouvrir à des questionnements inédits.

Institutionnel ou non institutionnel ?

Les interactions en ligne mises en place dans le contexte d'une initiative institutionnelle, génèrent une forme de contrainte à la participation, parce qu'elles peuvent faire partie d'un dispositif clairement identifié comme faisant partie d'un cursus de formation et, à ce titre, faire l'objet d'une forme quelconque d'évaluation, de contrôle. Tel n'est pas le cas lorsque des interactions se créent dans un contexte non-institutionnel. Nous retrouvons ici l'effet lié à la proximité/disparité hiérarchique. Dans le cas d'un groupe d'interaction institutionnalisé – mis en place à l'attention d'enseignants débutants et supervisé par des formateurs par exemple –, si la participation – par obligation – est effective, elle ne correspond pas forcément à « *un réel et authentique besoin de questionnement* » (Collin & Karsenti, 2011, p.97), ce qui peut amener à brider le niveau de réflexion des individus sur des problématiques qui ne prennent pas sens pour eux, tout au moins au moment où elles leurs sont soumises. Pourtant c'est justement aussi parce qu'elle oblige à participer, que cette forme d'interaction institutionnelle permet aux individus de dépasser leurs propres questionnements, de sortir de ce que les auteurs nomment « *ego-professionnalisme* », de s'ouvrir à des réflexions qu'en l'espèce, leur « *manque d'expertise* », en tant que débutants, ne leur permettrait pas de saisir dans le cadre d'interactions simplement établies entre pairs, hors institution.

Homogène ou hétérogène ?

Si comme nous l'avons vu, la qualité et l'intensité des relations sociales sont des facteurs déterminants pour établir une cohésion de groupe nécessaire à la construction de la réflexivité, cela n'est pas à entendre sous l'angle d'une homogénéité des expériences et réflexions de chacun au sein du groupe. Au contraire, ce que l'autre peut offrir d'un regard différent, d'un vécu personnel, contribue considérablement à la richesse des échanges qui s'opèrent au sein du groupe. D'autres réflexions prennent vie parce que d'autres problématiques apparaissent. Ainsi que le précise Daele « *presque toutes les questions trouvent des réponses (...) des avis et arguments contradictoires sont formulés ce qui fait que chacun peut se forger une opinion en fonction de ses aspirations et de son contexte* » (Daele, 2005). L'hétérogénéité s'inscrit donc pleinement ici comme un facteur de développement du conflit sociocognitif, dont les effets sont établis sur la construction de la réflexivité.

2.1.2.2.3. L'impact du mode d'échange

Rappelons-le, les formes d'interactions en ligne peuvent être variées et offrir une diversité des modes d'échanges, qui auront des effets plus ou moins conséquents sur le développement possible de la réflexivité. Dans la plupart des cas, les outils servant de support aux échanges en ligne, passent par l'écrit ; tel est le cas, par exemple, pour les listes de diffusion, les forums de discussions, les messageries ou encore les réseaux sociaux.

Collin et Karsenti (2011) y relèvent trois inconvénients. Les deux premiers se rapportent aux caractéristiques même de l'écrit. L'un tient au fait que le passage à l'écrit représente une difficulté qui peut agir comme un frein à la participation active des interlocuteurs, parce que nécessitant un effort, celui de formaliser, par écrit, un questionnement ou une réflexion quelconque. L'autre, directement lié, tient au fait que, justement, l'écrit, étant, de surcroît moins spontané, est donc moins efficace que l'oral. Le troisième inconvénient relevé, a trait au caractère *synchrone* ou *asynchrone* des échanges réalisés en ligne. En effet, le temps entre les échanges peut être très variable et son allongement – caractère asynchrone – peut parfois nuire au maintien du fil de la réflexion. Pour autant, dans une relation où les échanges sont instantanés, le caractère *synchrone* des interactions peut faire barrage à une prise de recul nécessaire sur les questionnements engagés. Au-delà, ainsi que le soulignent Degache et Nissen (2008), rejoints d'ailleurs sur ce point par Collin & Karsenti, le caractère asynchrone permet une plus grande souplesse d'utilisation et autorise une réflexion plus posée et approfondie, puisque chacun peut, selon ses disponibilités et au moment qui lui paraît le plus opportun, revenir sur un sujet, le compléter, y apporter des éléments de réflexion issus de son expérience propre. Ainsi l'écrit, parce qu'il permet d'archiver les traces, et d'y revenir, de remonter le temps, constitue une mémoire des interactions et un support précieux de la réflexion. D'ailleurs, comme l'indique Degache & Nissen, les contenus écrits produits à l'occasion d'interactions en ligne, peuvent aussi servir de support et de complément à des interactions orales, en face-à-face « réel ».

2.1.2.2.4. La motivation individuelle

Il y a, au rang de cette notion de motivation individuelle, plusieurs éléments, à la fois distincts et complémentaires. Dans ses travaux sur « *Le développement professionnel des enseignants dans le contexte de leur participation à une communauté virtuelle* », Daele

(2005) pointe un certain nombre de variables qui contribuent à définir les larges contours de ce concept de motivation, quand il s'agit de l'appliquer aux interactions en ligne. Cette motivation, pour individuelle qu'elle soit, s'alimente également de facteurs extérieurs, sociaux, humains, temporels, matériels, techniques, entre autres, qui viennent s'ajouter aux éléments liés à la sociabilité, à la nature du groupe et au mode d'échange, que nous venons d'explorer dans les trois points précédents.

Tout d'abord, les compétences techniques des individus et leur niveau d'« *acceptabilité de la technologie* » (ibid.) comme support des interactions, sont des prérequis à ne pas négliger dans la construction de leur motivation à s'impliquer véritablement dans les échanges en ligne. Dans un contexte où l'usage des technologies numériques de communication se banalise, il semble néanmoins important de considérer que le rapport personnel des individus à ces technologies, influe sur leur motivation à les utiliser, y compris dans le cadre d'interactions en ligne. Parallèlement, ainsi que le précise Daele, il est nécessaire de prêter attention au temps que les individus sont prêts à consacrer à cette démarche d'interaction en ligne ; ce temps sera en grande partie déterminé par la volonté qu'ont les enseignants « *de changer leurs pratiques tout en s'améliorant* » et sera aussi lié à la représentation qu'ils se font de « *leur propre apprentissage* » et « *du groupe en tant que lieu d'apprentissage* ».

Si les éléments que nous venons de citer s'appuient sur une motivation « interne », d'autres, de sources « externe » sont à prendre en compte pour mieux comprendre ce qui, dans le cadre des interactions en ligne, peut concourir à faire évoluer la motivation individuelle. Notons par exemple, que si la disponibilité des outils de communication servant de support aux interactions en ligne, rend leur accès plus aisé, cela ne suffit pas pour créer les conditions de mise en œuvre des échanges (Degache et Nissen, 2008). Il semble alors essentiel que, pour chacun, « *la perception d'une claire finalité à l'échange s'affirme comme une nécessité incontournable.* » (Ibid., 2008), créant la motivation permettant d'entrer véritablement dans le dispositif d'interaction. A cela s'ajoute l'idée d'un guidage des interactions permettant de créer des conditions d'échanges constructives. Sur ce point, est souligné l'utilité d'une ou plusieurs personnes-ressources, « *animateur* » (Daele, 2005), « *formateur, superviseur* » (Collin & Karsenti, 2011) ayant pour mission d'organiser, stimuler, tempérer, formaliser les échanges, de structurer les interactions, afin d'accroître chez les interlocuteurs, leur motivation à poser un regard construit et réfléchi sur leurs interventions et sur celles des

autres. Cette idée de guidage des interactions fait d'ailleurs réapparaître, en écho, la question d'accompagnement que nous soulevions dans le chapitre précédent, au titre du développement de l'activité réflexive.

Au terme de la courte analyse en quatre points que nous venons de faire au sujet des interactions en ligne, et en parallèle des remarques que nous faisons plus haut sur la vidéoformation, nous notons la nécessité toujours réaffirmée d'une forme de stimulation préalable et continue de la réflexion, menant à une contextualisation de ces « outils » numériques dans les processus de formation et d'autoformation. Car, aussi accessibles, variés et élaborés soient-ils, ils ne portent aucunement, en-soi, les garanties d'un usage raisonné, réfléchi et réflexif.

2.2. Formation par les choses : l'importance du « rapport à »

Envisager qu'*une formation par les choses et les expériences des situations vécues*, puisse s'inscrire dans le contexte précis de notre questionnement sur l'autoformation par les TIC, implique, d'abord, de se demander comment les enseignants débutants vont mobiliser ces objets TIC et la possibilité qu'ils offrent, au sein de leur démarche d'autoformation, de construire de nouveaux savoirs. Parallèlement à ce que nous relevions plus haut de l'influence d'une formation par et avec les autres (hétéro et co-formation) et de l'activité réflexive (formation par soi) dans les processus d'autoformation par les TIC, il nous semble que les « choses » – et précisément ici celles se rapportant aux TIC et aux objets qui les symbolisent – qui constituent l'environnement des enseignants débutants, ainsi que l'expérience qu'ils en feront, contribueront également à définir les conditions de cette autoformation.

Cette question mobilise celle de leur rapport à ces objets et aux TIC en général, mais également celle de leur rapport au savoir. En effet, il nous semble que c'est à la fois dans l'approche et l'expérience qu'ils ont et auront eu des TIC, que dans la façon dont ils se représentent – et ce, spécifiquement en tant qu'enseignant – le savoir, et les TIC comme « outil » de construction de ce savoir, que vont se déterminer les potentialités de cette autoformation. Rapport aux objets TIC, rapport au savoir et construction des savoirs professionnels avec les TIC, sont donc les trois points que nous traiterons brièvement ici.

2.2.1. Le rapport aux objets TIC des enseignants

Comme l'indique Albero (2011), il semble pertinent, lorsque l'on aborde la question du rapport aux objets techniques ou technologiques, de considérer l'écart significatif qui existe entre les « *logiques de la conception* » et les « *logiques de l'usage* » (Albero, 2011, p.8). Cet écart tient selon l'auteur au fait que, d'une part, les concepteurs, sont, dans les étapes de création et de réalisation de l'objet technologique, guidés par une « *représentation experte de son futur usage, en relation avec une image idéale de l'utilisateur à venir* » ; que, d'autre part, les utilisateurs de ces objets technologiques – « les usagers réels » – « *sont la plupart du temps novices et dans la matière à apprendre et dans la manière d'utiliser efficacement l'outil technique à des fins d'apprentissage* » (Ibid., p.8). Cette distance entre *logiques de conception* et *logiques d'usage* impose à l'utilisateur de s'approprier cet objet en tant qu'« *outil technique* », avant même de l'envisager comme médiateur dans la construction de nouveaux savoirs.

Cela rejoint le concept de *conflit instrumental*, développé par Marquet, ou l'individu doit justement, être en mesure de « *s'approprier* » ce que l'auteur nomme « *artefact technique* » – représenté par l'objet technologique – « *pour en faire un instrument* » (Marquet, 2010), au service des finalités qu'il vise. Dans le même ordre d'idées, Peraya souligne que « *les médias et les technologies sont des produits issus d'une logique d'innovation technologique, imaginés, conçus et réalisés dans la sphère industrielle génératrice de besoins supposés* » (Peraya, 2010, p.25). Ainsi, prêter des vertus prétendument pédagogiques aux technologies elles-mêmes, se réclame d'une conception « *technocentrée* » (Peraya, Bétrancourt et Lombard, 2008 ; Albero, 2011, Bibeau, 2006 ; Linard, 2002), mettant à la fois l'accent sur une forme de « *maîtrise des outils technologiques* » (Bibeau, 2006), tout en s'appuyant sur une « *illusion techno-déterministe vantant les bienfaits des innovations techniques* » (Peraya, 2010, p. 26). Sur un versant opposé, une conception « *anthropocentrée* » (Rabardel, 1995, cité par Linard, 2002, p. 7) ou encore « *humaniste-anthropocentriste* » (Bibeau, 2006) de ce rapport aux objets technologiques, privilégie « *le sujet et le sens qu'il donne à son activité* » (Albero, 2011, p. 8) dans ce qu'il met en œuvre d'un « *apprentissage des processus de travail intellectuel avec ces technologies* » (Bibeau, 2006).

Nous faisons nôtre l'idée de Bibeau lorsqu'il précise que « *l'utilisation efficiente des technologies pour apprendre, implique une solide maîtrise de ces outils puissants et complexes à la fois* », montrant ainsi, que, développer une conception anthropocentriste, ne s'assimile pas à évacuer la question de la maîtrise technique des objets inclus dans les processus d'apprentissage. Or, cette question de maîtrise technique, porte en filigrane, celle, plus en amont, du rapport aux technologies elles-mêmes, et ici en particulier, celle du rapport qu'entretiennent les enseignants avec les TIC. Celui-ci s'appuie, nous l'avons vu plus haut dans ce chapitre³¹, non seulement sur un ancrage familial et culturel, mais également, sur les représentations individuelles, sociales et professionnelles des TIC que développent les enseignants.

De surcroît, ce rapport aux objets – ici les TIC – est, selon ce qu'en souligne Rinaudo (2002), à prendre en compte, non seulement dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants – qui, comme nous l'avons vu, constitue l'un des motifs³² de leur autoformation – mais également dans ce qui va contribuer à définir leur rapport au savoir.

2.2.2. Du rapport au savoir, au rapport au savoir des enseignants débutants

2.2.2.1. Le rapport au savoir

Nous ne cherchons aucunement ici à proposer une définition du rapport au savoir, mais à comprendre en quoi celui-ci peut être mobilisé dans les processus d'autoformation des enseignants débutants, via la médiation des TIC. Si la *notion*³³ de rapport au savoir reste « floue » (Rinaudo, 2002, p.114), elle est aujourd'hui, dans le champ des sciences de l'éducation, l'objet d'approches et de conceptions qui ont en commun de mettre en avant le sujet comme acteur principal. Sur ce point, ainsi que le précise Rinaudo, deux équipes de recherches s'entendent, mais se distinguent dans l'approche même qu'elles défendent du sujet. L'une, l'équipe *ESCOL*, de l'Université Paris VIII, fondée par Bernard Charlot en 1987,

³¹ Cf. p.129

³² Cf. p.111

³³ Dans le sens où « *on ne peut pas construire une théorie du rapport au savoir* » ; « *Elle est donc une notion et non pas un concept* » (Hatchuel) http://www.pedagopsy.eu/rapport_au_savoir.htm

envisage le sujet comme « sujet social » (Bautier, Charlot et Rochex, 2001) et le rapport au savoir comme « un rapport au monde, à l'autre et à soi-même, d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (Charlot, 1997). L'autre, l'équipe *Savoirs et rapport au savoir*³⁴, composante du Centre de Recherche en Education et formation (CREF) de Nanterre, créée par Jacky Beillerot, et rejointe par plusieurs autres chercheurs, aura développé une construction de la notion qui envisage le sujet, non seulement dans sa dimension sociale, mais également dans sa dimension psychique (Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville). Beillerot définit le rapport au savoir comme « *un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et sentir le monde naturel et social* » (Beillerot, 2005). Cette conception, privilégiant une approche psychanalytique, prend en compte les phénomènes inconscients, tels que le désir, et ici précisément, le *désir de savoir*, dans ce qu'il symbolise du « *désir de se réaliser ou d'atteindre et d'obtenir ce que l'on pense que le savoir apporte* » (Hatchuel, 2007, p.44). L'autoformation, au sens où nous l'envisageons et à partir de la définition³⁵ que nous avons tenté d'en proposer dans le chapitre précédent, mobilise – au travers de la question des *motifs* internes et externes impliqués dans le processus d'acquisition de nouveaux savoirs – cette double dimension, sociale et psychique du sujet, où le *désir de savoir* s'inscrit, alors, – au travers des *buts* – dans ce que l'autoformation permet de le satisfaire.

2.2.2.2. Le rapport au savoir des enseignants

C'est parce que « *les enseignants sont en quelque sorte des professionnels du savoir, qu'ils font du savoir un métier* » (Rinaudo, 2002, p.111), que leur rapport au savoir est tout à fait particulier. En effet, ceux-ci se trouvent « *en position charnière* » (Lani-Bayle, 1995, p.60, citée par Rinaudo, 2002, p.112) car ils sont à la fois récepteurs, porteurs et transmetteurs de savoir. Ainsi, leur rapport au savoir est-il soumis à une articulation complexe du rapport à leur propre savoir et du rapport au savoir, qu'en tant qu'enseignants, ils ont « *choisi de représenter* » (Hatchuel, 2007, p.124) ; une articulation qui englobe non seulement la façon dont ils mobilisent ce savoir pour le transformer et le contextualiser – en

³⁴ L'équipe *Savoirs et rapport au savoir* a laissé place, en 2009, à l'équipe *Clinique du rapport au savoir*, fondée par Claudine Blanchard-Laville. Cette même équipe a pris, en janvier 2014, la dénomination *Savoirs, rapport au savoir et processus de transmission* ; elle est dirigée par Dominique Ottavi.

³⁵ Cf. p.104

amont des pratiques de classe –, mais aussi la façon dont ils le font passer, dont ils mettent « *les élèves en relation avec ce savoir* » (Ibid.). Il s'agit donc, au travers de cette dénomination de « rapport au savoir », d'envisager leur rapport « aux savoirs », tout autant que leur rapport « professionnel » au(x) savoir(s).

Leur rapport « aux savoirs », dans le sens où leur rapport au savoir, dans le cadre de leur pratique professionnelle, se détermine dans le lien qui s'établit entre plusieurs types de savoirs. Altet (1996) les classe en fonction de leur nature : les savoirs *à enseigner*, les savoirs *pour enseigner*, les savoirs *sur enseigner* et les savoirs *de la pratique*. Cette typologie correspond à ce que Lorillot (2008) définit respectivement comme les savoirs *disciplinaires* – « que l'enseignant doit connaître ou transmettre » –, *curriculaires* – « qui relèvent des programmes » –, *professionnels* – ayant trait à la pédagogie et à la didactique –, auxquels viennent s'ajouter les savoirs *d'expérience* – qui se constituent « par la pratique ». Feyfant (2010) quant à elle, en propose une articulation autour de trois axes : les savoirs *théoriques*, les savoirs *académiques* et les savoirs *d'exercice du métier*.

Leur rapport « professionnel » au savoir, dans le sens où les enseignants ont, dans l'exercice de leur profession, un rapport spécifique à un ensemble de savoirs spécifiques. Sur ce point, ainsi que le précise Lorillot, leur rapport professionnel au savoir se construit, d'une part, autour de la question de ce qu'ils enseignent et de ce « *qui gravite autour de leur propre enseignement* » (Ibid., p. 70), mais également autour de la question du sens, étroitement liée à la représentation qu'ils se font, tant des savoirs qu'ils transmettent que de la façon dont ils conçoivent de les « *mettre en scène* » (Blanchard-Laville, 2001). A ce titre, il semble que justement, les enseignants ont une représentation très ancrée à l'idée de « *transmission du savoir* » qui constitue le cœur de leurs préoccupations (Clerc, 1996, p301, citée par Rinaudo, 2002, p.120).

Exprimée autrement, et apportant une nuance supplémentaire, cette vision des choses apparaît aussi dans les propos de Bourgeault (2013), dévoilant un autre aspect de ce qui touche au rapport au savoir des enseignants débutants, et plus encore à celui des futurs enseignants.

2.2.2.3. Le rapport au savoir des enseignants débutants

L'auteur insiste spécifiquement sur deux points qui nous paraissent fondamentaux, soulignant que ce rapport au savoir des enseignants participe d'une redéfinition de l'éthique professionnelle enseignante. En premier lieu, il constate, en particulier au sein de la population constituée par les futurs enseignants, un « *rapport scolaire aux savoirs scolaires* » (Bourgeault, 2013, p.84). Un rapport au savoir qui se retrouverait uniquement chez les enseignants, parce qu'il aurait été, en quelque sorte, influencé, modelé, « *marqué par l'école* » (Ibid.). Il se caractériserait par une forme de rapport « utile » au savoir, se situant plus sur le plan de la nécessité d'apprendre – en vue d'une évaluation, d'un examen – que sur celui du désir d'apprendre. Ce « rapport scolaire à des savoirs scolaires », serait complété, en second lieu, par une tendance des enseignants à se satisfaire « de l'à-peu-près, (...) de ce qui est déjà constitué » (Ibid.), marquant par là l'idée qu'ils auraient « *comme perdu la curiosité* ». En cela, les enseignants manqueraient justement à leur « *devoir de curiosité (...), de dépassement des acquis, (...) de rigueur* » (Ibid.), à ce qui touche, à un pan essentiel de l'éthique enseignante que nous évoquions plus haut ; à cette idée que « *les enseignants doivent transmettre bien plus que des savoirs* » (Meirieu, 2012, p.40), que « *l'école est faite pour armer les élèves contre tout ce qui les pousse à s'adapter, c'est à dire à renoncer à leurs capacités critiques et inventives* » (Stiegler, 2012, p. 79).

Ce qu'il nous semble important de saisir ici, c'est que ce rapport au savoir tout à fait particulier des enseignants débutants, adossé – ainsi que nous l'avons vu – à une représentation transmissive des savoirs, va influencer, non seulement, la construction des savoirs que les enseignants « transmettront » aux élèves, mais, davantage encore, la construction pour les élèves eux-mêmes, de cette notion de rapport au savoir. « (...) *En tant qu'enseignant, quelle sorte de rapport au savoir va-t-on aider (...) les élèves à développer pour demain ?* », s'interroge Bourgeault. Cette question retentit fortement sur celle de l'autoformation des enseignants, car, en effet, s'autoformer, et ce d'autant plus en tant que débutant, c'est aussi, en partie, remettre en question son propre rapport au savoir, son rapport « aux savoirs », son rapport « professionnel » au savoir. C'est penser un rapport au savoir qui « *n'est jamais donné de façon définitive, mais au contraire, se construit et s'élabore tout au long de la vie* » (Hatchuel, 2007, p.43).

Les TIC sont une des « choses » de cet axe de l'autoformation « par les choses ». Elles sont constitutives de l'environnement des enseignants – professionnel mais aussi privé – et ainsi, influent, à des degrés variables, sur cette dimension « écoformative » de l'autoformation. Nous l'avons déjà noté, le rapport aux TIC est à considérer dans la construction du rapport au savoir des enseignants débutants. Loin d'occulter cet aspect, il nous semble également que les traits saillants de leur rapport au savoir nous invitent à questionner les conditions à partir desquelles ils pourront véritablement mobiliser les TIC – dans cette formation par les choses – comme moyen d'autoformation et de développement professionnel.

2.2.3. Se former « par les choses » avec les TIC : des écueils à ne pas négliger

Tout d'abord, que sait-on de l'utilisation professionnelle des TIC par les enseignants ? Si, du côté des pratiques de classe, plusieurs travaux ont montré que les enseignants possédaient peu de compétences ayant trait à l'utilisation des TIC en classe (Karsenti & Larose, 2001 ; Karsenti, 2001), c'est bien l'utilisation faite en amont par les enseignants, dans ces phases de travail peu voire non visibles, qui focalise ici notre attention. A ce propos, un faisceau de travaux confirme un usage de plus en plus courant des TIC par les enseignants, pour, entre autres, préparer leurs cours et constituer des corpus de ressources (Peraya, Bétrancourt & Lombard, 2008 ; Chaptal, 2002 ; Larose, Grenon & Lafrance, 2002). Des travaux plus récents, et parmi ceux-ci, une étude réalisée sur 31 pays européens et publiée en 2013, indique clairement que les enseignants utilisent très largement les TIC et confirme que c'est très majoritairement dans des contextes extérieurs à la classe que les utilisations sont les plus significatives (European Schoolnet & University of Liège, 2013). Plus en détails, une autre étude, menée en France auprès de futurs enseignants, et posant la question de leur utilisation future des TIC, révèle – sur la base de propos déclaratifs – des usages pour beaucoup orientés vers l'organisation du travail, la préparation des cours et le recueil de ressources numériques, et dans une bien moindre mesure, vers des usages liés aux apprentissages et au développement personnel ou encore à la communication et la création de réseaux (Rizza, 2010, p.35). Ainsi, les TIC sont-elles bien plus considérées, par les enseignants, sous l'angle du « prendre » que de « l'apprendre ». Ce point nous paraît doublement essentiel et c'est à cet endroit que se croisent, à notre sens, leur rapport aux TIC et leur rapport au savoir, qui, dans un entrelacs complexe, vont également contribuer à dessiner leur identité professionnelle naissante.

D'abord parce que les usages que les enseignants font des TIC pour eux-mêmes – et que nous venons de qualifier –, auront selon nous à déterminer de manière significative ceux qu'ils mettent en place avec leurs élèves, et donc à influencer la construction du rapport de ces derniers aux TIC et à ce qu'elles peuvent représenter, plus largement, dans la constitution de leur rapport au savoir. Ensuite, parce que de l'utilisation des ressources que les enseignants récoltent via les TIC et précisément par le biais d'Internet – pour ensuite les transposer au contexte de leurs pratiques de classe, soit sous forme de supports enseignants, soit sous forme de supports élèves – émerge la question de leurs *compétences informationnelles*, entendues comme celles leur permettant de savoir de quelle information ils ont besoin, de la trouver, l'évaluer et l'utiliser (ADBU, 2012 ; CREPUQ, 2005 ; ACRL, 2000), à des fins professionnelles.

Cette question des *compétences informationnelles* résonne de façon d'autant plus singulière pour les enseignants qu'ils auront eux-mêmes à les développer, dans le cadre de leur pratique, auprès des élèves (Dumouchel & Karsenti, 2013). Elle se fait également l'écho de l'idée selon laquelle se former par les « choses » – nous y faisons allusion dans un chapitre précédent, au travers de la conception de la formation développée par Rousseau ([1762] 1966) et dont s'est inspiré Pineau (1989) dans son approche ternaire de l'autoformation³⁶ – et ici spécifiquement par Internet, réclame de ne pas négliger qu'Internet, justement : en premier lieu, ne diffuse pas des savoirs mais des informations (Devauchelle, 2012 ; Lebrun, 2007 ; Lagrange, Lecas & Parzysz, 2006) ; en second lieu, n'augure en rien de la capacité de l'enseignant débutant à développer de façon autonome les *compétences informationnelles* qui lui permettront de transformer les informations recueillies en savoirs, au service du développement de ses pratiques professionnelles. Si, certes, il existe en France un référentiel de compétences informationnelles, mis en place avec le soutien du ministère de l'enseignement supérieur (ADBU, 2012), il ne s'inscrit pas formellement à l'intérieur d'un projet de formation, – comme cela est par exemple le cas au Québec, via un *Programme de Développement des Compétences Informationnelles*³⁷, initié et développé par l'université du Québec, à l'attention des étudiants – et encore moins dans le cadre précis de la formation initiale des enseignants. Il en va donc d'un « *présupposé implicite d'autonomie* » (Linard, 2003) pour ce qui est de l'utilisation des TIC à des fins d'autoformation. Or, cette autonomie,

³⁶ Cf. p. 89

³⁷ Cf. <http://pdci.uquebec.ca/>

si elle peut semble-t-il, être – au moins – favorisée par l'accès de plus en plus aisé aux technologies (Glikman, 2002), doit pourtant se voir pondérée par deux aspects fondamentaux. Le premier tient au fait que justement, et cette capacité d'autonomie, et la capacité d'autoformation, ne sont finalement développées que par un nombre limité d'individus (Devauchelle, 2012 ; Linard, 2003). Le second réside dans un principe de prudence quant à l'idée que l'accès à une énorme quantité d'informations – via internet – pourrait donner une sorte d'illusion de savoir, « *on pense qu'on sait, on pense qu'on a connu, on pense qu'on comprend* » (Bourgeault, 2013). Ainsi, dans ce contexte, l'autoformation par les choses, suppose-t-elle l'acquisition de compétences à apprendre à s'autoformer par les TIC, ce qui enjoint en amont une nécessité d'y être formé, afin de développer des « *compétences métacognitives* » qui relèvent aussi de « *médiations humaines* » (Glikman, 2002). La présence dominante d'Internet, ne fait que renforcer cette nécessité, puisqu'il ne s'agit pas, seulement, pour les enseignants, d'apprendre pour eux-mêmes à devenir des « *digital teachers (...) des utilisateurs simplement adroits, voire effrénés* » des TIC (Gautier & Vergne, 2012, p. 112), mais à créer les conditions d'une autoformation par les TIC qui leur permette de « *se les approprier* », de « *penser leurs pratiques* », afin de « *construire chez les élèves les bases d'un rapport savant et critique, c'est à dire aussi raffiné et libre* » (Ibid., p 112). Il s'agit, à nouveau, d'envisager que l'autoformation par les TIC ne peut se faire par la seule « *imprégnation* » des « *objets* » qui constituent l'environnement de l'individu. Et si nous avons précédemment défini l'autoformation comme un processus « *initié, contrôlé et dirigé par l'individu* », il semble que là encore, les relations humaines aient à trouver toute leur place, afin de développer une approche des TIC qui soit réfléchie et réflexive, ouvrant ainsi la voie à une possibilité de développement professionnel.

PARTIE 5

L'IMPLICATION DES TIC DANS LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTOFORMATION DES PROFESSEURS DES ECOLES STAGIAIRES

Chapitre 1

L'autoformation des professeurs des écoles stagiaires

1. Une place centrale

L'autoformation semble tenir une place essentielle pour les enseignants débutants ; l'ensemble des réponses sur ce point traduit cette évidence :

« Une grande place, énorme » (E1, 40)

« Elle est centrale, on en a toujours besoin » (E3, 40)

« Elle est primordiale » (E14, 40)

Elle se justifie néanmoins au travers de plusieurs axes. On perçoit bien dans le discours de chacun le besoin de combler des manques, notamment ceux laissés par une formation initiale défailante :

« La formation qu'on a n'est pas terrible (...); c'est pas avec le peu de formation pédagogique qu'on a qu'on va combler nos lacunes » (E10, 40)

« Je pense pas qu'on puisse se baser que sur la formation institutionnelle » (E12, 40)

Et si ce recours à l'autoformation semble ne pas s'appliquer uniquement aux enseignants novices « tous les enseignants recourent à l'autoformation par nécessité » (Ortun & Pharand, 2009), la particularité des enseignants stagiaires tient justement à leur statut de débutant, peu ou pas encore véritablement confrontés au terrain, ce qui pour eux justifie également la place que se doit de prendre l'autoformation en début de carrière :

« Le meilleur apprentissage c'est d'être devant sa classe et de faire des choses » (E1, 40)

« J'apprends plus quand je suis dans ma classe, que je dois me débrouiller » (E4, 40)

« En trois mois, depuis que je suis enseignant, j'ai appris quinze fois plus qu'en deux ans de formation » (E8, 40)

« On avait notre classe à l'année, et il fallait se débrouiller, gérer, c'est dur d'avoir une classe en responsabilité » (E11, 40)

« J'ai appris beaucoup de choses en étant confronté à beaucoup de problèmes depuis septembre » (E13, 40)

On note que pendant cette « épreuve du feu » (Baillauquès & Breuse, 1993) que constitue l'entrée dans le métier de l'enseignant, le professeur débutant se retrouve seul face à la réalité de ce qu'est son métier et qu'il doit faire face, s'adapter. Et si « Etre laissé à soi-même favorise le recours à l'autoformation » (Ortun & Pharand, 2009), au travers d'expressions telles que « se débrouiller », « gérer », être « confronté à des problèmes », on perçoit bien cette urgence de trouver ses propres solutions là où, en tout état de cause, personne d'autre ne les apportera, sur le moment en tout cas.

La formule de Perrenoud « Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1996), prend ici tout son sens. Confronté à ses propres difficultés, l'enseignant débutant, plus que tout autre, réaffirme la position de celui qui apprend sur le terrain, qui fabrique au jour le jour sa propre expérience, celle qu'il tire de la pratique, et qui lui permet d'acquérir des « savoirs pragmatiques (...) forgés au contact des choses elles-mêmes, c'est à dire « des situations concrètes du métier d'enseignant » (Altet, Charlier, Paquay & Perrenoud, 1996, p.34). Ainsi, cela est-il formulé clairement dans le discours de certains :

« On se forme sur le tas » (E2, 40)

« On apprend un peu comme ça, sur le tas » (E4, 40)

Parce qu'elle est rattachée à ce que l'enseignant vit au jour le jour dans l'exercice de sa pratique, c'est dans la continuité qu'est d'abord envisagée l'autoformation, même si, comme nous le verrons plus loin, elle peut aussi prendre la forme de séquences plus définies dans le temps, mais à un degré moindre :

« J'en ai besoin tous les jours, je suis obligée de faire ce travail si je veux m'améliorer » (E7, 40)

« La formation, c'est l'adaptation, tout le temps » (E12, 40)

Cette autoformation, effectuée sous l'angle d'une « réflexion en action » (Ibid.), soutenue par une aptitude de l'enseignant à réguler en temps réel ses conduites, impose au

débutant de relever le défi de trouver seul les stratégies qui lui permettront de mener à bien ses objectifs. Or, si cette « réflexion en action » est selon Altet, ce qui caractérise la pensée de « l'enseignant-expert », ou encore de l'enseignant réfléchi ou réflexif (Schön, 1983), il en va tout autrement pour l'enseignant débutant. Aussi, est-il conduit inévitablement à se confronter dans une plus large mesure à l'idée de se tromper. A la phase de « survie » marquée par « le tâtonnement continu, la préoccupation de soi, le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe (...) » (Huberman, 1989), vient s'adjoindre l'idée de « découverte » (Ibid.), caractérisée par l'exploration de situations nouvelles et par l'expérimentation :

« On essaie des choses, on fait des erreurs, ça apprend beaucoup aussi de faire des erreurs » (E13, 40)

« Expérimenter, se tromper (...) mais c'est surtout faire, voir comment ça fonctionne, (...) pourquoi ça a fonctionné, qu'est-ce qui ne fonctionne pas. » (E12, 41)

Accepter de se tromper pourrait traduire déjà, chez l'enseignant débutant, une idée de recul par rapport à sa pratique. Néanmoins, plus que d'accepter de se tromper, – attitude qui, en définitive, peut paraître bien plus explicable pour l'enseignant débutant que pour l'enseignant expérimenté – ce qui est à souligner ici, c'est que le novice n'a pas vraiment d'autre choix que de passer par cette étape d'acceptation de l'erreur, et qu'elle fera intrinsèquement partie de son parcours d'autoformation, *a fortiori* lors de son entrée dans la profession.

Cette notion d'erreur appelle la remarque suivante : si, tout d'abord, l'enseignant doit être capable de remarquer mais aussi d'accepter qu'il s'est trompé, ce qui n'est pas une évidence en soi, il est ensuite fondamental qu'il puisse être en capacité d'identifier clairement ses lacunes :

« On doit prendre en main nous-même ce qui nous manque » (E9, 40)

Il lui revient ensuite de relever les causes de ses échecs et de les analyser pour adapter ses réactions. Certains des professeurs stagiaires interrogés semblent déjà envisager ce processus réflexif :

« On se remet toujours en cause, on apprend à se critiquer, à revenir sur des choses, à les changer » (E9, 40)

« On a toujours besoin de revenir sur sa pratique, pas attendre que ça vienne (...) de se retrouver en difficulté (...) dès qu'on se pose une question, toujours aller se renseigner et se former » (E3, 40)

« Je suis obligée de faire ce travail si je veux m'améliorer, si je veux pas m'améliorer, j'en fais pas, j'en fais pas d'autoformation, et puis je continue comme ça et je progresserai pas, mais c'est pas mon objectif » (E7, 40)

Ce que l'on note dans ces extraits, fait bien appel, non pas à une « réflexion en action » comme noté plus haut mais bien à une « réflexion sur l'action » (Altet, 1996) qui prend appui sur des « connaissances explicites », tout à fait identifiables par l'enseignant et mobilisées « avant ou après l'action ». Cette forme de réflexion sur l'action, très largement explorée au travers des travaux de Perrenoud sous le terme de « pratique réflexive » (Perrenoud, 2001), se traduit dans les propos des enseignants stagiaires, par l'évocation de termes riches de sens.

2. S'autoformer, c'est chercher et aller chercher

Lorsque l'on demande aux enseignants stagiaires ce que signifie littéralement pour eux « s'autoformer », le terme qui apparaît le plus souvent dans les propos est celui de « chercher », mais plus encore l'expression « aller chercher ». La nuance est subtile, mais sans doute les deux formes de réponses n'amènent-elles pas exactement la même interprétation. Dans sa première forme, « chercher » s'entend comme « faire des recherches », tenter par l'exploration de combler un manque, de réduire des incertitudes.

« C'est chercher dans des livres » (E5, 41)

« C'est chercher aussi bien sûr des informations » (E12, 41)

« Se former soi-même en effectuant ses propres recherches » (E13, 41)

« Faire des recherches sur tel et tel point qu'on ne maîtrise pas, une notion qu'on n'a pas » (E2, 41)

Ici, on envisage l'acte de chercher ou de faire des recherches comme le symbole d'un besoin d'information, lui-même correspondant à un « besoin de réduction d'incertitude (...) sous réserve que l'incertitude soit définie non pas comme un manque de connaissances, mais comme la connaissance explicite d'un manque de connaissances » (Tricot, 2007) ; en-soi, cette démarche montre que l'enseignant prend conscience de ses manques, qu'il accepte ses

doutes, qu'il sait qu'il ne sait pas : « si j'ai de l'incertitude, alors, j'ai besoin d'information ; si je n'ai pas de connaissances, alors je n'ai pas d'incertitudes ; si j'ai de la certitude, je n'ai pas besoin d'information. Ainsi, avoir besoin d'information implique que l'on ait de l'incertitude et donc des connaissances. » ; Les éléments de discours des enseignants stagiaires cités plus haut n'indiquent qu'une définition qu'ont ces derniers de l'expression « s'autoformer » ; certes ils ne prédisposent en rien d'une mise en place effective dans le cadre des pratiques de classe, néanmoins, ils apportent une indication précieuse : concevoir l'acte d'autoformation comme une démarche de recherche, témoigne d'un questionnement qui prend son origine dans la capacité de l'enseignant à accepter et identifier ses doutes, à « être capable de réfléchir sur sa pratique, savoir se remettre en cause, savoir remettre en cause son savoir-faire, ses savoirs disciplinaires et ses convictions culturelles » (Feyfant, 2010) et à ainsi poser les bases d'un cheminement vers une posture d'enseignant réflexif.

Au-delà de la forme – « *chercher* » – que prendrait chez l'enseignant débutant cette tentative de réduction des incertitudes, c'est bien dans l'expression « *aller chercher* » que transparait la démarche, l'initiative de l'individu, seul face à ses manques :

« *C'est aller chercher des connaissances s'il nous en manque* » (E4, 41)

« *C'est aller chercher des informations par soi-même* » (E6, 41)

« *Ne pas attendre des autres qu'on m'apporte des informations, mais que j'aie les chercher et que je me les approprie toute seule* » (E7, 41)

« *L'autoformation, auto, je l'entends au sens où c'est moi qui fait la démarche d'aller chercher* » (E12, 42)

« *Aller chercher* » traduit l'idée d'action ; ce n'est pas l'acte de chercher, en lui-même, qui importe ici, mais la volonté d'en déclencher la mise en œuvre ; pas tant le terme « *chercher* » que le terme « *aller* » qui indique littéralement que l'individu déclenche de lui-même le mouvement. A cette initiative, correspondent deux cas de figures, relevant, l'un du choix, l'autre de la contrainte. Dans le premier cas, il semble qu'« aller chercher » soit assimilé à « aller plus loin » :

« *Avancer (...) se former, pour apprendre encore* » (E1, 41)

« *C'est apprendre, avancer, faire évoluer les choses.* » (E3, 41)

« *On a des choses à notre portée. Il faut y aller et pas se dire : dans ma classe j'ai mon petit cahier, je vais regarder dans mon petit cahier... faut savoir être curieux, faut y aller* » (E14, 41)

Dans le second cas, la démarche est vécue comme une obligation, une fatalité ; le débutant va « *aller chercher* », car, très simplement, s'il ne le fait pas, personne d'autre ne le fera à sa place.

« (...) *Ne pas être tributaire des autres (...) ne pas attendre qu'on m'apporte les informations mais que j'aie les chercher et que je me les approprie toute seule...voilà, c'est ne pas être dépendante des autres* » (E7, 41)

« *Il faut qu'on se prenne en main et qu'on aille chercher nous-mêmes (...)* » (E10, 40)

Pour autant, certains considèrent que le choix – mais quel choix finalement – s'offre toujours à eux de ne pas faire l'effort d'« *aller chercher* », et que cela relève non seulement d'une envie, d'une prédisposition de chacun, mais sans doute plus encore du sentiment de se sentir capable d'enclencher une véritable démarche d'autoformation :

« (...) *tout dépend de l'individu (...) il y a des gens qui vont peut-être s'y consacrer plus ou moins (...) encore faut-il savoir se former soi-même, parce que ce n'est pas forcément très facile* » (E12, 40)

Nous entendons ici que, ce qui n'est « *pas forcément facile* » pour l'enseignant débutant, bien avant de se poser la question « Sur quoi et comment se former ? », est, au préalable, de faire face à une très forte tension entre ses connaissances, croyances et valeurs, – qui contribuent à influencer son rapport au métier et sa pratique (Tardif & Lessard, 1999) – les modèles qui auront été valorisés pendant sa formation initiale et les leçons qu'il peut tirer de ses expériences quotidiennes de pratique sur le terrain. Car en effet, à ce moment précis d'entrée dans le métier, « Il est “entre deux chaises” (...) Il mesure l'écart entre ce qu'il imaginait et ce qu'il vit, sans savoir que cet écart est normal et ne tient pas à son incompétence ou à sa fragilité personnelles, mais au saut que représente la pratique autonome par rapport à tout ce qu'il a connu » (Perrenoud, 1996). Il est alors sans doute à envisager que cette période tout à fait particulière constitue une phase de transition nécessaire que connaît l'enseignant à son entrée dans le métier et qu'il doit en passer par là. Sans doute n'est-il pas alors véritablement en situation d'« échec » mais plus de tâtonnement, d'incertitude passagère. Il reste que l'entrelacs de tous ces éléments se révélera d'autant plus complexe à gérer pour l'enseignant, qu'il se retrouve seul pour mener à bien cette délicate mission.

3. S'autoformer, c'est se former seul, mais pas « tout seul ».

Dans leur définition de l'autoformation, plusieurs enseignants stagiaires évoquent spontanément les échanges en face à face, avec leurs collègues, leurs formateurs, tuteurs ou conseillers pédagogiques :

« Poser des questions, (...) interroger les collègues » (E3, 45)

« C'est beaucoup discuter, partager des situations, voir comment tu aurais réagi (...) c'est beaucoup de dialogue et la rencontre avec des personnes qui sont elles aussi du métier » (E5, 41)

« (...) Echanger avec des collègues, mes amies » (E10, 41)

« Savoir échanger, nous on a beaucoup échangé dans notre promo, puisqu'on se voit régulièrement, ou avec des PE plus expérimentés, les collègues, savoir demander des conseils (...) » (E14, 41)

On perçoit déjà au travers de ces réponses, le très large contexte dans lequel ces interactions humaines peuvent prendre forme. Autour de cette notion d'échange, apparaissent nombres de nuances, s'organisant autour des variables suivantes : le temps, les personnes, les contenus recherchés. Et c'est bien lorsqu'il s'agit d'évoquer la mise en œuvre de l'autoformation, que les échanges prennent toute leur place.

3.1. Une question de temps

Pour s'autoformer, il faut en avoir le temps :

« Dans un premier temps je vais quand même en parler avec mes collègues, ma tutrice, je sais qu'il n'y a pas de problèmes, là, c'est vrai que je suis dans l'urgence, alors (...) » (E3, 45)

« Quand je suis un petit peu prise par le temps et que j'ai besoin d'une réponse assez rapide et précise, je vais voir mes collègues à l'école, qui me donnent des idées ou qui me répondent » (E4, 45)

Ici le facteur temps joue en faveur du recours à l'échange. Mais il semble que ce soit pour parer au plus pressé. Comme le montre une étude canadienne sur le thème de l'autoformation, s'autoformer demande du temps, et justement, en manquer constitue l'un des principaux obstacles à la mise en place effective de cette autoformation (Ortun & Pharand,

2009). Nous l'aurons également constaté dans le discours des enseignants que nous avons rencontrés :

« Je l'ai fait l'année dernière (...) et là j'ai arrêté pour une question de temps, depuis le début de l'année » (E6, 43)

« Le temps qu'on a n'est pas suffisant, donc il faut que je me dégage du temps à côté » (E7, 43)

Beaucoup considèrent également que l'autoformation se fait en permanence dans le temps, qu'elle ne s'organise pas forcément sous la forme de séquences chronologiques définies en dehors des pratiques de classes :

« Je suis tout le temps en autoformation, puisque intérieurement dans ma tête je suis en autoformation » (E8, 43)

« J'ai l'impression d'apprendre des nouvelles choses tous les jours, sur les contenus d'enseignement, sur régler des situations conflictuelles » (E1, 43)

« C'est en continue là, cette année je pense, on se pose plein de questions et on a très bien compris qu'on nous donnerait pas des réponses toutes faites donc on essaie d'y répondre tout seul » (E4, 43)

« Tous les jours, quand je fais mon bilan de la journée (...) enfin, pour moi l'autoformation c'est tout au long de la journée de classe, donc oui, dans ce cas-là c'est tous les jours » (E9, 43)

« Mon autoformation se fait régulièrement, même de façon inconsciente » (E13, 43)

Si la barrière du manque de temps tombe ici, c'est également la dimension d'échange qui s'efface. L'enseignant novice élabore alors seul les réponses face aux questions qui découlent de sa pratique, avec ce que cela suppose de difficultés à prendre suffisamment de recul, car « il n'a guère de distance à son rôle et aux situations » (Perrenoud, 1996), ni ne possède, en tant que nouvel entrant dans le métier, les repères qu'ils aurait pu se construire à partir d'expériences vécues – même s'il est à envisager que ces dernières ne suffisent pas, en soi, à constituer à coup sûr de « bons » repères.

3.2. Une question de personnes

Les échanges s'articulent pour beaucoup autour des besoins immédiats des enseignants, ils sont donc très contextualisés ; l'enseignant débutant ira naturellement

chercher les réponses auprès de l'interlocuteur qui lui semblera le plus à même de lui fournir rapidement des pistes. Dans le cas le plus fréquent c'est sur le lieu de pratique même, c'est à dire à l'école, auprès des collègues :

« Je sais que je m'entends super bien avec mon équipe et comme j'ai la chance d'avoir deux collègues qui ont le même niveau que moi, ça se fait par échange au cours de la journée et puis après, je vais réfléchir » (E2,45)

« Les collègues, en discutant beaucoup (...) » (E13, 45)

« Je vais voir mes collègues à l'école, qui me donnent des idées ou qui me répondent » (E4, 45)

Certains sont en proie au doute quant à leur facilité à solliciter les collègues et laissent s'exprimer ici une forme de peur de gêner ou peut-être une crainte de s'exposer à n'être pas totalement considérés comme de véritables professionnels :

« Est-ce que les collègues il faut les solliciter dès le début, je sais pas, mais j'aurais l'impression de les submerger de questions (...) mais, c'est normal, moi, j'ai une équipe super gentille, heureusement qu'ils étaient là » (E11, 41)

« (...) par rapport aux collègues plus anciens, qui nous regardent avec un regard bienveillant, mais ils nous attendent...pas au tournant, mais bon, ils attendent de voir » (E13, 9)

Pourtant, comme le souligne Mathon « Ce n'est pas une preuve d'incompétence que de reconnaître qu'on a besoin d'aide, c'est un signe d'ouverture d'esprit et de volonté de progresser. » (Mathon, 2012)

D'autres préfèrent échanger uniquement avec leurs collègues débutants, précisant que c'est cette relation d'égal à égal qui leur permet d'entrer véritablement dans un processus d'autoformation :

« Avec des collègues PES, on tombe en formation ensemble, ça arrive des fois et dans ces cas-là, c'est toujours très riche en discussion, en débat, en tout, pour moi, c'est de la vraie autoformation » (E5, 43)

Viennent ensuite les échanges avec les tuteurs, conseillers pédagogiques, PEMF. Ces formes de communication se font sur des temps et selon des formes institutionnalisées : modules de formation, animations pédagogiques, suivi des tuteurs, visites en classe. Les

rencontres avec les tuteurs ou les conseillers pédagogiques par exemple, ponctuent très régulièrement la vie des enseignants stagiaires et constitue un repère important, comme une possibilité de se mettre régulièrement à jour, de profiter de conseils, de ne pas se sentir totalement seul face à ses doutes, ses questionnements :

« Ma tutrice et ma conseillère pédagogique m'orientent (...) » (E7, 45)

« (...) Ma tutrice pour pouvoir essayer de répondre aux questions qu'on se pose » (E3, 41)

Cette présence d'interlocuteurs institutionnels et les temps de rencontres avec les collègues et PES – pendant les sessions de formation – sur lesquels les enseignants, en tant que stagiaires, peuvent s'appuyer, sont pourtant voués à disparaître au moment où l'année de stage se termine, et que, de stagiaire, l'enseignant devient titulaire :

« Nous avec la formation, on a la chance cette année d'avoir des contacts avec les autres PES, les collègues, ou les PEMF, mais à partir du moment où on va être titularisé on aura notre équipe éducative, les animations pédagogiques pour rencontrer d'autres personnes mais on n'aura plus tout ce contact » (E5, 46)

En filigrane de ce trait du discours apparaît l'appréhension de se retrouver seul face à la responsabilité d'une classe, « l'insécurité et la peur des nouveaux enseignants de ne pas être à la hauteur, ainsi que le doute quant à leur capacité à assumer seuls la responsabilité de la classe » (Buhot, 2007). La valorisation des échanges, mise en avant par les stagiaires au cours des entretiens, semble symboliser cet aspect rassurant que recouvre la rencontre en face à face. A l'appui des nombreux travaux menés sur la question, on peut sans doute d'ailleurs considérer que cette forme de médiation a une place fondamentale dans la construction du futur enseignant et qu'elle participe pleinement de sa formation professionnelle. Ainsi que l'exprime M. Altet, la construction progressive de la professionnalité du jeune enseignant s'opère « (...) dans l'expérience et la pratique de terrain, mais avec l'aide d'un médiateur qui facilite la prise de conscience et la construction des connaissances (...) » (Altet, 1994).

Si l'est un autre point à partir duquel se justifie pour les enseignants stagiaires, le recours à l'échange, c'est celui des contenus recherchés.

3.3. Une question de contenus

Selon ce qu'il recherche, l'enseignant va orienter différemment la mise en œuvre de ses démarches d'autoformation. Celle-ci semble être sous-tendue par une dissociation entre la « forme » et le « fond », entre ce qui va relever de « la mise en place pédagogique » et ce qui a trait « aux connaissances ». Dans le premier cas, celui où l'enseignant tente d'obtenir des réponses à une question qui pourrait se résumer à « comment faire ? », le recours à l'échange avec les pairs reste le moyen privilégié :

« (...) Je vais en parler à mes collègues (...) moi j'attends des réponses concrètes »
(E3, 44)

« Les collègues (...) l'échange avec d'autres PE, c'est plus dans la façon de mettre les choses en place, mais pas sur le fond, plus la forme que le fond (E14, 45)

« Je vais demander (...) après si c'est des connaissances... (...) (E11, 45)

C'est quand il s'agit d'explorer de nouvelles connaissances, d'éclaircir des notions de façon plus détaillée, qu'une autre forme de démarche se met en place ; cela apparaît clairement dans la suite du dernier extrait cité :

« Si c'est des connaissances, par exemple en grammaire, si j'ai un problème sur une notion, je vais aller chercher dans des ouvrages (...) » (E11, 45)

« Si c'est des contenus d'enseignement, je vais peut-être plus facilement aller chercher dans un livre ou sur Internet ; je peux aussi demander aux collègues, mais ça va arriver moins fréquemment » (E1, 45)

« Plutôt des lectures si c'est vraiment des connaissances théoriques » (E8, 45)

« Si c'est des connaissances particulières, j'aurais tendance à passer plutôt par les livres et éventuellement par Internet » (E12, 45)

L'échange avec les collègues peut également jouer un rôle de déclencheur de curiosité chez l'enseignant, qui, après une discussion, prendra l'initiative d'aller chercher, sur un temps différé et seul cette fois, des informations complémentaires plus détaillées :

« Ça se fait par échange au cours de la journée, et puis après, je vais réfléchir, si j'ai le temps, je vais aller voir dans des manuels, au CRDP ou sur Internet, ça dépend »
(E2, 45)

4. S'autoformer, c'est s'adapter, d'abord.

Parce que l'enseignement n'est pas une activité figée et qu'elle recouvre une variété infinie de situations, il revient à l'enseignant de combiner habilement tous les facteurs endogènes et exogènes qui lui permettront de mener à bien sa délicate mission. Loin d'être un aspect spécifiquement dévolu aux enseignants débutants, il s'avère pourtant que cette tâche ajoute à la complexité de ce que représente en soi l'entrée dans le métier.

« C'est un métier qui est en perpétuel renouvellement (...) on doit toujours être en train d'apprendre de nouvelles choses. Après peut-être que ça prendra moins de place pour justement avoir un meilleur recul plus tard, mais je sais que cette année j'enrage à vitesse « grand V » donc l'autoformation pour moi est centrale » (E5, 40)

L'enseignant novice, va, le sentiment d'urgence aidant, mettre en place une autoformation placée sous l'angle d'une résolution de problèmes, d'une gestion au « coup par coup » des situations qu'il vit quotidiennement dans l'exercice de son métier et face auxquelles il met en œuvre une autoformation que l'on pourrait qualifier de « réactive ». Celle-ci ne prendra pas sa source dans un questionnement préalable, mais bien avant tout dans l'action elle-même et dans le besoin de s'adapter à un contexte particulier, celui de la classe :

« C'est uniquement quand on est face à une difficulté ou un doute que je vais aller chercher quelque chose et c'est pas forcément la bonne chose à faire, mais pour le moment c'est la seule que je mets en place puisque c'est la seule pour laquelle j'ai le temps de tout faire » (E5, 44)

« C'est du quotidien (...) C'est ce qu'on a besoin immédiatement, à court terme (E2, 41)

« C'est vraiment quand on fait des séquences en classe (...) et puis on va se dire : ah non, la prochaine fois il faut que ça dure plus longtemps, par exemple (E11, 43)

Malgré tout, si s'autoformer est une nécessité, ce n'est pas une évidence, *a fortiori* et paradoxalement lorsque l'on est débutant et que justement, ce besoin de formation s'exprime au plus haut. A cette étape d'entrée dans le métier où l'enseignant a besoin de s'appuyer sur des modèles connus, il lui est imposé par sa pratique de faire face, quotidiennement, à des situations nouvelles alimentées par le contexte de la classe. Dans cette optique, ses démarches d'autoformation sont orientées vers les contenus qui répondent au plus juste à ses attentes et

lui permettent de réduire au maximum ses incertitudes. Ainsi, l'enseignant débutant fait-il beaucoup d'« ajustements » de ses pratiques pour combler les manques qui sont créés entre ses conceptions de certaines situations – ses références à des modèles connus – et la réalité des situations inédites. A ce titre, les enseignants stagiaires que nous avons interrogés ne placent pas tous les contenus de cette autoformation au même rang de priorité.

4.1. La pédagogie, plus que les connaissances ?

La question de la formation institutionnelle vient logiquement interférer ici ; il en ressort très clairement – comme nous avons pu déjà le noter – que les professeurs des écoles stagiaires la jugent trop théorique, manquant de références concrètes et de schèmes directement applicables à leurs pratiques de classe (Baillauquès & Breuse, 1993 ; Gervais, 1999) :

« On demandait pas forcément des recettes magiques, qui marchent à tous les coups, mais on aurait bien aimé avoir des billes » (E2, 55)

« (...) Pas assez de choses qu'on peut reprendre en classe (...) ils nous disent ce qu'on doit faire mais ils ne nous disent pas comment faire » (E7, 57)

« Ce qui manque c'est cet aspect ancré sur le terrain avec de la pratique » (E10, 56)

Ces remarques symbolisent le délicat transfert que l'enseignant doit effectuer des savoirs vers les savoir-faire et les savoir-être. Cette articulation entre les apports théoriques acquis pendant la formation initiale et leur mobilisation effective pendant les pratiques de classe est fréquemment relevée comme un réel obstacle pour les débutants. Là encore, à l'appui des travaux de Baillauquès et Breuse (1993) et Gervais (1993), on note que les enseignants débutants ne se sentent pas suffisamment préparés à ce que représentent les réalités du métier, et qu'il leur revient de construire seul ce « moment de vérité » où il leur faudra mettre à l'épreuve du terrain leurs connaissances et leurs compétences. Pour Gervais (1993, p.14), le novice a alors « la désagréable impression qu'on ne lui a pas enseigné l'essentiel, qu'il doit tout apprendre par lui-même (...) Il lui faudra bâtir les rapports entre la théorie et sa propre pratique. ». Autrement formulé par Beillerot, l'enseignant débutant serait en attente d'une « formation directement opératoire » (Beillerot, 2002, p.169).

Un fort besoin d'autoformation se fait sentir, dans le discours, sur des points très ancrés dans le contexte propre de la classe et qui découlent directement du vécu quotidien. On

comprend ainsi que c'est tout naturellement cette clé de voute de leur formation que les enseignants débutants tentent en priorité de consolider lorsqu'il s'agit de s'autoformer :

« C'est plus avoir des outils pour réfléchir sur la manière, sur les différentes pédagogies » (E6, 44)

« Sur la gestion de groupe, sur la présentation de telle activité, sur l'entrée dans une activité, sur la différenciation, (...) sur ça, essentiellement » (E9, 43)

« Sur la manière de...oui, sur l'explication des notions, sur la gestion de l'hétérogénéité » (E13, 43)

« C'est plus dans la mise en pratique, je vais plutôt chercher des idées là-dessus » (E4, 44)

Ces questions de forme, identifiées par des termes tels que « gestion de classe », « mise en pratique », « manière de », se consolident justement au contact du terrain, car elles sont directement rattachées au contexte pédagogique. Pour autant, la formation initiale ne peut-elle fournir à l'enseignant que quelques « billes » (E5, 55), dont l'utilisation restera potentiellement suspendue à la capacité de celui-ci à leur donner du sens dans l'action ? Sans doute le problème demande-t-il à être envisagé de façon plus complexe. Beillerot pose alors la question suivante : « Est-il réellement possible de « préparer » des professionnels à leur métier avant même qu'ils soient en situation ? » (Ibid., p.169). Si, selon l'auteur, de plus en plus de formateurs estiment qu'il est extrêmement difficile de mettre en place, en amont, une formation qui offrirait aux débutants des techniques pédagogiques directement applicables en classe, il précise que s'arrêter là reviendrait à considérer que « la formation professionnelle des enseignants ne peut s'appuyer que sur l'expérience professionnelle ». Nous partageons ici avec l'auteur l'idée que l'expérience ne constitue pas à elle seule la garantie d'une réelle efficacité professionnelle. Plus encore parce qu'elle présuppose que l'enseignant soit en position d'utiliser le fruit de son expérience, grâce à des capacités d'analyse qu'il mobilise et qu'il a donc acquises. C'est ce qu'explique Perrenoud quand il soumet l'efficacité professionnelle de l'enseignant au fait qu'il puisse comprendre les causes de ses réussites et de ses échecs pour pouvoir ajuster ses actions, non seulement sur « le vif », mais également ultérieurement, lorsqu'il se retrouvera face à des situations analogues (Perrenoud, 1994). Ainsi que le présente autrement Hoff (2007), pour que l'expérience soit véritablement formatrice, il est nécessaire qu'elle donne naissance à une « ré-vision », à une « nouvelle expérience » (Hoff, 2007, 90), entendons par-là, une mise à distance, d'abord, mais également

une recombinaison des acquis de l'expérience en nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, mobilisables ensuite dans l'action.

Quand il s'agit maintenant d'aborder la question des connaissances comme objet d'autoformation, nous constatons que là encore, la place que celles-ci occupent dans les démarches autoformatives des enseignants débutants interrogés, est très largement conditionnée par la proportion qu'elles prennent dans la formation initiale.

Notons, au préalable, qu'en soi le terme « connaissances » peut recevoir plusieurs acceptions. De nombreux travaux de catégorisation des connaissances montrent la complexité à en construire une typologie claire. Elles sont souvent séparées en trois catégories, que les auteurs formulent selon des terminologies distinctes, mais semblant se rattacher à des concepts proches.

Tardif, dans ses travaux sur la psychologie cognitive, propose une typologie des connaissances qui se définit selon la catégorisation suivante (Tardif, 1992) : *Les connaissances déclaratives*, seraient liées pour l'essentiel à la théorie, renvoyant à des savoirs ayant pour objets des faits, des principes, des règles ou des lois ; une sorte de connaissances brutes, inertes, aisément verbalisables ; *les connaissances procédurales*, seraient, elles, rattachées aux savoir-faire, au « comment », elles caractériseraient le découpage séquentiel d'un acte et s'exprimeraient au travers de verbes d'action. *Les connaissances conditionnelles*, encore appelées *pragmatiques* (Giasson, 1991), *situationnelles* (Roy, Lafontaine & Legros, 1995) ou *contextuelles* (Tochon, 1991), celles qui sont littéralement « soumises à des conditions », renverraient à la pertinence de la mise place d'une démarche ou d'une action en fonction d'un contexte particulier.

Voulant ramener le concept de connaissances sur le domaine de la pédagogie, et dissiper quelques confusions dans les termes, Désilets (1997) propose une typologie s'appuyant sur deux catégories de connaissances : les *connaissances explicites (ou simplement connaissances)* et les *connaissances implicites (ou habiletés)*.

C'est aussi selon un découpage en deux axes, que Vause propose d'envisager les connaissances des enseignants sous l'angle des *connaissances théoriques* et des *connaissances pragmatiques* (Vause, 2009). Les *connaissances théoriques*, pour leur part,

seraient issues, entre autres, de la formation, des lectures... ; ce sont les connaissances générales que posséderait l'enseignant sur divers sujets, et qui seraient, elles, aisément identifiables et verbalisables, on pourrait alors les rattacher au terme de *connaissances explicites* cité plus haut. Les *connaissances pragmatiques*, que l'enseignant construit en référence à sa pratique, seraient organisées en un corpus mobilisable au jour le jour dans le cadre de son enseignement, de façon parfois difficilement identifiable voire inconsciente ; elles constitueraient alors une partie des *connaissances implicites*. Notons qu'il existe un phénomène d'aller-retour permanent entre ces deux types de connaissances, les unes permettant de valider ou d'invalider les autres (Ibid., p.14). Cette interaction pourrait être qualifiée de « circulaire » : tantôt la pratique permettant de vérifier la théorie, tantôt la pratique trouvant des justifications dans la théorie.

Lors des entretiens, le terme de connaissances utilisé au travers de la question : *Quelle part prend la recherche de nouvelles connaissances dans cette autoformation ?* semble avoir été entendu par les enseignants sous deux angles : pour certains, il s'agissait des connaissances à enseigner, pour d'autres, des connaissances *pour* enseigner. Notons ici qu'à l'évocation du terme « connaissances », ce sont les connaissances à enseigner qui ressortent le plus spontanément du discours des enseignants interrogés, étant entendues dans le sens des savoirs scolaires et très clairement identifiées comme telles.

4.1.1. Les connaissances à enseigner

Dans les éléments de discours que nous avons recueillis auprès des enseignants stagiaires, les connaissances à enseigner seraient alors plutôt assimilables à des *connaissances théoriques*, au sens où nous les avons évoquées plus haut, et essentiellement disciplinaires. Plusieurs cas de figures se présentent ici. Quelques enseignants interrogés montrent une certaine « assurance ». Néanmoins, le discours reste tout de même plutôt nuancé :

« *Je vais pas dire que j'ai toutes les connaissances, mais je me suis pas retrouvée confrontée à un blocage en me disant mince je sais pas* ». (E4, 44)

« *Cette année, je n'ai pas eu la grande nécessité d'avoir recours à combler mes brèches pour le moment, enfin pour le moment, après...* » (E10, 44)

L'un des enseignants se montre beaucoup plus « confiant » :

« Je pense avoir les connaissances largement suffisantes pour le niveau où j'enseigne » (E8, 44)

D'autres insistent sur l'importance d'une maîtrise des connaissances à enseigner aux élèves et ont conscience de la nécessité de les mettre à jour régulièrement pour répondre au mieux aux sollicitations de leurs élèves :

« C'est important de connaître ce qu'on a à enseigner aux élèves, mais aussi ce qu'il y a autour, parce qu'on a toujours une question d'élève, même des fois qui n'a rien à voir mais qui nous fait nous dire : tiens, là, j'y connais rien, et il faudrait peut-être que je me renseigne, parce qu'en effet, ça intéresse. » (E1, 45)

« Des connaissances, on en apprend tous les jours, donc la question de la connaissance c'est tous les jours aussi quasiment, donc c'est une place importante. Par exemple en sciences, se renseigner sur les nouvelles connaissances qu'on peut découvrir. » (E9, 45)

Il transparaît également, dans certains discours, une peur de transmettre aux élèves des informations déformées ou fausses, une peur de se tromper ; nous l'interprétons comme un besoin d'être « sûr de soi » dans ce que l'on dit aux élèves, de se rassurer, à ce moment délicat d'entrée dans le métier où l'enseignant débutant doit encore « faire ses preuves ». Alors, la recherche ou la vérification des connaissances à enseigner prennent ici une importance indiscutable :

« Etre sûre de moi, de ce que je vais dire, être sûr que ce que je sache est vrai et pas erroné » (E10, 45)

« Je m'assure de bien maîtriser le savoir qu'on va travailler avec les élèves...ce qui est normal, donc je prends le temps de réactualiser mes connaissances si je ne suis pas sûr » (E13, 45)

Il est inenvisageable, pour l'enseignant débutant, de ne pas « maîtriser » les connaissances qu'il aura à enseigner à ses élèves. Si l'on reprend ici la classification d'Altet (1996) dans ce qu'elle définit d'un rapport « aux » savoirs des enseignants – savoirs à enseigner, savoirs pour enseigner, savoirs sur enseigner et savoirs de la pratique –, il ressort que ce sont d'abord les savoirs à enseigner qui sont au cœur des préoccupations des enseignants débutants, les savoirs « disciplinaires », ceux que « l'enseignant doit connaître ou transmettre » (Lorillot, 2008). L'idée d'un rapport au savoir spécifique aux enseignants,

construit à partir d'une représentation très ancrée sur une préoccupation de « *transmission du savoir* » (Clerc, 1996, p301, citée par Rinaudo, 2002, p.120), apparaît au travers des propos des enseignants interrogés, dans cette nécessité qu'ils expriment à plusieurs reprises de « *connaître ce qu'on a à enseigner aux élèves* », « *être sûr que ce que je sais est vrai et pas erroné* », « *bien maîtriser le savoir qu'on va travailler avec les élèves* ». Plus encore, c'est dans un « *rapport scolaire à des savoirs scolaires* »³⁸ (Bourgeault, 2013, p.84) que semblent ici s'inscrire les représentations des enseignants débutants. Là où Bourgeault identifie ici la marque de l'école, qui aurait en quelque sorte formaté les enseignants, au cours de leur scolarité, à la construction d'une forme de rapport au savoir stéréotypé, il nous semble que la formation initiale des enseignants au métier, peut jouer, ici aussi, un rôle significatif.

En effet, elle consacre une part majoritairement orientée vers les connaissances disciplinaires, validées par le concours et qui témoignent, en grande partie, de la « capacité » à devenir enseignant. Être admis au concours passe d'abord par une maîtrise des connaissances à enseigner aux élèves, on le perçoit bien dans cet extrait :

« *La recherche des connaissances...plus des trois quart des choses, c'est des choses qu'on a apprises pour le concours, notre programme correspond au programme de l'école primaire.* » (E14, 45)

La valeur qui est donnée aux connaissances à enseigner dans la formation initiale peut donc contribuer à éclairer le double discours que les enseignants stagiaires semblent tenir à ce sujet : d'une part, elles sont nécessairement maîtrisées, à défaut de quoi, selon eux, on ne peut les enseigner ; d'autre part, ayant été largement explorées pendant la phase de préparation au concours, elles ne constituent pas l'objet des besoins les plus importants pour les enseignants débutants au moment de leur entrée dans le métier.

4.1.2. Les connaissances *pour* enseigner

Bien distinctes des connaissances à enseigner qui sont, finalement, construites selon un corpus assez aisément identifiable puisque formalisé par des programmes d'enseignement, les connaissances *pour* enseigner, sont, elles, de prime abord, bien plus difficiles à cerner, car solubles dans les pratiques mêmes des enseignants, et se rangeraient alors sans doute dans la catégorie des *connaissances implicites*. Ces connaissances *pour* enseigner pourraient être

³⁸ Cf. p. 160

caractérisées comme étant celles qui vont permettre à l'enseignant de mettre en place de manière effective son enseignement et qui vont conditionner la qualité de celui-ci. Comment alors envisager ces connaissances si celles-ci ne sont effectivement mobilisables qu'au travers de l'action ? Car tandis que dans l'expression « connaissances à enseigner », la préposition à marque un rapport de destination entre l'enseignant et ses élèves, dans « connaissances pour enseigner », *pour* induit une fonction que l'on attribue aux connaissances, celle d'enseigner. En ce sens, nous pourrions dire que les connaissances *pour* enseigner, si elles ne sont pas totalement assimilables à la pédagogie que l'enseignant va mettre en place, vont néanmoins entrer, à des degrés variables, dans la construction de cette dernière. Elles seront alors au service des connaissances à enseigner puisqu'elles en permettront le transfert de l'enseignant vers les élèves.

Si ces connaissances *pour* enseigner apparaissent sous des traits beaucoup plus fuyants, c'est qu'elles sont beaucoup moins verbalisables, en ce sens qu'elles ne sont réellement mobilisées qu'au travers de la pratique et qu'elles ne présentent d'utilité que la compétence pédagogique qu'elles permettent de développer. Et justement, la compétence de l'enseignant pourrait ici s'entendre comme sa capacité à utiliser ses « connaissances *pour* enseigner » de manière efficiente face à une situation donnée ou dans le cadre de contextes variés. C'est ce que nous dit Perrenoud lorsqu'il affirme que « *La compétence ne se réduit jamais à des connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles, mais elle s'en sert lorsque c'est pertinent* ». (Perrenoud, 1999)

Lorsque les enseignants stagiaires interrogés ont abordé la question des connaissances en l'envisageant spontanément sous l'angle des connaissances *pour* enseigner, ils les ont souvent approchées comme étant déconnectées des besoins correspondant à la réalité de leurs pratiques quotidiennes :

« *Je vais acheter des livres et je vais les lire plus tard : les livres c'est plutôt de la théorie, moi j'attends plutôt des réponses pratiques pour le moment* » (E3, 45)

Nous pouvons souligner cette confusion qui transparaît, dans le discours, non pas entre *théorie* et *pratique*, mais justement sur le lien qui va s'établir entre les deux, au moment où, précisément, l'enseignement va mobiliser cette *théorie* pour construire sa *pratique*. Nous aurions pu, alors, ajouter à la réponse précédemment citée, la question suivante : « *Les livres ne peuvent-ils pas – eux aussi – apporter les réponses pratiques que vous attendez ?* ». C'est

certainement bien plus ce que l'on en fait qui importe, que de savoir sous quelle forme se présente la *théorie* elle-même, et le problème reste alors entier lorsqu'un autre enseignant apporte la réponse suivante :

« *Je ne lis pas beaucoup d'ouvrages théoriques en fait, je demande (...)* » (E10, 45)

Cela facilite-t-il ce délicat travail de contextualisation, que l'enseignant doit, en tout état de cause, effectuer seul, en adaptant ses « connaissances *pour* enseigner » à la situation qui se présente à lui, quelle que soit la source dont il tiendra sa *théorie* ?

D'autres attendent d'être confrontés à un problème précis pour véritablement mettre en place une recherche dans ce sens :

« *La nouvelle connaissance apparaît uniquement s'il y a un souci avant. Je ne vais pas forcément faire le premier pas avant d'avoir la situation qui se présente* » (E5, 45)

Notons que dans tous les cas, le facteur « temps » tient une place fondamentale. C'est aussi parce qu'ils n'estiment pas avoir les disponibilités pour le faire, que les enseignants stagiaires délaissent cette forme de « connaissances *pour* enseigner », qui se construiront ainsi au fur et à mesure de la pratique de classe :

« *Quand on est face à une difficulté ou un doute je vais aller chercher quelque chose et c'est pas forcément la bonne chose à faire, mais pour le moment c'est la seule que je mets en place puisque c'est la seule pour laquelle j'ai le temps de tout faire* » (E5, 45)

C'est pour leur caractère « opérationnel » ou « efficace » et pour ce qu'elles apportent des réponses rapides et adaptées, que les enseignants débutants recherchent des connaissances. Elles n'ont alors de raison d'être explorées et exploitées que parce qu'elles permettent d'apporter – dans un premier temps – la réponse à un besoin immédiat, pour faire « tourner » la classe. Les connaissances *à* enseigner s'y placent en impondérables et s'associent clairement au sens premier que les enseignants stagiaires donnent au terme de « connaissances ». Pour leur part, les connaissances *pour* enseigner sont bien moins assimilées à de véritables « connaissances » qu'à un ensemble d'outils pédagogiques relativement « froids », qu'il convient, pour l'enseignant, d'inscrire dans le contexte de sa pratique, pour en envisager la véritable utilité.

Chapitre 2

Le rapport des PES aux TIC et à Internet

Pour approcher une utilisation contextualisée à leur pratique professionnelle, il nous semble au préalable pertinent de saisir le rapport personnel que les professeurs des écoles stagiaires entretiennent avec les outils numériques. La voie par laquelle ils y ont été sensibilisés, le mode d'utilisation qu'ils en ont, la fréquence, sont, entre autres, de premiers indicateurs à prendre en compte avant que d'analyser plus finement ce qui influencera les usages liés au contexte professionnel, même si, comme nous le verrons, les ponts à établir entre les sphères privée et professionnelle, demandent à être construits avec la plus grande prudence et sont soumis à de nombreux facteurs qui sont loin de laisser place à des évidences.

1. Dans le contexte privé

1.1. Une sensibilisation par l'entrée d'Internet dans la famille

Les professeurs des écoles stagiaires que nous avons rencontrés ont environ 25 ans. Ils ont donc grandi en parallèle du développement exponentiel des technologies de l'information et de la communication. Au flot incessant de nouveaux outils numériques, parmi lesquels – malgré une offre pléthorique – l'ordinateur reste le symbole le plus puissant, s'ajoute un large mouvement de *massification* d'Internet qui aura vu, en l'espace d'une quinzaine d'années – de 1995 à 2010 –, passer le nombre d'internautes de 16 millions à presque 2 milliards (Cardon, 2010).

Tout d'abord, il semble que ce soit cette gigantesque vague Internet – rappelons que le taux de pénétration d'Internet dans les foyer est passé, en France, de moins de 4 % au milieu des années 90, à plus de 20% à la fin de l'année 2001, pour atteindre près de 80% en 2012 (CREDOC, 2012, p.62) – qui ait véritablement fait entrer les ordinateurs dans les foyers et par conséquent initié toute une génération – dont les PES font partie – à cet univers numérique :

« Depuis qu'il existe Internet, il y a un ordinateur chez moi avec Internet, donc depuis jeune j'ai eu accès à ça. » (E1, 18)

« (...) c'est surtout une fois qu'on a eu Internet à la maison (...) » (E2, 18)

« J'ai eu Internet chez moi très tôt » (E3, 18)

« *Internet a vraiment commencé à devenir un phénomène de société, moi j'ai suivi, je m'y suis intéressé* » (E8, 18)

« *C'est dans ma famille que j'ai découvert l'ordinateur avec Internet, (...) j'étais en fin de primaire.* » (E9, 18)

« *Avec la démocratisation des ordinateurs et d'Internet, je ne sais plus si c'était quand j'étais en primaire ou au collège qu'on a eu un ordinateur dans notre famille (...)* » (E13, 18)

Nous pourrions sans doute nous demander ce que seraient les outils technologiques et quelle place ils occuperaient aujourd'hui si tel n'avait pas été le développement d'Internet. Nous comprenons ici dans les extraits cités, que si, sans doute, avant qu'Internet ne se « démocratise », quelques foyers étaient dotés d'un ordinateur, c'est bien cette possibilité de « se connecter » qui a vraiment stimulé l'équipement des familles et que plus encore, supposons-le, sans l'existence d'Internet, les ordinateurs ne seraient jamais entrés dans nombre de maisons. Le rôle initiateur de la famille est ici à noter, même s'il s'est probablement souvent résumé dans un premier temps à la présence d'un nouvel équipement dans le cercle familial ; toujours est-il que selon les témoignages recueillis, le premier contact avec les outils numériques s'est bien effectué dans ce contexte.

Cette première idée de développement progressif des usages dans un cadre – d'abord – privé, nous mène à poser un double constat qui pourrait sembler paradoxal : d'un côté la plupart des enseignants que nous avons interrogés nous disent avoir une utilisation très fréquente des outils numériques :

« *(...) tous les soirs je suis sur Internet pour regarder mes mails (...) tous les matins aussi, je vais voir si j'ai pas des mails de dernière minutes (...)* » (E3, 19)

« *J'utilise Internet tous les jours (...) c'est vraiment tous les jours.* » (E4, 19)

« *Je passe toujours énormément de temps sur l'ordinateur* » (E5, 16)

« *J'ai toujours un ordinateur de branché* » (E6, 16)

« *Un rapport quotidien, maintenant à l'usage, je ne pourrais plus vivre sans* » (E7, 16)

« *Très fréquente, tous les jours je suis sur Internet* » (E8, 19)

« *Je m'en sers tous les jours, je suis tous les jours sur mon ordinateur.* » (E9, 19)

« *Généralement tous les soirs je suis sur mon ordinateur* » (E10, 19)

« *Pratique quotidienne (...) Internet vraiment, dans la sphère privée (...) je peux m'en passer pendant 10 ou 15 jours, sans problèmes, mais c'est un usage quotidien quand même* » (E12, 16)

« *J'en fais une utilisation quotidienne, pour différentes choses (...)* » (E13, 19)

« *J'utilise tout le temps (...); je passe pas une journée sans y aller.* » (E14, 16)

A l'opposé, nous constatons qu'une part minimale d'entre eux se définit comme véritablement intéressée par ces outils. Ce phénomène démontre bien selon nous que ce n'est pas ici l'équipement ou l'outil lui-même qui importe, mais l'usage qu'il permet de générer. De surcroît, qu'ils fassent partie de cette génération « née avec le numérique » – les *digital natives* (Prensky, 2001) – certes, leur permet une approche plus aisée d'outils qui leurs sont « familiers » – ce qui, à l'opposé, comme l'explique Prensky, n'est pas le cas des représentants de la génération précédente, les *digital immigrants* (Ibid.) qui auront dû apprendre à « intégrer » ces nouveaux outils –, mais ne prédétermine en rien l'utilisation « de fond » qui en est faite. S'il est un fait avéré que l'équipement personnel s'est considérablement étoffé et pour ainsi dire généralisé, particulièrement auprès des publics « jeunes » – notamment les professeurs stagiaires –, nombre de prévisions lancées il y a quelques années quant aux usages de ces outils, comme celle de Prensky, visant à établir un véritable bouleversement des façons d'agir et des pratiques des nouvelles générations, ont été – dès leur origine – et sont encore aujourd'hui, régulièrement discutées.

D'abord, parce que naître dans un « monde numérique » signifie moins être né, comme l'explique Cerisier « *dans une société équipée des dernières technologies numériques que dans une société dont les pratiques et représentations individuelles et collectives ont été transformées par l'ensemble des usages des technologies numériques* » (Cerisier, 2012), et que les évolutions qui traversent notre société se présentent plus à une échelle « *infra-générationnelle* » que « *générationnelle* ». Il n'y aurait pas « un » monde numérique, mais « des » mondes numériques – et autant de *digital natives* – qui, selon un ordre chronologique défini par des périodes de plus en plus courtes, deviendraient eux aussi, en passant d'un monde à l'autre, des *digital immigrants*.

Ensuite, parce qu'une distinction nette est à faire entre les usages supposés et effectifs des outils numériques. En effet, ces usages seront différents selon qu'ils s'appliquent dans un contexte privé ou « institutionnel » et appellent, respectivement, à des finalités bien

spécifiques (Fluckiger, 2009). Par ailleurs, ce ne sont pas tant les outils eux-mêmes que les déterminants social, familial et culturel qui s'imposent véritablement comme inducteurs des usages (Octobre, 2009).

La quantité ne fait pas – toujours – la qualité, la forme n'augure pas – toujours – du fond. Si ces deux principes résonnent comme des évidences, il nous semble pourtant que pour ce qui nous préoccupe ici, il ne soit pas inutile de les rappeler. Ainsi, constater que les enseignants stagiaires utilisent très fréquemment les outils numériques dans le contexte privé, ne révèle rien d'autre qu'une quantité, une « statistique », qui demande à être éludée en termes de qualité. Par ailleurs, c'est bien justement parce que cette fréquence d'utilisation est élevée et régulière, qu'il convient de la prendre en compte, pour en explorer la forme et le sens. Ces éléments permettront alors sans doute de mieux comprendre ce qui caractérise les usages de ces outils dans le cadre du métier d'enseignant, même si là encore, toute relation de « transfert » du privé au professionnel est à envisager avec la plus grande prudence, lorsqu'il s'agit d'évoquer les *habiletés technopédagogiques* (Karsenti, 2001) des enseignants à intégrer les technologies de l'information et de la communication dans leurs pratiques.

1.2. Une pratique individuelle et avant tout autonome

A la question « *Comment avez-vous été sensibilisé aux TIC et à Internet* » (Q18), nous avons plusieurs fois noté que c'est avant tout une démarche autonome qui a poussé nos interlocuteurs vers l'utilisation progressive de ces outils. Même si, comme nous l'avons noté précédemment au travers des différents témoignages, la présence de l'équipement dans le cadre de la famille aura sans nul doute joué un rôle incitatif, c'est bien d'une volonté individuelle – sans doute teintée d'une certaine curiosité –, que le premier véritable contact avec la *machine ordinateur*, – d'abord – et avec ce qu'elle offre de potentialités, – ensuite –, s'est établi.

« *Ça s'est fait tout seul, j'ai eu Internet chez moi très tôt (...) je me suis formée moi-même et ça va pas très loin.* » (E3, 18)

« (...) *un jour on a eu un ordinateur chez moi, chez mes parents, puis on a eu Internet et puis toute seule je me suis lancée (...); mais vraiment toute seule, parce que mes parents sont pas du tout au point là-dessus, donc j'ai découvert toute seule.* » (E4, 18)

« C'est le côté un peu autodidacte (...) je sais que j'ai toujours aimé ça, autour de moi, c'était pas forcément le cas, dans ma famille (...); donc voilà, c'est vraiment personnel (...)» (E5, 18)

« (...) on a eu un ordinateur dans notre famille (...), j'ai appris un peu sur le tas, tout seul. » (E13, 18)

« (...) toute seule, de fil en aiguille (...); j'ai développé le goût donc je m'y suis intéressée toute seule. » (E14, 18)

A cela, ajoutons que l'ordinateur est, dans sa conception, un appareil techniquement très complexe – une machine –, résultant de l'assemblage de composants extrêmement sophistiqués, et offrant, tant qu'il n'est pas animé par la « fée électricité », l'image d'une carcasse de plastique à l'abord plus que froid, pour quiconque n'est pas un technicien passionné. Comment expliquer alors cette sensation qui s'empare de l'utilisateur – même le plus néophyte – lorsque, une fois pressé le bouton « marche », naît sous l'impulsion de ses doigts, une relation « quasi-hypnotique » entre lui et la machine.

Lorsque les personnes que nous avons interrogées nous disent respectivement, pour certaines que « ça s'est fait tout seul », « j'ai appris sur le tas », « j'ai développé le goût », pour d'autres que « c'est un peu le côté autodidacte », « je me suis lancée », il nous importe d'essayer de mieux comprendre ce qui peut justement susciter ce rapport à la « machine », ce qui peut non seulement le faire éclore, mais plus encore l'entretenir, le développer et qui dépasse alors justement, le simple rapport à un artefact numérique, – et, en l'espèce, l'« ordinateur » – sous toutes ses formes contemporaines d'ailleurs, allant du *smartphone* (téléphone « intelligent ») à la tablette tactile, puisque loin du sens commun qui lui est donné aujourd'hui, l'« ordinateur » est avant tout « une machine automatique de traitement de l'information obéissant à des programmes formés par des suites d'opérations arithmétiques et logiques » (Larousse).

1.2.1. Dépasser le « conflit instrumental »

Ainsi que nous l'avons déjà abordé, dans ses travaux sur les *Environnements Informatiques pour les Apprentissages Humains* (EIAH), Marquet développe le concept de *genèse instrumentale* (Marquet, 2010), qu'il décline en deux temps : d'abord vers *l'objet*, c'est *l'instrumentalisation*, à savoir, là où l'individu donne une fonction à l'objet selon le

contexte ; ensuite vers *l'action*, c'est *l'instrumentation*, là où l'individu adopte une attitude envers cet objet, il s'y adapte. Les objets, qu'ils soient ici matériels ou symboliques, sont qualifiés *d'artefacts*. L'auteur propose une subdivision des différents artefacts qui peuvent intervenir dans une situation précise, ici celle de l'apprentissage.

Apparaissent alors les artefacts didactique et pédagogique. Marquet précise sur ce point que « *Lorsqu'un dispositif informatique intervient dans l'enseignement ou la formation, on ajoute à cette association d'artefacts didactique et pédagogique, un troisième artefact, que nous qualifions de technique (...) que l'apprenant doit également s'approprier, et si possible convenablement pour en faire un instrument* » (Ibid., p.125). Cet artefact technique peut prendre la forme d'une machine, ici, en l'occurrence, nous dirons qu'il s'agit de l'ordinateur. C'est là qu'intervient le concept de *conflit instrumental*, où peut entrer en jeu « *l'inadéquation de l'un des trois artefacts avec les deux autres, donc l'impossibilité pour l'apprenant d'instrumentaliser et d'instrumenter simultanément l'ensemble, et par conséquent de s'approprier pleinement ce qui est attendu de lui.* » (Ibid., p.127). L'utilisation de la machine complexifie l'appropriation par l'individu et peut rajouter une difficulté significative qu'il lui faudra dépasser.

Pour en revenir à notre idée de départ, si l'approche que les enseignants stagiaires ont eu des TIC, n'a pas été envisagée au départ – sans doute – sous l'angle d'une situation d'apprentissage à proprement parler, nous notons qu'il leur aura néanmoins fallu passer outre ce *conflit instrumental*, lié à la présence de cet *artefact* – l'ordinateur – pour pouvoir s'affranchir de la barrière technique et découvrir les possibilités d'exploration « offertes » par la machine.

Sans doute ce qui permet à l'individu de régler ce *conflit instrumental* avec la machine tient-il en partie du fait que justement, dans cette phase de découverte, il est le seul à déterminer l'usage qu'il souhaite en faire, et qu'il n'en utilise que les possibilités qu'il veut bien explorer, en fixant ses propres objectifs. Loin de maîtriser l'ensemble des potentialités de l'ordinateur, l'individu, dans cette phase de découverte et d'initiation, placée sous l'angle d'une relation « fermée » homme/machine, développe uniquement, dans un premier temps, les usages que ses compétences « techniques » lui permettent de mettre en œuvre, même s'il ne connaît pas toujours ce que ses propres actions vont entraîner de « réactions » de la part de la machine. L'action physique de l'individu (par le clavier, la souris) provoque une

« réponse » de l'ordinateur, qui envoie à son tour un ensemble de messages codés, sous forme d'images, de signes graphiques, de sons. Un espace « d'échange » se crée entre l'individu et la machine. Comment interpréter alors ce que représente l'ordinateur dans cette « relation » qu'y a l'individu ?

1.2.2. La symbolique de l'ordinateur

Utilisant la métaphore du mythe grec de *Narcisse*, personnage qui, croyant voir une autre personne que lui dans le reflet de sa propre image dans l'eau, finit par créer, avec ce prolongement de lui-même, une sorte de « système fermé », Mc Luhan affirme, il y a déjà plus d'un demi-siècle, que « (...) *les hommes sont immédiatement fascinés par une extension d'eux-mêmes faite d'un autre matériau qu'eux* » (Mc Luhan, 1968, p.61). Il définit le média comme « *une technique, quelle qu'elle soit, susceptible de créer des prolongements du corps humain ou des sens, depuis le vêtement jusqu'à l'ordinateur* » (Mc Luhan, 1977, p.35). Il estime que les technologies constituent des prolongements du corps, et qu'en cela, elles touchent « *la totalité du champ sensoriel* » (Mc Luhan, 1968, p.65). Selon l'auteur, ce phénomène se serait considérablement amplifié avec l'arrivée et le développement de l'électricité et l'apparition de tous les médias qui utilisent cette forme d'énergie, tels que la radio, le téléphone, la télévision, aujourd'hui pourrions-nous y ajouter l'« ordinateur », sous toutes ses formes. Ils créeraient alors chez quelque individu n'étant « *pas sur ses gardes* » (Ibid., p.45), un « *état inconscient de transe narcissique* », laissant place à un sentiment de forte dépendance, accentué par l'idée que « *le charme peut opérer au premier contact, comme les premières mesures d'une mélodie* ». (Ibid., p.48)

Tandis que Mc Luhan voit en chaque objet technologique – et ici en l'occurrence, l'ordinateur – un prolongement du corps et des sens, d'autres auteurs ont réfléchi à ce que l'ordinateur pourrait représenter d'un *objet transitionnel* pour l'individu. Dans son ouvrage sur le rapport à l'informatique des enseignants, Rinaudo relate les travaux de plusieurs auteurs sur cette question. De ceux de Turckle, psychologue ayant mené une recherche auprès d'utilisateurs d'ordinateurs, il retire que cette machine serait « *un miroir intellectuel, objet intermédiaire pour se penser soi-même et comprendre le monde autour de soi (...)* » (Rinaudo, 2002, p.82). Citant plus loin des travaux plus spécifiquement orientés vers les apprentissages, l'auteur nous renvoie à l'idée d'un ordinateur vecteur d'« *estime et de valorisation de soi* » (Dufoyer, 1988) ou encore, paraphrasant Papert, l'inventeur du langage

de programmation *Logo*, à celle de l'ordinateur comme « *objet pour « penser avec » (...)* *objet transitionnel* » (Rinaudo, 2002, 84). Pourtant, comme le précise alors Rinaudo, au travers des mots de Winnicott – « *ce n'est pas l'objet, bien entendu qui est transitionnel* » (Winnicott, 1975, 26) – c'est bien ce que l'individu va projeter sur l'objet, et en l'espèce ici, l'ordinateur, qui va lui conférer cette « valeur transitionnelle ».

Il semble par ailleurs que l'ordinateur induise chez l'individu la sensation d'une forme de « liberté d'action », de surcroît prêtant à peu de conséquences en termes de risques et ouvrant un nombre de possibilités de manipulations très étendu ; les seules limites se trouvant alors, pour l'utilisateur, être celles que son imagination va confronter aux possibilités techniques de la machine. L'ordinateur, dans cette opportunité qu'il laisse à l'utilisateur de « modeler » sa pratique, lui « *offre la possibilité d'un espace de création* » (Ibid., p.85). Ceci peut sans doute contribuer à expliquer que, qu'il soit considéré comme *prolongement* de soi ou *objet transitionnel*, l'ordinateur ait à privilégier chez l'individu, le développement de phases successives, réalisées d'abord en autonomie, – il faut bien, au minimum, savoir allumer et faire fonctionner la machine – avant que de provoquer chez chaque utilisateur, le besoin de dépasser cette unique relation homme-machine, qui, avec l'arrivée d'Internet, aura volé en éclats. L'individu ne se reflète plus alors seulement dans ce que lui renvoie la machine, mais dans ce que tout un « monde virtuel » lui renvoie de son image d'individu « connecté ».

Les professeurs des écoles stagiaires avec lesquels nous nous sommes entretenus ont, dès le départ, développé une pratique des TIC fortement imprégnée par Internet. Comme nous le précisons au début de ce chapitre, c'est d'ailleurs le déploiement de la « toile » et la « démocratisation » de son utilisation, par le biais d'un équipement de plus en plus orienté vers le grand public, qui a véritablement fait entrer l'ordinateur dans les foyers. Pour cette génération, dont font partie les PES, l'ordinateur aura toujours été « connecté », et c'est sans doute ce qui conditionne dès le départ l'utilisation qui en est faite. Ce gigantesque réseau qu'offre Internet crée les conditions d'un immense espace de « communication » et de « consommation » virtuelles.

1.3. Des pratiques « connectées »

Aux dires des personnes que nous avons interrogées, l'essentiel, pour ne pas dire la totalité de leurs pratiques liées aux TIC, se fait via Internet. On allume aujourd'hui un ordinateur connecté à Internet comme on poussait le bouton d'un téléviseur il y a une quelques décennies, même si, certes, les usages en sont – pour partie, l'ordinateur se substituant peu à peu à la télévision – différents. Notons à ce sujet que, selon une étude publiée en novembre 2012, l'ordinateur reste – malgré le développement des tablettes tactiles et autres téléphones mobiles connectés – le moyen le plus largement utilisé pour accéder à Internet, 70% des connexions se faisant par ce biais (Deloitte, 2012).

Comme nous le verrons, si les utilisations des TIC – et donc en particulier d'Internet – par les enseignants stagiaires, se révèlent finalement être peu variées, l'amplitude des objectifs et motifs qui y sont affiliés est très large : Internet peut tout autant être utilisé à des fins exclusivement ludiques, que dans le contexte d'une véritable situation de travail. La rupture – rendue possible par Internet – des barrières de temps et d'espace, contribue à rendre de plus en plus perméable la séparation entre des lieux et des moments auparavant distincts. On peut « se connecter » partout – ou presque – et à chaque instant – de jour comme de nuit. Ce phénomène conduit à ce que – par exemple – peu à peu le privé vienne s'ingérer dans le professionnel et inversement. Il nous semble que cela peut contribuer à influencer la construction et le développement du rapport que les enseignants stagiaires entretiennent vis-à-vis des TIC et d'Internet.

Intéressons-nous d'abord à l'idée selon laquelle Internet participe du règne du « loisir ». A cela, les professeurs des écoles rencontrés ne font pas exception, et ce qu'ils nous révèlent de leurs fréquentes pratiques le confirme :

« (...) ça peut être juste consulter l'actualité et les journaux (...) ; ça peut être pour jouer, pour pas mal de choses quoi » (E1, 19)

« Tout ce qui est réseaux sociaux, loisirs, lectures aussi (...), musique. » (E2, 19)

« C'est consultation de mails, de compte bancaire, c'est Facebook, plein de recherches, des achats (...), quelques jeux » (E7, 19)

« Pour regarder des films, écouter de la musique, pour les loisirs aussi... » (E9, 19)

Ces quelques témoignages suffisent à caractériser les usages les plus répandus. Nous pouvons alors y distinguer deux groupes, à l'intérieur desquels se rangeraient, d'une part, des pratiques de « consommation virtuelle », telles que « *consulter l'actualité* », « *regarder des films, écouter de la musique* », faire « *des achats, quelques jeux* », entre autres, là où l'on ramène l'information recueillie « vers soi »; d'autre part, des pratiques de « communication virtuelle », telles que celles qui existent avec le mail et les réseaux sociaux par exemple et où, dans ce cas, l'information circule de « soi vers les autres » et « des autres vers soi ».

1.3.1. De la « consommation virtuelle »

Le terme de « consommation virtuelle » que nous choisissons d'employer ici, prend tout son sens lorsque la question « *Etes-vous plutôt un utilisateur « passif » ou « participatif » d'Internet ?* » se pose. Si à Internet, sous sa première forme, appelée *web informationnel « 1.0 »*, a succédé le *web social et participatif « 2.0 »*, il convient de ne pas céder à l'idée selon laquelle l'évolution des technologies s'accompagne systématiquement d'une modification profonde – et surtout durable – des pratiques. Les avancées sont ici purement techniques, « *l'outil est là, rien que l'outil : les autres promesses sont l'affaire des Hommes dans l'effort et le temps.* » (Lebrun, 2007). Sans pour autant nier le fait que les transformations successives de l'offre technologique et d'Internet puissent susciter l'apparition de nouveaux comportements, – là encore, d'autres auteurs, tels que Peraya, indiquent qu'il convient de ne pas oublier que « *l'innovation (...) présentée comme un progrès inéluctable pour la société s'inscrit (...) dans une logique industrielle* » dont l'« *application sociale reste à inventer* » (Peraya, 2010) – l'étude, sur la durée, de certains phénomènes « massifs », tels que les *blogs* il y a environ une décennie et les *réseaux sociaux* aujourd'hui, semble montrer que de nombreuses prévisions « technicistes » sont mises à mal et qu'il est nécessaire de prendre de la distance, en s'attachant à considérer que les usages changent parce que les motivations et les intentions des usagers évoluent (Boisnier-Bardou, 2012 ; Raphaël, 2011).

Ertzscheid propose une hiérarchisation des types d'utilisateurs d'Internet qui s'établit selon une échelle à trois niveaux (Ertzscheid 2010) : les « *contributifs* », regroupant des personnes qui se placent comme des producteurs de contenus originaux ; les « *participatifs* », concourant à l'amélioration de contenus existants, dans une logique que l'auteur qualifie de « *post-production* » ; enfin, les « *consultatifs* », agissant en simples consommateurs des

informations disponibles. Si nous situons, sur cette échelle, les PES que nous avons interrogés, ils se placent très nettement sur le versant des « *consultatifs* », puisqu'ils se disent pour beaucoup bien plus *passifs* que *participatifs* :

« *Je pense que je consomme beaucoup plus que je n'apporte* » (E1, 17)

« *Non, je prends seulement* » (E4, 17)

« *Passive. Par exemple, j'utilise les forums, si j'ai besoin, je lis des choses sur les forums, mais je ne rajoute pas de connaissances sur Internet* » (E6, 17)

« *Non, moi je pioche (rires) je serais plutôt à pomper des informations qu'à en mettre.* » (E7, 17)

« *Non, je ne contribue pas. Je prends les informations sur Internet* » (E8, 17)

« (...) *Je prends ce qui me plaît, je laisse ce qui ne me plaît pas* (...) » (E9, 17)

« *je prends ce qui m'intéresse mais seulement ça m'intéresse pas du tout de déposer des choses* » (E14, 17)

Cette expression récurrente « *je prends* » marque bien l'esprit de consommation qui caractérise ici les usages d'Internet. Ajoutons à cela que si, parmi les témoignages, nombreux sont ceux qui se disent « *passifs* », leur discours se trouve souvent accompagné d'un « *mais* » pouvant selon nous être interprété comme une tentative de justification de cette attitude, la verbalisation d'une forme de « *prise de conscience* » qu'ils se sentent le besoin d'argumenter, comme pour la relativiser. Les « *je ne rajoute pas* », « *je n'apporte pas* », « *je ne contribue pas* », se trouvent alors parfois contrebalancés par diverses raisons ; ceci expliquant cela. Il peut s'agir simplement d'une affaire de temps à disposition pour pouvoir s'engager dans de telles pratiques :

« (...) *ça m'intéresserait mais là, par un manque de temps, clairement je suis passif* » (E8, 17)

Nous pouvons alors imaginer que potentiellement, une fois dégagé de certaines contraintes très chronophages inhérentes à son « *statut d'enseignant débutant* », l'individu soit enclin à « *rajouter, apporter, contribuer* ». Sous un autre angle, le temps, mais cette fois-ci dans sa dimension « *linéaire* », pourrait également avoir un rôle à jouer dans la transformation des pratiques ; il s'agirait alors de prendre le temps de se construire une « *expérience* » d'Internet sous une forme « *consultative* » avant que d'adopter une attitude « *participative* », voire – au sens ou l'emploie Ertzscheid – « *contributive* » :

« (...) je regarde plus ce qu'il y a (...) pour l'instant je fais ça (...) peut-être que plus tard je changerai... » (E9, 17)

Pour d'autres enseignants stagiaires, entre en jeu la notion d'« expertise », qui pose par ailleurs la délicate question des contenus diffusés sur Internet, de leur statut, de leur valeur, des sources dont ils émanent. Cette notion conditionne alors la pertinence de l'acte de participer ou de contribuer ; elle inclue par là-même nous semble-t-il, une dimension de « risque » auquel, en contribuant, l'individu doit se confronter, et qui est double : d'une part, parce que, quiconque met en ligne le fruit de sa production, s'expose à la vue et, par extension, au jugement de tout internaute :

« C'est vrai que j'ai toujours du mal à apporter parce que je pense toujours que les gens sont plus calés que moi pour le faire, après ça peut m'arriver de faire des pages Wikipédia ou des choses comme ça, mais en restant dans mon domaine. » (E1, 17)

D'autre part, parce que si aujourd'hui, n'importe qui peut diffuser n'importe quoi sur Internet, – « Une réelle pagaille règne dans ce monde numérique » (Giroux, Gagnon, Lessard & Cornut, 2011) – il est également aisé de récupérer, s'attribuer ou attribuer à d'autres, modifier, transformer, travestir à l'envi nombre de contenus :

« Je ne mets rien, parce que je suis hyper-méfiant aussi, je me dis oui, je connais les dérives et du coup (...) moi, j'ai plus peur au piratage (...) » (E14, 17)

1.3.2. De la « communication virtuelle »

Il reste que si nous nous appuyons à nouveau sur les travaux d'Ertzscheid, la tendance semble se prononcer vers des internautes définis comme étant de plus en plus « impliqués », en opposition à ceux que l'auteur qualifie d'« inactifs ». Mais cette « implication » doit être pondérée par le fait que, tout d'abord, elle peut aussi s'exprimer au travers d'attitudes « à visée consultative » ; qu'ensuite, elle est en majeure partie générée par le développement de nouvelles évolutions d'Internet et spécifiquement les réseaux sociaux, qui « offrent » à tout un chacun la possibilité de se poser en « créateur » de contenus dès lors qu'il est à l'origine de la production et de la diffusion d'une quelconque information, sous quelque forme que ce soit. Les avancées technologiques d'Internet facilitent cette nouvelle forme de production de contenus, car en effet, ce qui était hier réservé à des « experts » de l'informatique est aujourd'hui aisément accessible au plus grand nombre. Cependant, comme le précise à

nouveau l'auteur, dans ce « plus grand nombre », la proportion des « *créateurs de conversations* » est plus importante que celle des « *créateurs de contenus* » (Ertzscheid, 2010). Il convient alors de s'attacher moins à la quantité qu'à la qualité de ce qui peut être produit et diffusé via ces réseaux sur Internet, de surcroît, dans la mesure où les contenus sont issus de sources de plus en plus nombreuses, sous des formes variées, échappant pour beaucoup à toute forme de « contrôle éditorial ».

Si les PES, dont il est question ici, se disent « *passifs* » quant à leurs pratiques sur Internet, ils sont néanmoins, plus de la moitié à utiliser une ou plusieurs boîtes mail et à fréquenter le réseau social *Facebook*, sur lequel ils diffusent – certes sous des formes et selon des volumes très variables – ce qui peut tout de même être considéré comme des contenus. Est-ce à dire, alors, qu'ils n'estiment pas que les contenus qu'ils diffusent par l'intermédiaire de ces réseaux puissent suffire à les faire entrer dans une autre catégorie que celle des « *passifs* » ? Quelle valeur attribuent-ils à cette forme que nous pouvons appeler de « contribution » – dans la mesure où elle laisse des « traces » – sur Internet ?

Si l'ampleur du phénomène *Facebook* ne suscite plus l'étonnement, l'explosion littéralement fulgurante de son utilisation nous appelle à interroger ce qui, parmi les professeurs stagiaires – appartenant justement à la catégorie des 18-34 ans, qui représentent plus de la moitié des utilisateurs en France – caractérise les pratiques liées à ces réseaux. Remarquons tout d'abord que le fait même de posséder un « profil », c'est à dire un compte sur ce réseau social, est aujourd'hui d'une très grande banalité pour nombre de ceux qui utilisent régulièrement un terminal (ordinateur, smartphone, tablette) connecté à Internet. Plus encore, accéder à son « profil » *Facebook*, pour le consulter ou l'« agrémenter », semble s'apparenter à un geste aussi simple et routinier que relever son courrier – postal, faut-il le préciser – dans sa boîte à lettres. Ce qui nous interpelle ici, c'est que la fréquentation régulière de ce réseau social n'est pas le seul fait des « passionnés » d'Internet, mais qu'elle s'inscrit dans une forme de pratique régulière, une sorte de rituel quotidien, – ou au moins très cyclique – lui conférant alors un caractère tout à fait systématique, celui d'une simple habitude, dont on peut légitimement se demander si elle n'est pas la plupart du temps complètement dénuée de tout but, de toute réflexion, une forme d'« errance » en ligne réglée :

« *Je ne suis pas une fana de l'informatique non plus. Je me sers de ma boîte mail, sur Facebook, ça en reste là.* » (E3, 16)

« *J'utilise internet tous les jours (...), Facebook* » (E4, 16)

« *Internet, Facebook (...) c'est un rapport quotidien* » (E7, 16)

« *Tous les jours je vais voir mon Facebook (rires)* » (E11, 19)

« *Pratique quotidienne, y'a les réseaux sociaux où je passe quand même pas mal de temps (...) y'a Facebook (...)* » (E12, 16)

« *Une utilisation quotidienne (...) j'utilise aussi les réseaux sociaux (...)* » (E13, 19)

Les PES ont ici spontanément cité l'utilisation de ces réseaux sociaux comme l'une des caractéristiques les plus ordinaires de leurs pratiques quotidiennes d'Internet. Pourtant et paradoxalement, plusieurs extraits de leurs paroles conduisent à construire un discours plus que contrasté sur leur utilisation de ce réseau social, qui, si banale qu'elle puisse paraître, révèle, en filigrane, l'existence de reliefs significatifs.

Un témoignage soulève la dimension « suiviste » qui peut jouer dans l'incitation à créer un compte *Facebook* « *J'y suis parce que, au final, je suis un mouton comme tout le monde, que tous les copains y sont, que si on y est pas, on a raté des infos* » (E14, 36), marquant ainsi le besoin d'appartenance à un groupe : y être d'une part pour faire comme les autres « *parce que tous les copains y sont* », d'autre part pour être informé « *si on y est pas on a raté des infos* ». S'inscrire sur un réseau social, c'est en quelque sorte faire partie d'une « tribu » (Balagué & Fayon, 2010) et ainsi avoir la possibilité d'être membre d'une communauté qui a ses propres codes, à l'intérieur de laquelle les mêmes centres d'intérêt sont partagés. C'est également s'assurer une reconnaissance, quelle qu'elle soit, au sein de cette communauté, « *Les internautes projettent sur la Toile des signes identitaires en sculptant une image d'eux-mêmes qu'ils cherchent à réaliser en la faisant valider par leurs pairs* » (Cardon, 2010). Cette forme d'« identité numérique » que se construit l'individu en entrant dans un réseau social connecté à Internet – tel que *Facebook* – serait le fruit d'une hybridation, aux frontières troubles, du réel et du virtuel, « *Ni vraie ni fausse. (...) un projet réflexif de fabrication de soi qui ne s'accomplit réellement que dans la reconnaissance d'autrui* ». (Granjon & Denouël, 2010).

Chacun se « fabrique » alors le « personnage » qui lui attirera potentiellement le plus de convoitises. En ce sens, ce n'est qu'une « image de soi » que l'on propose à la vue des autres. Néanmoins c'est aussi et justement parce que ce n'est qu'une « image » qu'elle conditionne les représentations que s'en feront ceux qui la consultent. Comme l'indique l'un

des enseignants stagiaires, « *Facebook, (...) ça permet de communiquer assez facilement les uns avec les autres, après y'a vite des débordements, donc faut que ce soit très contrôlé* » (E11, 34). Etre exposé, ou plus précisément, s'exposer, sur les réseaux sociaux, à la vue de tous, c'est également s'exposer à la vue de chacun, avec tout ce que cela peut comporter de risques, que l'individu « *prend d'abord devant ses proches, ses voisins, ses collègues ou son employeur.* » (Ganascia, 2009). Un enseignant inscrit sur un réseau social prend aussi ce risque vis-à-vis des parents d'élèves. Au vu des précautions qu'ils disent prendre, certains de nos interlocuteurs semblent en avoir parfaitement conscience :

« *Sur Facebook on peut pas me trouver, j'ai changé mon nom, parce que pour les parents, tout ça, j'ai fait exprès de tout bloquer en fait.* » (E4, 34)

« *Facebook forcément, après je suis comme le monde. J'ai un compte personnel et un compte professionnel parce que je ne veux pas mélanger les deux.* » (E6, 34)

Cette volonté de bien distinguer ce qui relève du contexte privé d'un côté, du contexte professionnel de l'autre, marque selon nous deux choses, que plusieurs éléments des extraits ci-dessus laissent assez clairement entrevoir.

D'abord, une forme de peur d'exposer à la vue des parents d'élèves mais aussi de l'institution, une image qui ne serait pas « conforme » à celle attendue et qui ouvrirait alors la voie à de possibles dérives, pouvant mener à la déstabilisation de l'individu dans son statut et sa posture d'enseignant. Dans « *j'ai changé mon nom (...) j'ai fait exprès de tout bloquer* », nous entendons une intention de se protéger face à cette surexposition que génèrent les réseaux sociaux sur Internet, comme si le fait de s'exposer en tant qu'« individu » pouvait agir en défaveur de l'« enseignant », même si, nous l'avons vu, ce n'est bien qu'une « image » de lui – *a priori* positive, puisque l'individu se la « fabrique » – qui est diffusée sur ces réseaux.

Ensuite, le fait que justement, – et Internet via les réseaux sociaux concourt amplement au développement de ce phénomène – l'effacement progressif de la frontière entre les « espaces », par le développement d'une communication aisée entre ces derniers, crée un flou qui peut rendre délicat le choix de l'endroit où poser le « curseur », en particulier entre le privé et le professionnel. « *J'ai un compte personnel et un compte professionnel (...) je ne veux pas mélanger les deux* » nous dit un professeur des écoles. Comprendons ici que, là où, sur Internet, aucune frontière théorique n'existe, il revient alors à l'individu, et c'est sa

responsabilité seule qui en est garante, de poser les limites de ce qu'il peut ou ne peut pas diffuser, dire, écrire, montrer, selon les contextes dans lesquels il s'expose.

1.3.3. La porosité des limites entre sphère privée et sphère professionnelle

Cette question de « frontière » entre les sphères privée et professionnelle resurgit, dans le discours des enseignants stagiaires, ici sur un plan tout à fait différent. En effet, si nous avons choisi de les questionner dans un premier temps sur leurs usages personnels – « privés » – des TIC et d'Internet, deux grandes catégories de réponses se sont néanmoins dessinées. Certaines se cantonnant – comme la question telle qu'elle était présentée, l'induisait, puisqu'il était précisé qu'elle se situait bien dans le cadre d'un usage personnel – à des usages que l'on pourrait qualifier d'ordre « récréatif »; d'autres mélangeant allègrement tous les motifs d'usages – y compris précisément les usages à des fins professionnelles – sans souci d'une véritable hiérarchisation.

Dans une première catégorie, nous plaçons les discours tels que :

« J'utilise Internet tous les jours pour les mails, Facebook, recherches diverses de recettes de cuisines livres (...) ça m'arrive de lire des nouvelles sur Internet » (E4, 16)

« Tous les jours je suis sur Internet, que ce soit pour les mails (...) les actualités (...) le contact avec les amis, des loisirs personnels (...) des petits jeux, de choses comme ça. » (E8, 19)

« Pratique quotidienne, les réseaux sociaux (...) je m'en sers pour regarder des matches de hand des choses comme ça (...) comme beaucoup de gens maintenant, je regarde mes mails tous les jours (...) » (E12, 19)

« J'utilise tous les jours, quand je cherche quelque chose, que ce soit une adresse, un document, un sujet, les mails évidemment. Les loisirs aussi, les vidéos, les musiques. » (E14, 19)

Nous retrouvons ici les usages les plus fréquemment pointés par les diverses études statistiques menées sur la répartition des pratiques d'Internet des moins de 25 ans, à savoir, la communication et le divertissement (Observatoire des Usages Internet, 2011). Mais ce qui nous interpelle véritablement tient au fait que, dans la seconde catégorie de réponses, les discours ont souvent « débordé » spontanément sur le champ professionnel et les pratiques

liées au métier ont alors été citées parmi d'autres, plus orientées celles-ci, vers le « loisir ». Ainsi avons-nous pu entendre :

« Ca peut être juste consulter l'actualité et les journaux ou ça peut être la préparation des cours, je me dis tiens, qu'est-ce que je pourrais trouver là-dessus, ça peut être pour jouer, pour pas mal de choses. » (E1, 19)

« Recherche de cours, tout ce qui est réseaux sociaux, loisirs, lectures aussi sur Internet, musique. » (E2, 19)

« C'est consultation de mails, consultation de comptes bancaires, c'est Facebook, plein de recherche, des achats (...) et puis recherche diverses et variées, notamment pour l'école (...) » (E7, 19)

Plus encore, les usages à des fins professionnelles se placent dans le « haut » de la liste des pratiques répertoriées dans le contexte de l'utilisation « privée » des TIC et d'Internet.

« Tous les soirs je suis sur Internet pour regarder mes mails, préparer mes séances... » (E3, 19)

« Pour regarder les mails, etc...et sinon, quand j'ai besoin d'une séquence, je cherche (...). » (E6, 19)

« Je suis tous les jours sur mon ordinateur...pour préparer ma classe déjà, donc c'est essentiellement pour ça. » (E9, 19)

« Tous les soirs je suis sur mon ordinateur : préparation de cours et comme je le disais boîte mail, c'est surtout ça. » (E10, 19)

« Je vais tous les jours voir mes mails, tous les jours, je vais voir mon Facebook et puis sinon le soir, c'est pour préparer mes séances, mes séquences. » (E11, 19)

Nous supposons que cette notion d' « usage personnel » telle qu'elle a été énoncée aux interviewés, a été avant tout interprétée dans le sens de « ce que je fais chez moi » avec les TIC et Internet. Or, il s'avère que parmi les usages faits « à la maison » – dans le contexte privé, donc – la préparation de « la classe », des « séquences » et « séances » avec Internet est devenue courante. Inversement, d'ailleurs, certains des professeurs stagiaires nous disent également recourir régulièrement à des usages pouvant être qualifiés de « personnels » sur leur lieu de travail :

« Je twitte [envoyer des messages sur le réseau social Twitter] régulièrement que ce soit sur smartphone ou à la pause de midi quand je corrige les copies (...); je ne

« passe pas une journée ou une heure sans mon téléphone (...) j'ai toujours un contact avec Internet. » (E5, 19)

« J'ai toujours un ordinateur de branché (...) dès que j'ai quelque chose à chercher, c'est Google, même quand je suis en classe, j'y vais au moins une fois par jour » (E6, 16)

Cette difficulté à cloisonner ce qui ici relève du personnel (« ce que je fais chez moi») et du professionnel (« ce que je fais sur mon lieu de travail») montre bien que la frontière s'estompe et finalement, plus encore, n'existe – pratiquement – plus, puisque l'on peut avoir des utilisations extrêmement variées et absolument indépendantes les unes des autres, peu importe le lieu, peu importe le moment. Si je peux me connecter à Internet, alors je peux faire tout ce que me permet Internet, quel que soit le contexte. Cela étant, il nous revient d'explorer attentivement ce qui caractérise plus spécifiquement les usages des TIC et d'Internet dans le contexte des pratiques professionnelles des professeurs des écoles stagiaires.

2. Dans le contexte professionnel

Au travers des éléments recueillis à partir de deux questions introductives, nous constatons que les propos des enseignants stagiaires varient sensiblement lorsqu'il s'agit d'aborder respectivement la question des apports des TIC et d'Internet dans le cadre de leur pratique enseignante et celle de l'utilité de ces outils dans le contexte plus large de la profession enseignante.

2.1. Les apports des TIC et d'Internet dans le cadre de la pratique enseignante

Souhaitant saisir en premier lieu ce qui touche à la réalité de terrain, telle que peuvent la décrire les interviewés, nous leur avons demandé « *Que vous apportent ces outils dans le cadre de votre métier d'enseignant ?* ».

2.1.1. TIC et Internet : du « prêt-à-consommer », facile et rapide.

Ici c'est très nettement l'aspect « pratique » qui domine les discours. D'abord par un accès aisé à un ensemble de ressources, via des activités « connectées » de recherche

d'information, Internet étant aujourd'hui indissociable d'une pratique régulière des TIC, ainsi que cela apparaît ici :

« (...) des ressources qui sont vraiment bien sur Internet (...) par rapport à avant où il n'y avait pas Internet (...) » (E2, 20)

« Au niveau de mes préparations ça permet de prendre des infos. » (E3, 20)

« (...) pour trouver des idées, pour les affichages aussi, je m'en sers tout le temps, c'est important, c'est une place importante dans ma construction de séquences » (E4, 20)

« C'est quand même une grande richesse, parce qu'on a tout à portée de main (...). » (E12, 20)

« Les TIC me permettent de rechercher des documents beaucoup plus facilement (...) Internet c'est bien pratique plutôt que de courir je ne sais pas où (...). » (E10, 20)

L'offre pléthorique de contenus sur Internet n'a d'égale que la facilité avec laquelle on peut y accéder. Si l'on n'y trouve pas chaque fois – précisément – ce que l'on cherche, on y trouve tout de même toujours quelque chose qui – plus ou moins (et l'amplitude est large) – s'en rapproche ; l'idée étant qu'on ne ressort jamais véritablement « bredouille » d'une recherche sur Internet. Il semble que le phénomène de « sérendipité » peut être interrogé ici. Ce néologisme, employé pour la première fois par Walpole en 1754 (Sandri, 2013) peut se définir comme « *la découverte, par hasard ou par sagacité, de résultats qu'on ne cherchait pas* » (Ibid., 2013, p.2). Internet, nous dit l'auteur, offre un terrain plus que favorable à la sérendipité, par l'intermédiaire des moteurs de recherche et des liens hypertexte, qui offrent une présentation non-linéaire des résultats de recherches, laissant ainsi à l'internaute la possibilité « *d'heureuses et fortuites découvertes* » (Ibid., p.2). Pour autant, les notions de « *hasard* » et de « *sagacité* » notées plus haut, nous entraînent pour la première – « *hasard* » – sur la voie de la flânerie, tandis que la seconde – « *sagacité* » – se rapporte plutôt à une vivacité d'esprit. Or, et d'autres auteurs le confirment, pour faire « *d'heureuses découvertes* », encore faut-il être capable de les identifier comme telles, et cela ne peut se faire qu'au prix d'un « *repérage accru et efficient* » qui seul permettra la mise en relation des informations et de découvrir ainsi des « *correlations insoupçonnées* » (Ertszcheid & Gallezot, 2003). Il nous semble que cela entre également en lien avec la notion de *compétences informationnelles* – que nous abordions dans un chapitre précédent³⁹ – en tant que celles-ci témoignent, pour

³⁹ Voir p. 162

l'individu en recherche d'information, de sa capacité à déterminer son besoin d'information, mais également et surtout, à trouver, évaluer et utiliser cette information.

Ainsi, même si tout est là « à portée de main », et qu'il suffit de se servir, « pour trouver des idées », « prendre des infos », cette simplicité d'accès aux contenus disponibles en ligne – certes « bien plus pratique que de courir je ne sais où » – ne doit pas faire oublier qu'Internet propose quantité d'informations, exemptes pour la plupart, de toute hiérarchisation et, qui plus est, variables sur des laps de temps extrêmement réduits, une sorte de « gros tableau vert virtuel avec des craies qui traînent à gauche et à droite » (Giroux & al., 2011) duquel il convient d'être capable d'extraire, trier, classer, « juger les informations (...) ; dépasser son impression personnelle en s'appuyant sur des raisons déterminantes » (Ibid.). Nous nous devons d'explorer et d'analyser de près la façon dont les professeurs des écoles stagiaires mettent en place ce délicat travail de « pensée critique » (Ibid.). Nous y reviendrons.

Evoquons au préalable un second critère cité par plusieurs enseignants stagiaires quant aux apports des TIC et d'Internet. Il se rattache à un « sentiment » d'économie de temps :

« Au niveau de la rapidité de mes préparations, je gagne du temps. » (E9, 20)

« (...) on arrive à trouver des choses (...) qui nous aident bien, qui font gagner du temps je pense » (E2, 20)

« Ça me fait gagner du temps (...) pour la recherche (...) je travaille avec différents sites sur Internet (...) je fais toutes mes fiches, mes programmations sur ordinateur (...) » (E13, 20)

Ce rapport au temps nécessite de ne pas être seulement envisagé de façon exclusivement quantitative, ni comme statique et univoque : « Le temps est multiple, il se décline en plusieurs modalités - temps intérieur et subjectif, temps de la mémoire, temps narratif, temps physiologique - et ces différentes temporalités s'interpénètrent dans nos vies quotidiennes » (Damhuis, 2009). Ainsi, interpréter l'expression « gagner du temps » invite à interroger ce qui rend ce gain de temps véritablement effectif. En effet, il semble que les TIC et Internet offrent autant de possibilités de gagner du temps que d'en perdre. En gagner par un accès à l'information « à tout temps de la journée ou de la nuit, à partir de tout lieu » (Ibid.) ; en perdre, tant la multiplicité des ressources et les systèmes de liens propres à l'organisation

des informations en réseau peuvent, justement, générer des temps de recherche et de récupération longs, et qu'il s'agit alors parfois de parler d'un « *pseudo-accès instantané* » (Lee & Liebenau, 2000) aux informations.

C'est en partie pourquoi nous avons employé ce terme de « sentiment » d'économie de temps exprimé par les enseignants stagiaires. C'est également parce que leur rapport au temps est tout à fait particulier. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les professeurs débutants nous disent manquer de temps, ce qui rend cohérente la démarche qui les pousse à développer des pratiques qui leur permettent, justement, d'en « optimiser » l'utilisation. A ce titre, les TIC et Internet donnent la sensation de représenter le « chemin le plus court » – donc le plus rapide – vers l'information, ce qui sans doute, aujourd'hui s'avère exact, grâce à la puissance exponentielle du développement des technologies. Pourtant, s'arrêter là serait oublier que le gain de temps ne devient « réel » que si la qualité de l'information recueillie est à la hauteur des objectifs de la recherche engagée. Au « gain de temps », est-il alors préférable de privilégier le juste équilibre entre temps et qualité, qui, entendons-le, n'est certes pas le plus simple à définir.

2.1.2. Plus pour « concevoir » que pour « enseigner »

Nous notons que les éléments de réponse obtenus ici, s'orientent spontanément vers les activités périphériques aux temps de classe, puisque les PES évoquent ici ce qui a trait à la préparation des cours, tandis que la question précisait « *dans le cadre de votre métier* », et que cela aurait pu susciter des réponses axées sur l'utilisation des TIC et d'Internet sur le plan des situations pédagogiques. Si de nombreux rapports sur l'utilisation des TIC et d'Internet par les enseignants ont depuis longtemps pointé un écart significatif entre les usages liés à la préparation des cours et ceux rattachés aux activités pédagogiques réalisées en classe (Fourgous, 2010 ; Haut Conseil de l'Education, 2010 ; Auverlot *et al.*, 2011, Bloche & Verchère, 2011), – montrant alors que si les enseignants utilisent très fréquemment les TIC et Internet pour « concevoir » leur enseignement, ils sont une infime partie à s'en servir pour « enseigner » – ils ne représentent, plus ou moins, qu'une compilation de données chiffrées, présentées sous formes de rapports qui « *doivent construire un discours orienté vers un certain nombre de propositions et leurs développements internes intègrent cette exigence* » dans lesquels « *ce n'est certainement pas la qualité de l'argumentation interne qui importe.* »

(Bruillard, 2011). Aussi, au-delà des indicateurs quantitatifs, il convient de nous intéresser aux raisons qui expliquent cette tendance.

Si nous avons pu constater, au cours de nos investigations, que les TIC et Internet souffraient d'une sous-utilisation significative dans le cadre des activités de classe, plus encore, lorsque certains PES – très peu nombreux – citent spontanément les pratiques de ces outils dans le contexte pédagogique, celles-ci sont fortement relativisées, car soumises à deux principaux freins : l'un lié à l'équipement et aux conditions d'accès à celui-ci, l'autre à la peur des dérives liée à l'utilisation des TIC et d'Internet.

2.1.2.1. L'équipement : un réel mais faux problème

C'est un fait, le taux d'équipement des établissements d'enseignement primaire est encore extrêmement variable d'un endroit à l'autre et il reste sur le plan général très faible en école élémentaire, avec, en 2010, environ 1 ordinateur pour 10 élèves, 1 vidéoprojecteur pour 300 élèves et 1 tableau blanc interactif (TBI) pour 500 élèves (MEN-MESR & DEPP, 2010). Ce préalable peut être envisagé comme un frein à une véritable prise en compte de ces outils dans la conception et la réalisation des pratiques de classe. Baron & Bruillard en faisaient d'ailleurs le constat il y a plus d'une quinzaine d'années, montrant que l'intégration des TIC était soumise à de nombreux obstacles « *tenant à la disponibilité et à la fiabilité des équipements (...)* » (Baron & Bruillard, 1996), ce qui semble, d'ailleurs, au vu des chiffres que nous citons au début de ce paragraphe, rester plus que d'actualité. Mais loin d'assimiler cette timide intégration pédagogique des TIC à un unique souci matériel, ces auteurs, rejoints dans leurs conclusions par d'autres chercheurs, montrent qu'il importe de prendre également en considération « *l'organisation des établissements et des enseignements* » ainsi que « *l'opinion* » et « *les compétences des enseignants* » (Ibid.). S'il est essentiel qu'en effet, l'école permette aux élèves d'avoir accès à « *la panoplie des outils technologiques susceptibles de concourir à leurs apprentissages et à leur insertion dans la société de demain* » (Tardif, 1998), cela passe, non seulement, sans doute, par un équipement minimum, mais qui n'aura d'utilité que dans la pertinence des situations pédagogiques qu'il permettra de développer et dans la qualité des apprentissages qui en découleront (Depover, 2001).

Ainsi ne faut-il pas confondre construction de la pédagogie avec les TIC et « technologisation » de la pédagogie. A travers une étude réalisée dans une école élémentaire

italienne, une équipe de chercheurs a montré qu'il n'existe pas de lien évident entre le niveau d'équipement et les conséquences sur les « retours » pédagogiques, en tout cas, pas au sens où l'on pourrait l'imaginer : « *avec trois ordinateurs et une inventivité débordante, les enseignants ont intégré l'informatique dans la culture de l'école* » (Barchechath, Magli & Wickin, 2006) ; ces auteurs vont même plus loin, avançant que « *plus les écoles seront équipées (...) plus les retours pédagogiques seront faibles. Les ordinateurs deviendront des super-calculatrices, que les élèves manipuleront individuellement, sans plaisir ni désir.* » (Ibid.). Plus que la technologie, c'est ce qu'est à même de construire l'individu à l'aide de cette dernière qui va déterminer la pertinence de son implication dans les processus d'apprentissage. « *Il n'y a pas d'effet des TIC ; il n'y a que des utilisateurs* » nous rappelle Barchechath, et quand certains, qu'il qualifie de « *technologues de l'éducation* », parlent des TIC en termes de contenus et d'apprentissages individuels, lui y voit d'abord ce qu'elles peuvent représenter sur les plans social et affectif, ce qu'elles permettent à l'individu de comprendre, de développer, de rattacher à certaines valeurs éducatives fondamentales.

Aussi, lorsque les enseignants stagiaires tiennent les propos suivants quant à la question des apports des TIC et d'Internet dans le cadre de leur métier d'enseignant, devons-nous en extraire ce qui ressort de plus significatif, et qui n'apparaît ici qu'en filigrane, à un second niveau de lecture :

« *Au niveau de l'enseignement, j'en fais pas énormément (...) on n'a pas les locaux pour (...) j'arrive pas à connecter le réseau internet à leurs petits PC.* » (E3, 20)

« *J'aimerais bien l'utiliser plus avec mes élèves (...) après dans la classe j'ai 4 ordinateurs pour 24 élèves, j'ai encore du mal à utiliser ça (...).* » (E5, 20)

Retenons ici, que ce n'est peut-être pas tant le manque d'équipement et de locaux qui s'inscrit comme étant déterminant du faible niveau d'utilisation des TIC et d'Internet en classe, et que la difficulté, au-delà de « je ne peux pas faire » avec peu ou pas d'équipement, s'entend plutôt sous l'angle de « je ne sais pas faire » ; à notre sens, il est bien plus question d'un frein lié à des habiletés pédagogiques – intégrant ici des supports technologiques – qu'à de véritables habiletés techniques. Dans les deux extraits de propos cités ici, les enseignants commencent toujours par exprimer – sur fond de regret – l'idée qu'ils n'utilisent pas assez ces outils technologiques dans leurs pratiques de classe : « *au niveau de l'enseignement, j'en fais pas énormément* », « *j'aimerais bien l'utiliser plus avec mes élèves* », comme s'ils mesuraient le potentiel pédagogique que ces outils pourraient leur permettre de développer. Ce n'est que

dans un second temps que la justification de cette faible exploitation arrive : « *on n'a pas les locaux pour* », « *dans la classe j'ai 4 ordinateurs pour 24 élèves* ». Enfin, chacune de leur réponse se termine par ce que nous interprétons comme l'expression d'une prise de conscience, de leur part, d'un manque de compétence « *je n'arrive pas* », « *j'ai encore du mal* » ; mais ce qui semble leur manquer ici, n'est pas tant la compétence technique que ce qu'elle fait naître de difficulté à construire le cadre pédagogique qui les mènerait à utiliser les TIC et Internet comme de véritables vecteurs d'efficacité des apprentissages des élèves. L'équipement, comme un « réel mais faux problème », ainsi que nous le nommons en titre de cette section, ne peut suffire à légitimer la très infime part occupée par les TIC et Internet dans la conception et la réalisation des situations d'apprentissage. C'est bien d'un bagage pédagogique dont les enseignants ont besoin ici, bagage qui se doit de leur être fourni – en partie – dès leur formation initiale, ainsi que l'ont montré les résultats des travaux de nombreux chercheurs (Viens, Peraya & Karsenti, 2002 ; Karsenti, 2007 ; Larose, Grenon, Lenoir & al., 2007).

2.1.2.2. Garder le « contrôle »

Si comme nous venons de le voir, la question de l'équipement demandait ici à être éclaircie, il est une seconde cause à partir de laquelle la très faible utilisation des TIC et d'Internet dans le contexte de la classe semble s'expliquer. Une sorte de « peur », – ainsi l'exprime certains enseignants débutants – que nous entendons sous la forme d'une « perte de contrôle » que subirait l'enseignant, en particulier au plan de l'utilisation d'Internet.

« (...) A côté de ça j'ai un peu peur d'Internet et de toutes les dérives... ça me fait peur » (E3, 20)

« Au début je voyais bien faire un blog avec la classe et puis je me suis dit, non, je vais pas le faire, enfin, ça à l'air...ça fait peur (...) je sais pas, ça fait peur d'utiliser Internet » (E11, 62)

Que cache véritablement l'expression de ce sentiment de « peur » ?

Nous l'avons développé dans la première partie de ce chapitre, les pratiques des TIC et d'Internet des enseignants stagiaires, dans le contexte privé, se sont considérablement développées. En parallèle, toutes les activités professionnelles liées à la préparation des cours, à la constitution de matériel pédagogique, entres autres, regroupées sous l'étiquette de

« phases de *back office* » (Peraya, Bétrancourt & Lombard, 2008) laissent apparaître un recours extrêmement fréquent aux outils informatiques et à Internet (Chaptal, 2002 ; Larose, Grenon et Lafrance, 2002).

Comme nous le montrions précédemment, de nombreuses études – ainsi que le soulignent Karsenti et Larose (2002) – mettent en évidence le fait que les nouveaux enseignants possèdent certains « savoirs » en matière de TIC et d'Internet, mais ne manifestent que des habiletés *technopédagogiques* (Karsenti, 2001) limitées pour les intégrer à leur pratique. L'évocation d'un sentiment de peur renvoie selon nous à deux interprétations : l'une, directement inhérente à la difficulté « technique » de définir des limites, là où potentiellement, sur Internet, elles n'existent pas ; l'autre, sur un versant « pédagogique », rattachée à la sensation d'une forme de dépossession de la maîtrise du groupe classe. En d'autres termes, dans cette « peur des dérives » liée à Internet, transparait non seulement une crainte de ne plus « contrôler » les contenus, d'une part, mais également les élèves, d'autre part.

« Il faut rester toujours maître de la situation parce que ça peut être facile pour les élèves de dériver hors des limites qu'on a prévues. » (E13, 61)

Si cette sensation de « perte de contrôle », générée par l'utilisation des TIC et d'Internet dans le contexte des pratiques de classe, ne touche pas exclusivement les enseignants débutants, il est somme toute probable qu'elle soit accentuée à ce moment d'entrée dans le métier. Au-delà des nombreux questionnements auxquels sont confrontés les enseignants lors de cette phase de professionnalisation, l'« *anxiété* » pouvant être ressentie – y compris, d'ailleurs, par les enseignants expérimentés – à l'endroit des « *innovations induites par les TIC* » (Carugati & Tomasetto, 2002), peut être vécue comme une source d'incertitude supplémentaire à gérer dans le contexte de la classe. Ceci aurait pour effet de reléguer au rang des priorités « secondaires », la mise en œuvre de situations pédagogiques prenant véritablement en considération les TIC.

On pourrait penser que la nouvelle génération d'enseignants est plus à l'aise avec l'usage des TIC, qu'elle est à même de stimuler chez les collègues plus expérimentés l'utilisation de ces outils (Akkari & Heer, 2006), pourtant il est montré que c'est bien le phénomène inverse qui se produit. Ce sont les enseignants novices qui s'appuient sur les modèles de leurs collègues les plus expérimentés et des formateurs. C'est bien alors cet effet

de *modelage* (Peraya et al. 2008) qui a toute son importance dans la prise en compte de ces outils en contexte pédagogique ; il est observé que les enseignants débutants présentent une nette tendance à « *reproduire les pratiques auxquelles ils/elles sont exposé(e)s durant leur formation et plus particulièrement celles qu'ils/elles peuvent observer durant leurs stages dans les écoles* » (Ibid., p.3).

Là encore, la formation – et avant tout la formation initiale – revêt toute son importance dans l'effet inducteur de pratiques mettant à l'œuvre une utilisation raisonnée et efficiente des TIC et d'Internet en contexte pédagogique. Certes elle ne constitue pas le seul élément de réponse, car il importe de prendre en considération tout un ensemble de facteurs *institutionnels, organisationnels, relationnels*, ainsi que les enjeux liés à *l'identité professionnelle* des enseignants (Ibid., p.14).

Nous pensons que le sentiment de « peur » verbalisé ici par certains PES à l'égard des « dérives » liées à l'utilisation des TIC et d'Internet, tient plus d'une méconnaissance ou d'un manque de maîtrise des effets potentiels de ces outils sur les apprentissages effectifs des élèves que de la conviction de l'existence d'un « réel » danger, que la peur n'évite pas, d'ailleurs, selon la formule. Mais plus encore, ce qui joue ici, c'est que l'usage que l'enseignant fera des TIC dans la classe, sera étroitement lié aux objectifs qu'il s'est fixés et, dans un cadre plus large, à la conception de son approche pédagogique ainsi qu'au rôle que, précisément, les TIC peuvent y jouer (Leborgne, Fallot, Lecas & Lenfant, 2005). Ce ne sont pas les TIC qui, à elles seules, influencent cette approche pédagogique et modifient les pratiques, mais « *les deux s'influencent mutuellement* » (Peraya et al., 13). Entendons alors que ces éléments sont également affaire de temps, d'expérience et de construction d'une véritable réflexivité professionnelle.

2.2. L'utilité des TIC et d'Internet pour la profession enseignante

Nous relevons pour la question des « apports des TIC et d'Internet dans la pratique enseignante », des propos résolument axés sur la constitution de ressources via les outils numériques, et finalement, la quasi exclusive mise en avant d'une dimension « pratique ». Lorsque les propos se situent sur le champ plus large de « l'utilité de ces outils pour la profession enseignante », cet aspect pratique d'accès aux ressources reste prédominant, mais

il est agrémenté d'une dimension « sociale », d'échange entre pairs, qui n'apparaissait pas dans les propos recueillis en réponse à la première question.

La manière même dont nous avons posé les questions aux enseignants stagiaires porte évidemment à induire des réponses de nature différente dans « *Que vous apportent ces outils dans le cadre de votre métier* » (Q20), l'individu est directement impliqué – « vous », « votre métier » – ; le propos tend alors naturellement – logiquement – vers des éléments issus du « vécu enseignant » de l'individu, vers les avantages que peut représenter l'utilisation de ces outils. Dans la seconde question « *En quoi Internet peut-il être utile à la profession enseignante en général, d'après vous ?* » (Q21), c'est l'opinion de l'interviewé qui est sollicitée, on lui demande de donner un avis sur un sujet beaucoup plus large, de prendre une forme de recul sur ses propres pratiques, pour, en quelque sorte, « conceptualiser » l'utilité potentielle d'Internet à l'échelle de « la profession enseignante ».

Ce n'est plus alors seulement « ce que l'on trouve sur Internet » qui domine les réponses, mais « ce qu'Internet permet de faire ». Tandis qu'à la question des apports des outils, étaient apposés des termes tels que « trouver », « prendre » des informations, à celle de l'utilité pour la profession, apparaissent spontanément ceux de « mutualiser », « partager », « échanger », « dialoguer », « se comparer », appelant explicitement à envisager une dimension « sociale » induite par l'usage d'Internet :

« Ça permet de mutualiser quand même les ressources (...); ça permet aussi un dialogue entre enseignants » (E2, 21)

« Ça permet de pouvoir se comparer un peu aux autres, de voir ce que les autres font » (E3, 21)

« D'un point de vue de la mutualisation, c'est à dire partager des idées (...); avoir un rapport direct avec des personnes de la même profession. » (E5, 21)

« Pour la mutualisation des connaissances...etc... rien qu'avec d'autres stagiaires (...) » (E6, 21)

« L'échange de conseils, critiques, d'informations entre enseignants » (E8, 21)

« Ça permet d'échanger entre nous, de s'entraider, de mutualiser tout ce qu'on peut avoir (...) » (E10, 21)

« Au partage surtout je dirais, pas forcément « prendre », mais au partage, oui, du travail, mais aussi des impressions (...) » (E12, 21)

« (...) Je pense que c'est essentiellement pour échanger (...) » (E14, 21)

Cette longue suite d'extraits montre l'importance que semblent accorder les enseignants stagiaires à l'idée de plusieurs formes de « communication » autorisées par l'utilisation d'Internet, qu'ils citent clairement ici, même si sans doute, nous devons distinguer, dans leurs propos, des termes tels que celui de « *mutualisation* » – qui, finalement, renvoie plus à la mise à disposition collective d'informations qu'à un véritable échange, encore « *qu'elle porte déjà en germe toute la richesse d'un réel engagement, d'un don, une ouverture sur les autres* » (Gueudet & Trouche, 2009) –, d'autres tels que « *dialogue* », « *échange de conseils* » ou encore « *partage des idées* ».

Mais ce qui nous interpelle plus encore ici, tient à ce que ces divers éléments soient spontanément et massivement évoqués comme pouvant être utiles « à la profession enseignante », tandis qu'il n'en est aucunement fait mention lorsque nous interrogeons les PES sur « les apports des TIC et d'Internet dans le cadre de leur métier d'enseignant ». Les enseignants stagiaires auraient donc conscience de ce potentiel d'échange qu'offre Internet, mais n'en développeraient pas l'usage dans leur pratique professionnelle quotidienne de ces outils.

Comment expliquer ce paradoxe ?

L'un des critères à retenir serait celui de « l'efficacité personnelle » (Moeglin, 2010). Les enseignants débutants seraient guidés dans leur utilisation des TIC, par l'utilisation d'outils faisant, à leurs yeux, « *gagner du temps* » – ce qui est discutable, ainsi que nous l'avons vu précédemment –, notamment d'« *archives et banques de cours et exercices (...)* » (Ibid., p.120) ; ceci rejoint d'ailleurs la notion de « mutualisation », sur laquelle insistent plusieurs enseignants stagiaires ; cet aspect étant alors considéré comme un avantage pour toute la « profession enseignante », mais aussi, et avant tout, comme un élément facilitateur du quotidien de l'enseignant dans l'exercice de son métier, le menant, donc, à peu utiliser « *les outils pour communiquer les uns avec les autres* » (Ibid., p.121), qui ne répondraient pas à cette recherche d'« efficacité ».

Un autre point – qui soulève un second paradoxe – mérite d'être relevé ici. Prenant appui sur une observation selon laquelle Lagrange, Lecas & Parzysz estiment que « *les professeurs débutants ne sont pas prêts, dans leur ensemble, à dépasser les usages directement analogues à leurs pratiques privées pour se saisir des possibilités de la*

technologie dans les pratiques collaboratives » (Lagrange, Lecas & Parzysz, 2006), nous nous interrogeons. Tout d'abord, cette vision marque nettement la scission entre les pratiques d'ordre privé et les pratiques d'ordre professionnel – ici, « *non directement liées à la classe* » (Ibid., p.143) – et, même si, – comme nous l'avons vu plus haut – il semble qu'un « glissement » progressif des pratiques tende à estomper de plus en plus cette frontière, il n'en reste pas moins que le transfert des usages d'une sphère à l'autre – en l'occurrence ici, du privé vers le professionnel et en particulier pour tout ce qui concerne des pratiques où « *tous les acteurs participent ensemble à un projet* » (Dillembourg, 1998), c'est à dire les pratiques collaboratives –, rencontre toujours des obstacles quand il s'agit de véritablement contextualiser ces usages à l'exercice quotidien du métier d'enseignant.

Dans le même temps, pourtant, comme nous l'avons également abordé au chapitre des pratiques privées des TIC et d'Internet, les réseaux sociaux et autres pratiques, – certes de « communication virtuelle », mais favorisant néanmoins une forme d'« échange » effective –, se développent de façon significative chez les enseignants stagiaires, l'effet de génération aidant. Nous verrons d'ailleurs – et y reviendrons plus en détail – que les PES que nous avons rencontrés, utilisent également ces formes de pratiques – les réseaux sociaux – à des fins professionnelles. Or, nous l'avons là encore déjà noté, cette notion d'« échange » trouve son importance aux yeux des enseignants débutants lorsqu'elle est abordée comme pouvant être utile « à la profession enseignante en général » et elle n'est pas spontanément citée comme l'un des apports des TIC et d'Internet « dans le cadre de l'exercice du métier d'enseignant ». Cela nous engage-t-il, précisément ici, à remettre en question les conclusions des auteurs que nous citons au début du paragraphe précédent ?

Ce n'est semble-t-il, pas si simple. En premier lieu, car, justement, si ces pratiques ne sont pas citées prioritairement au titre des « apports pour le métier », c'est à notre sens, parce que les enseignants stagiaires ne leur attribuent pas ce caractère « opérationnel », – « Ce qui va me permettre de faire fonctionner ma classe » – à savoir : réunir un maximum de ressources dans un minimum de temps, afin d'être « efficace » dans la préparation des activités pédagogiques. Ensuite, parce que cette dimension d'« échange », que permet l'utilisation des réseaux sociaux – entre autres –, dans le cadre professionnel, participe plus d'une démarche réflexive, qui, ainsi que le qualifie Schön (1993) « *permet le développement des savoirs d'expérience* ».

Les professeurs des écoles stagiaires auraient besoin de ces échanges pour se situer, se rassurer, parfois, « *se comparer* », « *partager* », « *dialoguer* », ainsi qu'ils l'ont formulé lors des entretiens, mais ce besoin prendrait, à ce moment de lancement de leur carrière, une place « secondaire » en regard de la priorité que représenterait pour eux le besoin de répondre à la première des missions qui leur est confiée : prendre en charge la classe, au quotidien. Aussi, devons-nous définir en détails, de quelle façon ils jugent, utilisent et exploitent, à cette fin, les ressources qu'ils puisent par le biais des TIC et d'Internet.

2.3. La question des ressources disponibles en ligne

L'offre de contenus, tout autant foisonnante qu'anarchique, sur Internet (Giroux & al., 2011) appelle à questionner de plus près les attitudes adoptées par les enseignants stagiaires, qui, ainsi que nous l'avons vu plus haut, y ont recours de manière régulière et significative pour se constituer des « stocks » de ressources, en priorité destinées à concevoir des séquences, séances ou supports d'enseignement. La responsabilité professionnelle, mais encore, pédagogique qui est la leur, les engage à poser un regard critique sur la qualité des ressources qu'ils sélectionnent et utilisent, tant dans la conception de leurs enseignements que dans la construction des outils pédagogiques présentés aux élèves.

Quels modes de recherche privilégient-ils ? Quelles ressources y cherchent-ils en priorité et où se les procurent-ils ? Sur quels critères s'appuient-ils pour en juger la qualité, la fiabilité, la pertinence ? Enfin, quel travail de transposition didactique réalisent-ils avant de présenter ces éléments aux élèves, dans le cadre des activités d'apprentissage ? Autant de questions auxquelles, à l'appui des éléments de discours recueillis, nous tentons respectivement de répondre.

2.3.1. On ne trouve pas « tout » sur Internet

S'interroger sur les pratiques de recherche sur Internet ne va pas sans poser la question : « Que trouve-t-on sur Internet ? ». Une recherche en ligne ne mène jamais à une « page blanche », quelle que soit la méthode employée, les termes choisis, la précision du lexique. Taper ne serait-ce qu'une lettre dans un moteur de recherche, génère en moins d'une demi-seconde des milliards de résultats. Pour autant, aussi pharaonique que soit la quantité d'information disponible sur Internet, seuls les contenus ayant fait l'objet d'un référencement

par le moteur de recherche utilisé seront accessibles. Qui plus est, l'accès à un contenu référencé sera soumis à un ensemble de conditions tenant à la forme de la requête et aux chaînes opératoires propres à chacun des moteurs de recherche. En clair, d'une part, on ne trouve pas « tout » sur Internet, d'autre part, un contenu peut très bien être référencé sans qu'on ne le trouve jamais, si les « chemins » empruntés ne sont pas les bons.

La recherche sur Internet utilisant uniquement la forme écrite – par l'intermédiaire de mots-clés –, il semble qu'elle soit impactée par trois niveaux de problèmes : *sémantique*, *terminologique*, *lexical* (Dupriez, 2006), qui détermineront la teneur des résultats obtenus. Le niveau *sémantique* se caractérise par le *choix des concepts* que l'internaute utilisera pour formuler sa requête, à partir de la *motivation* qui l'aura mené à déclencher cette recherche. Le *niveau terminologique* concerne le *choix des termes*, ici l'individu doit faire entrer dans sa requête les mots qui qualifient au mieux, selon lui, les *concepts* sur lesquels il a préalablement choisi d'orienter sa recherche. Enfin, le *niveau lexical* se rapporte plus spécifiquement aux aspects morphographiques de la chaîne de mots et des mots eux-mêmes (ordre, ponctuation, espaces).

Chaque moteur de recherche sur Internet possède un code spécifique d'*interprétation des requêtes*, auquel correspondent des formes sémantique, terminologique et lexicale bien précises. Aussi rigoureuse soit la formulation de la requête, elle n'échappe donc pas à cet aspect « technique », qui influera nécessairement sur la teneur des résultats de recherche obtenus. Ce préalable n'est pas à négliger quand il s'agit de qualifier et d'analyser les modes de recherche employés par les enseignants stagiaires.

2.3.2. Les modes de recherche : du « pré-réfléchi » à « l'imprévisible »

A partir des témoignages des PES, trois points retiennent particulièrement notre attention. Tout d'abord, les modes de recherche qu'ils emploient sont étroitement liés aux objectifs – que nous rattachons aux motivations citées plus haut – qu'ils affilient à cette recherche ; ensuite, ces modes de recherche sont évolutifs dans le temps ; enfin, il existe un phénomène d'« éparpillement » inhérent à l'organisation même de l'information sur Internet.

2.3.2.1. Objectifs distincts, modes de recherche adaptés

Les PES utilisent des modes de recherche précis lorsqu'ils ont une idée claire du besoin auquel ils souhaitent apporter une réponse. La recherche sur Internet se déclenche alors suite à une étape de pré-réflexion qui permet de poser un premier cadre, de mieux cibler le questionnement :

« (...) C'est une recherche précise, c'est à dire que je me dis, je vais travailler là-dessus, qu'est-ce qui existe, et je regarde, mais ça part toujours de quelque chose de précis » (E1, 24)

« C'est toujours précis, je sais toujours ce que je vais chercher (...). Mais heureusement que c'est précis, que j'ai toujours quelque chose en tête, sinon on en sortirait pas. » (E3, 24)

« Quand j'ai mon idée précise de ce que je veux (...) dans ce cas-là, c'est une recherche précise qui vient en complément des recherches ou des idées que j'ai eues avant. » (E10, 24)

« C'est pré-réfléchi (...), j'ai fait mes progressions donc je sais quelles compétences je vais viser » (E12, 24)

La recherche sur Internet apparaît ici comme la résultante d'un premier travail de réflexion de l'enseignant. Elle est une réponse à un besoin précis.

Elle peut également, à l'inverse, être une étape préparatoire à un travail de réflexion, dont elle sera le point de départ :

« Ça m'est déjà arrivé de chercher, de tâtonner pour voir ce qui se faisait » (E4, 24)

« C'est une recherche précise ou alors c'est une idée de projet, où là je vais regarder un peu tout parce que j'ai pas d'idée de thème (...). » (E6, 24)

« Ça m'arrive régulièrement d'aller voir même pour des choses que je ne veux pas forcément faire mais que je ferai peut-être plus tard, ça me donne des infos. » (E8, 24)

Il s'agit ici, par l'exploration, d'accéder à de nouvelles informations, de nouveaux contenus, qui ne seront pas forcément exploitables ou exploités immédiatement par l'enseignant, mais qui permettent une ouverture vers d'autres champs de réflexion pouvant, par la suite, donner naissance à une recherche plus précise.

Il semble que les deux modes de recherche que nous venons de citer ici soient soumis à une évolution dans le temps, et que les enseignants, peu à peu, au cours de l'année de stage, aient privilégié le premier plus que le second.

2.3.2.2. L'évolution des modes de recherche dans le temps

Plusieurs enseignants stagiaires ont changé leur façon d'aborder la recherche sur Internet au cours du temps ; ils l'expriment ainsi :

« J'élabore ma séquence et après je vois ce que je pourrais intégrer, sous quelle forme je peux faire ce que j'avais prévu, enfin, c'est ce que j'essaie de faire, c'est ce que je fais de plus en plus. Au début de l'année c'était pas forcément ça, c'était : j'ai trouvé une séquence sur tel truc, j'avais aucune idée par où la prendre, l'aborder, voilà, je l'ai prise au même titre que j'aurais pris chez mon tuteur. » (E12, 24)

On voit ici très nettement le cheminement réalisé par l'enseignant au cours de son année de stage et même une forme de rupture entre des termes tels que « *truc* », « *aucune idée* » qui caractérisent un sentiment de flou et d'autres tels que « *j'élabore* », « *je vois ce que je pourrais intégrer* », qui, au contraire, témoignent d'une démarche claire, dans laquelle la recherche de contenus sur Internet vient en complément d'une réflexion plus aboutie et prend alors un sens résolument différent. Il semble que cette évolution au cours de l'année tienne, pour partie, de la modification progressive de posture qu'opère l'enseignant débutant au long de cette année de stage :

« Je m'éparpillais beaucoup en début d'année parce que c'était mes premiers essais en tant qu'enseignant, puis petit à petit, j'ai ciblé les choses, des sites intéressants, et du coup maintenant mes recherches sont beaucoup plus ciblées. » (E13, 24)

Sur un autre plan, nous retrouvons la notion d'« efficacité » – que nous évoquions plus haut – recherchée par les enseignants débutants :

« Au début de l'année, c'était très improvisé (...) je me suis rendu compte que je me retrouvais avec une quantité hallucinante de ressources (...) et j'en utilisais à peine 10%, et surtout j'avais une telle quantité que je perdais plus de temps que si j'avais créé moi-même en fait, donc maintenant je fais l'inverse (...) je suis beaucoup plus dans le cadrage sinon je perds beaucoup trop de temps » (E5, 24)

La faible exploitation des ressources et la perte de temps estimée sont ici les deux éléments qui ont fait évoluer l'enseignant stagiaire face à ses démarches de recherche sur Internet. Nous retrouvons ici dans l'extrait cité, un phénomène consistant à stocker des contenus « *une quantité hallucinante de ressources* » pour finalement n'en exploiter qu'une très faible partie « *à peine 10%* ». Il semble que ce phénomène soit particulièrement observé chez les générations d'individus « nés avec le numérique » – dont font partie les PES – qui, selon Moeglin, « *archivent sans beaucoup discriminer et au prix d'efforts disproportionnés* » (Moeglin, 2010). Ainsi, le temps passé à récolter d'importants volumes de ressources pour finalement n'en utiliser qu'une infime partie remet très largement en cause l'objectif d'« efficacité » recherché « *je perdais plus de temps que si j'avais créé moi-même* » et incite l'enseignant stagiaire à modifier son approche de recherche sur Internet, « *maintenant je fais l'inverse (...) je suis beaucoup plus dans le cadrage* ».

Si comme nous venons de le voir, les modes de recherche auront évolué au cours de cette année de stage, plusieurs enseignants stagiaires évoquent, dans leur discours, la présence d'un phénomène d'« éparpillement », auquel, malgré la rigueur du cadre dans lequel ils effectuent leurs recherches sur Internet, ils ne peuvent que difficilement échapper.

2.3.2.3. La nécessaire ambivalence de l'exploration

Internet est une gigantesque structure en réseau, évolutive et mouvante. Ainsi que nous l'avons évoqué plus haut, toute recherche sur la « toile », aussi précise et concise soit-elle, génèrera un nombre colossal de résultats, ouvrant eux-mêmes vers une infinité de liens, que l'internaute choisit d'explorer ou d'ignorer :

« *Je sais toujours ce que je vais chercher, mais le plus souvent je m'écarte, parce que je vois ça ou ça.* » (E3, 24)

« *Généralement c'est sur un thème précis, après ça m'arrive souvent de m'égarer un petit peu et de voir des choses que je ne voulais pas rechercher et je vais tomber sur des sites où j'aurais pas ce que je veux mais je vais me dire : ça je vais le garder pour plus tard.* » (E8, 24)

« *Généralement je pars sur une notion précise et donc je cherche, je trouve des choses et au final on tombe sur d'autres choses qui peuvent être intéressantes.* » (E9, 24)

« *Au début c'est une recherche précise, et puis après : ah tiens, il y a ça aussi, et puis, voilà, ça dévie vite, enfin, il y a vite beaucoup de choses.* » (E11, 24)

En relevant ici la présence de termes tels que « *m'écarter* », « *m'égarer* », ou encore d'expressions comme « *on tombe sur d'autres choses* », « *ça dévie vite* », nous percevons que, d'un côté, cet aspect spécifique à une recherche sur Internet, conduit facilement les enseignants stagiaires à « sortir du cadre » qu'ils s'étaient préalablement fixé, mais qu'à l'opposé, c'est aussi cette « dérive » de liens en liens qui leur permet parfois d'affiner leur recherche ou de recueillir des informations qu'ils ne seraient pas allés chercher spontanément et qui finalement leur semblent pertinentes. Dupriez précise que « *C'est assez paradoxal, mais souvent on ne sait pas vraiment ce qu'on cherche. On ressent un besoin, on pressent des solutions et c'est dans la confrontation avec ce qui existe (avec ce qu'on voit sur Internet) que les choses se précisent* » (Dupriez, 2006).

Considérant cela, il nous importe également de déterminer vers quels types de sites les PES orientent le plus fréquemment leurs recherches, avant de préciser la teneur des contenus qu'ils y recueillent ainsi que les critères qu'ils utilisent pour juger, trier et finalement sélectionner les informations.

2.3.3. Vers des sites « utiles »

Nous le précisons au début de ce chapitre, les PES voient d'abord Internet comme un moyen rapide et facile d'accéder à un important volume d'informations. Ce que nous nommons ce « prêt à consommer » constitue, à ce moment délicat de leur début de carrière, une voie privilégiée pour répondre à leurs besoins immédiats, particulièrement pour tout ce qui concerne la préparation des activités de classe, pour laquelle – ainsi qu'ils nous l'ont confié – le temps leur fait défaut.

2.3.3.1. A la recherche de « concret »

Si l'on trouve sur Internet une large variété de contenus dédiés aux métiers de l'éducation et de l'enseignement : ressources pédagogiques, informations institutionnelles, notions théoriques, résultats de recherches en éducation, nous notons, au travers des témoignages des PES, que la première catégorie, celle des ressources, est très nettement sur-représentée. Toujours soucieux d'être au plus près de ce qu'ils considèrent comme véritablement « utile » à l'exercice de leur métier au quotidien, les enseignants stagiaires délaissent ce qui leur apparaît comme étant – pour l'instant – « secondaire », à savoir tout ce

qui n'entre pas directement dans la conception et la réalisation de leurs préparations pédagogiques. Ainsi, par exemple, disent-t-ils n'accorder qu'une très faible part à la recherche en éducation :

« J'essaie de m'y intéresser, mais c'est vrai qu'on n'a pas beaucoup de temps. (...) On court après le temps et c'est vrai que ça, ça passe un peu à la trappe. » (E2, 12)

« J'ai pas le temps, peut-être plus tard mais là, pour l'instant, j'avance petit à petit. » (E4, 12)

Si le temps revient ici – une fois encore – comme un argument fort, il ne semble pas pour autant que les discours laissent apparaître un désintérêt pour ce qui touche à la recherche pédagogique. Nous notons d'ailleurs que certains enseignants confient s'y être intéressés pendant la période précédant leur année de stage ou envisagent de s'y intéresser à nouveau, mais « plus tard », à un moment sans doute où les priorités seront autres que celles qu'ils ont à traiter au jour le jour au cours de cette année de stage :

« Un petit peu, enfin quand je faisais mes études. Là, c'est pas que ça m'intéresse plus, mais j'ai tout le temps la tête dans le guidon, en train de préparer des trucs, des machins. L'intérêt est toujours là, après, le temps effectif là-dessus et un petit peu...ça a été bien entamé. » (E12, 12)

« Je m'y intéressais durant mes années d'IUFM. (...) Cette année, j'ai un peu moins de recul par rapport à toute la recherche pédagogique parce que voilà, j'ai le nez dedans, je mène des séances, des séquences, j'ai une classe à gérer. » (E13, 12)

Nous percevons, au-delà de l'argument, toujours présent, du manque de temps, la difficulté qu'ont les enseignants stagiaires à envisager les éléments issus de la recherche pédagogique comme pouvant contribuer à la construction de leurs pratiques de classe.

Certains d'entre eux semblent estimer que la recherche pédagogique ne correspond qu'à une étape ponctuelle de leur formation initiale, dont ils n'ont plus à s'encombrer maintenant qu'ils sont sur le terrain – *« Je trouve ça assez barbant, puis on en a tellement mangé à l'IUFM. » (E8, 12)* –, ou qui n'a pas d'utilité réelle pour alimenter leurs pratiques :

« La recherche, elle est là pour donner des pistes, mais je pense qu'il y a que l'enseignant qui peut sentir dans quoi il est à l'aise. (...) Je pense pas que les recherches donnent une vraie réponse. » (E14, 12)

D'autres encore, sans négliger les apports potentiels de la recherche pédagogique, n'y voient malgré tout pas d'applications concrètes pour ce qui relève de la première des priorités qu'on leur confie et qu'ils se donnent, celle de prendre en charge une classe :

« J'aimerais bien m'y intéresser, je m'y intéresserai quand j'aurai plus de temps, mais à l'heure actuelle, c'est quelque chose qui me paraît un peu abstrait et qui ne répond pas à mes attentes actuelles. (...) c'est pas ce qui va me permettre aujourd'hui de faire tourner parfaitement ma classe. » (E5, 12)

Quels que soient les arguments développés ici par les PES, le trait commun est celui qui les mène à s'orienter d'abord, dans le cadre de leurs recherches sur Internet, vers des sites qui leur fourniront des réponses au premier des besoins qu'ils expriment : celui de trouver des ressources pour préparer leurs enseignements.

2.3.3.2. Pour des ressources pédagogiques, essentiellement

Nous ne ferons pas ici une revue de détails de ce qui est proposé sur Internet en matière de sites spécialisés en éducation et enseignement. Du site officiel du ministère de l'éducation nationale au plus petit blog, notons simplement qu'il existe une large palette de sites dédiés aux enseignants, dont certains sont spécifiquement adressés aux professeurs des écoles. Plusieurs sites – non-institutionnels – sont créés et alimentés par des enseignants eux-mêmes et proposent l'accès à un ensemble de ressources pédagogiques.

Ce sont avant tout ces sites que les PES disent fréquenter le plus souvent dans le contexte de la préparation de leurs activités pédagogiques. Ils y cherchent des idées de situations pédagogiques, des supports et outils pour les élèves, des séquences, séances et fiches de préparation ou encore des banques d'exercices.

Nous constatons que selon le niveau de classe dans lequel ils exercent, les enseignants stagiaires ne fréquentent pas les mêmes sites. En effet, dans l'éventail des sites dédiés à l'enseignement primaire, certains proposent des contenus spécifiques à la maternelle, d'autres à l'élémentaire. S'il se trouve, qu'en toute logique, chacun s'oriente plus naturellement vers les sites adaptés au niveau dans lequel il enseigne, cela montre également que la fréquentation de ces sites est d'abord – et là encore – étroitement liée aux besoins de la classe.

2.3.3.3. Une préférence non-exclusive pour les « Favoris »

Certains PES se constituent peu à peu une liste de sites « favoris » à partir de laquelle ils effectuent en priorité leurs recherches :

« Maintenant je prends toujours les mêmes, au début j'essayais tout, mais en fait, il faut pas, (...) quand on a un trop grand nombre de sites, on s'y perd. » (E6, 30)

« Je me concentre sur des sites qui me plaisent et qui répondent bien à mes attentes » (E7, 30)

« Je me sers souvent des sites favoris. Avant j'explorais beaucoup de choses quand j'en n'avais pas, j'ai retenu beaucoup de sites intéressants, mais quand j'ai une recherche à faire pour ma pratique, c'est le plus souvent les favoris. » (E13, 30)

D'autres, s'ils s'appuient également sur une liste de sites qu'ils consultent régulièrement, ne se refusent pas pour autant d'élargir parfois leurs recherches afin d'explorer d'autres sources d'informations :

« Je mets en favori ce que j'ai repéré et si je ne trouve pas je fais une recherche. » (E2, 30)

« Généralement, je reviens toujours sur les sites que j'ai déjà rencontrés, mais après si je vois que sur ces sites là ça me convient pas, qu'il y a des choses que j'aime pas trop, (...) je vais élargir à d'autres sites, et puis en fait, on en découvre tous les jours aussi. » (E9, 30)

« J'ai un petit faisceau de favoris, avec ceux-là j'ai pris l'habitude de travailler, j'en découvre petit à petit de nouveaux, je lance des recherche sur Google, j'en rajoute petit à petit. » (E12, 30)

« J'ai deux trois favoris, mais sinon c'est Google, puis je regarde ce qu'on me propose, je fais du copier-coller de ce qui me plaît. » (E14, 30)

Enfin, certains PES font la démarche inverse, en partant d'une requête par mots-clés dans un moteur de recherche. Ce mode d'investigation les oriente souvent, malgré tout, vers des sites dont ils ont déjà connaissance :

« Quand j'ai une notion que je veux aborder et que je suis dans le flou total (...) je vais chercher sur Google, je vais prendre la compétence à travailler, le niveau, et après en regardant la liste, je vais retrouver soit des blogs que je connais (...), soit je vais prendre deux ou trois fiches (...). » (E5, 30)

« En général, je tape d'abord ma question générale et je regarde sur quoi je tombe, et je tombe souvent sur les mêmes sites. » (E8, 30)

« J'explore à chaque fois des sites différents, je recherche à chaque fois, je change. Généralement je tombe sur les mêmes. » (E10, 30)

Que les enseignants stagiaires engagent leurs recherches sur Internet à partir d'une liste de favoris ou d'une requête plus générale par mots-clés, le point commun est l'objectif qu'ils donnent à cette recherche. Ici, il est clairement orienté vers le recueil de ressources pédagogiques. Comme nous venons de le voir, ce sont, pour la plupart, des sites non-institutionnels qui, proposant un accès aisé à un large corpus de ressources, paraissent répondre aux besoins prioritaires exprimés par les enseignants stagiaires. Il convient de questionner à cet égard, la place occupée par les sites institutionnels, qui, ainsi que le mettent en évidence les propos des PES, sont également exploités, mais pour des recherches de ressources très ciblées et, par conséquent, beaucoup plus restreintes.

2.3.3.4. La sous-utilisation des sites institutionnels

Sur l'ensemble des PES interrogés, seulement la moitié d'entre eux évoquent spontanément l'utilisation des sites institutionnels lors de leurs recherches de ressources sur Internet. A la question *« Utilisez-vous les sites institutionnels et les ressources officielles disponibles en ligne ? »*, si tous nous confirment consulter ou avoir consulté ces sites au cours de leur année de stage, il semble que ce ne soit pas forcément dans l'optique d'y récolter des ressources, excepté pour les deux disciplines d'enseignement que sont l'anglais et l'EPS. Ces sites sont, par ailleurs, utilisés pour *« s'appuyer »* sur un cadre officiel, ou s'assurer d'être en accord avec les attentes institutionnelles :

« Oui, ça m'arrive assez fréquemment sur le site Eduscol ou sur le site de l'académie pour voir ce qu'ils font (...). Quand je vais attaquer un nouveau sujet, je vais aller voir sur le site ce qu'ils disent. » (E1, 31)

« (...) pour être plus en phase avec ce qu'on nous demande, maintenant je vais plus facilement sur par exemple l'inspection académique du Calvados ou même d'autres académies, parce que je sais que ça été cadré et validé par la hiérarchie. » (E5, 31)

Ils sont également utilisés pour ce qui touche à la gestion de carrière, pour des aspects plus administratifs :

« Les sites institutionnels je les utilise surtout en gros pour faire le point sur la carrière mais pas trop pour préparer mes cours. » (E13, 31)

Si les sites institutionnels sont finalement peu utilisés, ou en tout cas, beaucoup moins spontanément que l'ensemble des autres sites non-institutionnels, c'est qu'ils ne constituent pas, aux yeux des enseignants débutants, une réponse adaptée à leurs besoins en termes de préparation de classe, ce qui, rappelons-le, constitue pour eux une priorité. Cela étant, l'utilisation courante de ces sites proposant des contenus « libres » et exempts de tout contrôle éditorial de la part de l'institution, impose de se pencher plus précisément sur la manière dont les enseignants débutants jugent de la qualité des informations qu'ils y recueillent et des critères de sélection qu'ils utilisent pour valider ou rejeter tel ou tel contenu.

2.3.4. Des critères de sélection des informations très subjectifs

Ce sont d'abord des manifestations d'hésitation, parfois de gêne, traversant le discours de plusieurs témoignages, qui retiennent notre attention. Elles se traduisent par des indices significatifs qu'il nous semble important de relever. Il peut s'agir de formulations confuses, dont certaines sont précédées d'un long silence :

« (Silence) je sais pas... » (E4, 27)

« (Silence) je crois que... » (E8, 27)

« (Silence) faut que ça ait été...enfin, ça dépend ce qu'on cherche aussi » (E12, 27)

« Ben, à partir du contenu surtout, si ça coïncide avec ce que...ce que je veux qu'ils aient comme trace écrite, j'ai pas trop d'indicateurs (...) faut que ça aille aussi dans le sens de (rires) voilà » (E11, 27)

Selon nous, les silences, tout autant que les phrases tronquées ou même les rires pour le dernier témoignage cité, sont très symboliques de l'embarras généré par cette question des critères et indicateurs qu'utilisent les enseignants débutants pour sélectionner des informations sur Internet. L'un des PES interrogés nous demande même de reformuler notre question : « *C'est à dire ?* » (E14, 27) tandis que celle-ci « *Quels indicateurs ou critères utilisez-vous pour sélectionner les informations que vous trouvez sur Internet ?* » (Q27), laisse, nous semble-t-il, peu d'équivoque quant à sa compréhension.

Cette question pourrait d'ailleurs laisser entrevoir des réponses organisées sous forme de listage de ces « *indicateurs* » et « *critères* » ; mais l'emploi spontané, dans plusieurs discours, du « je », dans des formulations telles que « *je sais pas* », « *je crois* », « *j'ai pas trop d'indicateurs* », accentue la dimension subjective, qui, si elle est souvent clairement exprimée par l'emploi de la première personne, l'est également au travers du choix des critères et indicateurs cités. Plus largement, nous notons trois axes sur lesquels s'inscrivent les propos : le premier se situe par rapport à l'institution, le second est lié au contexte de classe et aux élèves, le dernier s'appuie sur le jugement personnel de l'enseignant.

2.3.4.1. Une confiance rassurante envers l'institution

Les sites institutionnels et les sources officielles disponibles en ligne jouent un rôle « rassurant » pour les enseignants débutants. Instructions officielles, programmes ou encore sites et ressources conseillés par leurs formateurs ou organisme de formation, sont pour eux dignes d'une confiance acquise *a priori* :

« *Je regarde d'abord par rapport aux programmes, si c'est à peu près conforme ou pas* » (E9, 25)

« *Quand je m'aperçois que c'est conforme aux programmes (...) quand il y a un consensus avec les différents manuels pédagogiques et aussi avec ce qu'on a travaillé l'année dernière à l'IUFM.* » (E13, 25)

« *Je vais attacher plus d'importance à un site institutionnel par rapport à un autre site* » (E1, 27)

« *Tout ce qui est pédagogie, je vais aller sur des sites plutôt officiels.* » (E6, 25)

« *Il y a des sites qu'on nous a donnés en formation, donc à partir du moment où des professionnels nous les conseillent, je pense qu'on peut s'y fier, enfin, normalement.* » (E14, 27)

Cette expression « *enfin, normalement* », terminant la citation, nous fait comprendre que la confiance accordée aux informations issues de sources institutionnelles, n'a pas pour autant systématiquement force de conviction à leurs yeux. Cette impression transparaît plus encore dans l'extrait suivant :

« *Je me leurre peut-être, mais je me dis que si c'est mis sur un site académique c'est que ça a quand même été mis en route et ...vu par plusieurs personnes et essayé par plusieurs. Après, c'est pas parce qu'un conseiller pédagogique a validé quelque chose*

que c'est forcément plus...toujours plus pertinent que le reste, mais bon, j'ai quand même plus confiance dans ces origines-là. » (E12, 25)

Ce que nous retenons ici, au-delà du doute qu'émet l'enseignant stagiaire quant à la fiabilité intrinsèque des sources institutionnelles « *je me leurre peut-être* » – prenant pour nous le même sens que le « *enfin, normalement* » de la citation précédente –, c'est que, même si, d'une part, il n'assimile pas le caractère officiel d'une information à un critère de pertinence : « *c'est pas parce qu'un conseiller pédagogique a validé quelque chose que c'est forcément plus...toujours plus pertinent que le reste* », d'autre part, il pondère toujours sa réponse d'un « *mais* » : « *mais je me dis que si c'est mis sur un site académique* », « *mais bon, j'ai quand même plus confiance dans ces origines-là* » ce qui semble le ramener de façon inéluctable vers une mise en conformité avec le discours institutionnel, bien que son propos montre ici qu'il n'en est pas convaincu.

Par ailleurs, bien que les enseignants interrogés disent s'appuyer sur des éléments institutionnels pour juger de la qualité des informations qu'ils se procurent sur Internet, l'utilisation de ces critères est très largement sous-représentée. Entendons que le terme « *pertinent* » relevé dans le dernier extrait, fait intervenir la notion du sens et de la nécessaire adaptation des informations recueillies au contexte des activités pédagogiques que l'enseignant aura à construire. Et si les informations de source institutionnelle, aussi officielles soient-elles, ne constituent pas toujours « *quelque chose* » de « *toujours plus pertinent que le reste* », nous pouvons mieux cerner les raisons pour lesquelles, sans doute, les enseignants, au moment de sélectionner des informations sur Internet, orientent plus naturellement leurs choix vers des critères liés à la réalité du contexte de leur classe et à leurs élèves respectifs.

2.3.4.2. Un appui fort sur les supports pédagogiques

La première distinction se fait selon l'utilisation que l'enseignant projette de faire de l'information qu'il va sélectionner et retenir sur Internet :

« Ca dépend aussi si c'est pour moi, pour ma préparation, ou si c'est pour ma classe, enfin, que je vais donner aux élèves (...) » (E10, 27)

Ici, la différence est clairement faite entre, d'un côté : ce qui se situe en amont de la situation pédagogique, regroupant alors l'ensemble des étapes de préparation, de construction d'outils – la phase *de back office* (Peraya, Bétrancourt & Lombard, 2008) que nous citons plus haut –, la part « invisible », comme telle, du travail de l'enseignant ; de l'autre : ce qui est, sous forme de supports divers, effectivement fourni et présenté aux élèves, dans le cadre des pratiques de classe. Ainsi, l'enseignant précise-t-il :

« *Si c'est pour moi, c'est moi qui fait le tri, je survole si c'est trop long ou des choses comme ça* » (E10, 27), après nous avoir indiqué que :

« (...) *pour les élèves, il faut que ce soit clair, aéré, avec un support visuel autre que le texte, avec pas trop de texte, et s'il y a du texte, que ce soit simple et que ce soit précis, qu'il n'y ait pas trop de détails qui vont envahir ce qu'on veut vraiment que les élèves apprennent* » (E10, 27).

Tout d'abord, les deux parties du discours – « *pour moi* » d'une part ; « *pour les élèves* » d'autre part – font apparaître un contraste fort, relayé par la précision dans le propos, mais également par les termes eux-mêmes employés par l'enseignant. « *Je survole* » ou encore « *des choses comme ça* », employés sans plus de détails, peuvent être interprétés soit comme l'aveu d'un manque de critères de sélection précis, soit comme la volonté de préserver à cette part du travail le caractère « invisible » dont nous parlions précédemment. Il en va tout autrement quand il s'agit des critères appliqués à la sélection d'informations destinées aux élèves. L'enseignant expose ici une idée très claire de ce qui constitue pour lui un support « digne » d'être présenté aux élèves. Extrêmement détaillée, la description qu'il en fait nous permet presque de « visualiser » le dit-support, tant et si bien que l'on peut se demander s'il est possible qu'il existe dans une version aussi « complète » sur Internet, et plus encore si, en ayant une vision si claire de ce qu'il attend, l'enseignant n'aurait pas tout intérêt à concevoir lui-même ce support, plutôt que de s'engager dans des recherches qui peut-être finiront par le mener à réduire le champ de ses exigences de départ.

Cette dernière remarque nous paraît d'autant plus importante que nous interprétons la présence de critères très « sélectifs » de tri des informations comme une volonté de l'enseignant de pouvoir présenter celles-ci ensuite aux élèves de façon « brute » sans les « retravailler » : « *il faut que ce soit* », « *avec pas trop de* », « *qu'il n'y ait pas trop de* », autant de conditions dressant le portrait d'un support « idéal », au service d'un objectif ultime : « *que les élèves apprennent* ».

La seconde distinction se fait selon l'application pédagogique à laquelle est vouée l'information recueillie sur Internet :

« Si c'est pour un bricolage, un truc comme ça, je vais pas forcément aller chercher un truc qui a été élaboré ou expérimenté par des enseignants. Mais si ça a un aspect didactique ou pédagogique, je vais quand même...il faut que ce soit élaboré par quelqu'un qui soit du métier, il me semble » (E12, 27)

Précisons tout d'abord que l'enseignante interrogée ici enseigne en classe de maternelle et que le terme « bricolage » n'est pas employé dans un sens péjoratif, au moins le comprenons-nous ainsi. Pour autant, et précisément, la mise en parallèle de ce terme avec la seconde partie du discours de cette enseignante nous interroge. En effet, si le « bricolage » est avant tout entendu comme une activité manuelle, il ne favorise pas moins « la construction de bien d'autres compétences indispensables au développement de l'enfant » (Coirier, 2009), qu'elles se situent dans les domaines du langage ou de la créativité, par exemple. Or, l'enseignante, dans la formulation de son propos, semble ne pas considérer l'« aspect didactique ou pédagogique » de cette activité, avançant qu'elle n'a pas alors à « aller chercher un truc qui a été élaboré ou expérimenté par des enseignants » pour la mettre en place dans sa classe. Devons-nous comprendre qu'elle se charge elle-même de construire cette étape de transposition didactique, en adaptant ce « bricolage » ou ce « truc comme ça » au contexte de sa classe, ou qu'elle n'envisage pas qu'il soit nécessaire de donner à ce type d'activité une quelconque dimension d'apprentissage ? Toujours est-il qu'à l'image du témoignage précédent, celui de cette enseignante insiste à nouveau sur des critères qui lui paraissent – « il me semble » précise-t-elle – plus « formels », lorsque les informations recueillies sur Internet sont destinées à un usage par les élèves « il faut que ce soit élaboré par quelqu'un qui soit du métier ».

Sur ce même plan, celui d'un choix de critères orienté vers les élèves, certains enseignants nous disent s'attacher à ne sélectionner que des informations faisant sens, selon eux, aux yeux du groupe et des individus qui le composent :

« Déjà est-ce que c'est adapté au niveau de mes élèves (...) est-ce que c'est pas trop complexe ou est-ce que le travail est pas trop mâché, justement, est-ce que ça va leur permettre eux d'être en recherche devant le support. » (E3, 27)

« Pourquoi choisir telle ou telle ressource : je me mets à la place de l'élève déjà dans le sens où il faut que ça ait un attrait, un intérêt, après je sais que je suis quelqu'un de

très carré sur la mise en page, la présentation tout ça, donc moi si déjà de ce point de vue-là une ressource ne me convient pas, je ne la prendrai pas ou alors le texte je l'utiliserai et je le referai à côté » (E5, 27)

Même si l'élève est évoqué dans ces discours, nous sommes ici sur des questions de « forme » de l'information, du support ou de la ressource en tant que tels, qui relèvent selon nous d'une dimension plutôt « statique ». Les deux enseignants cités ici considèrent le support qu'ils fournissent à l'élève comme l'élément déclencheur du processus d'apprentissage lui-même ; il en est le point de départ : *« est-ce que ça va leur permettre eux d'être en recherche », « il faut que ça ait un attrait, un intérêt »* ; d'où l'importance qu'ils accordent à des critères très sélectifs – *« pas trop complexe », « pas trop mâché », « la mise en page », « la présentation »* – mais qui finalement ne nous disent que peu de choses sur ce qui va véritablement enclencher chez l'élève le processus d'apprentissage évoqué plus haut, d'autant qu'à la diversité des supports il convient de confronter la variété des individus qui composent une classe.

Aussi, l'importance de l'inscription, dans le contexte pédagogique, des supports et ressources fournis aux élèves par l'enseignant, dans une dimension que nous envisageons alors comme plus « dynamique », est ici à prendre en considération. Au-delà de critères de « forme », les enseignants évoquent alors des éléments liés à la pertinence des ressources et des supports choisis vis-à-vis de la programmation et de la progression des apprentissages des élèves :

« Il faut que ça apporte des choses pour la séquence sur laquelle on est en train de travailler mais également à l'élève. Il faut que ça ait un lien avec ce qu'on a fait à côté, de ce qui est interdisciplinarité tout ça. Je ne vais pas leur coller un texte sur Halloween alors qu'on est au mois de juin. » (E5, 27)

« J'essaie de voir est-ce que ça va vraiment m'amener là où je veux les emmener » (E3, 27)

La question du sens que nous évoquions précédemment resurgit ici. Pourtant, derrière ce qui peut résonner comme une réelle prise en compte par l'enseignant de cette question de sens, au travers, par exemple d'une citation telle que *« Je ne vais pas leur coller un texte sur Halloween alors qu'on est au mois de juin. »*, apparaît à nouveau l'idée selon laquelle la ressource ou le support jouent un rôle presque plus important que la situation pédagogique à

l'intérieur de laquelle ils sont utilisés. Dans des expressions telles que « *il faut que ça apporte* », « *il faut que ça ait* », « *est-ce que ça* », le terme « ça » renvoie bien à ces ressources et supports. Nous comprenons ici que les enseignants, au travers de ces propos, s'appuient sans doute énormément sur les supports pour construire leurs séquences d'apprentissage, ce qui peut parfois, d'ailleurs, constituer un écueil vis-à-vis, justement, de cette question de sens :

« *Il y a pas longtemps, je me suis retrouvée avec deux documents complètement différents et je me suis dit, mince, ça coïncide pas du tout avec ce que je veux leur faire dire à la fin, mais je m'en rends compte après du coup.* » (E3, 27)

Cet « appui » sur les supports dans le processus de construction des situations pédagogiques, nous amène à souligner plus précisément la dimension, que nous interprétons comme très subjective, des critères de choix des informations évoqués par les enseignants stagiaires.

2.3.4.3 Exercer avant tout son jugement personnel

Si, ainsi que nous venons de le développer, la source institutionnelle et l'adaptation au contexte de la classe et des élèves, sont des paramètres qui font sens, lorsqu'il s'agit, pour les enseignants stagiaires, d'aborder les critères de sélection des informations présentes en ligne, nous relevons, dans nombre de propos recueillis, une représentation conséquente de la dimension personnelle du jugement des individus. Aussi, il nous semble que la notion de « pensée critique » – que nous évoquions au début de la section 2 de ce chapitre –, est à considérer ici.

Selon Giroux, Gagnon, Lessard & Cornut, l'exercice de la « pensée critique » suppose que l'individu qui s'y prête s'appuie sur un ensemble de critères d'évaluation qui lui permettent de « *dépasser son impression personnelle en s'appuyant sur des raisons déterminantes* » (Giroux et al., 2011). Plus précisément, la « pensée critique » se définit comme : « *une pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (au sens épistémologique) ou de faire (aux sens*

méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles.» (Ibid.)

A partir d'investigations menées auprès de futurs enseignants québécois, ces auteurs pointent des écarts significatifs entre les déclarations de ces derniers quant à l'exercice de cette « pensée critique » et la réalité effective, lors de la mise en pratique, de recherche et d'évaluation des sites et informations sur Internet.

Lors d'une première phase d'expérimentation, les futurs enseignants québécois ont été amenés à effectuer une sélection d'informations et de sites. Dans un second temps, il leur a été demandé de citer les critères qui leur avaient permis d'effectuer cette sélection puis d'évaluer l'importance qu'ils accordent à chacun de ces critères. Il ressort que, si les futurs enseignants déclarent accorder de l'importance à plus d'une dizaine de critères pour juger de la qualité d'un site ou d'une information⁴⁰, pourtant, lors de la première phase, – celle de la recherche – la plupart d'entre eux n'a utilisé, comme unique critère, que le lien entre les résultats obtenus et le sujet de recherche défini au départ (Ibid.)

Le détour par cette étude de cas québécoise, nous amène à relever en quoi les propos que nous avons recueillis auprès des professeurs stagiaires peuvent s'inscrire ou pas dans cette démarche de « pensée critique »; plus encore, il nous revient, toujours à la lumière des travaux que nous venons de citer, de bien envisager la distinction entre les déclarations des enseignants stagiaires dont nous disposons et la réalité des pratiques effectives de recherche et de sélection d'informations sur Internet.

Il nous apparaît que quelques témoignages sont très clairement subjectifs, en cela qu'ils ne retiennent comme critères que des impressions personnelles. Les enseignants présentant alors un « *fort sentiment d'auto-efficacité* » (Collin & Karsenti, 2013), ils se montrent confiants quant à leurs habiletés à juger de la qualité et de la pertinence des informations qu'ils recueillent, et ne nous indiquent que peu voire pas d'éléments pouvant être considérés comme de véritables critères « objectifs » de choix :

⁴⁰ Fréquence des arguments cités pour expliquer l'évaluation d'un site : Qualité de la langue, Date de mise à jour ou publication, Présentation-aspect visuel, Provenance géographique, Présence d'hyperliens ou références, Lien ou proximité avec le sujet de recherche, Quantité d'information, Type d'information (opinion, recherche), Type de source (Blogue, wiki...), Institution, Auteur. (Giroux et al., 2011)

« (...) je pense que, je sais pas comment dire ça, mais, le fait que c'est pertinent ou pas en fait, mais après, il n'y a pas de critère qui peut me faire dire... Je pense pas (rires) ». (E1, 27)

« C'est en fait un peu au feeling, j'ai pas de critères spéciaux, j'en ai pas. C'est vraiment, je vois si ça m'a l'air bien construit, qu'il y ait une logique, sinon, j'ai pas de critères particuliers ». (E4, 27)

« C'est en fonction de ce que je trouve (...) ». (E6, 27)

« Je crois que ça va être mon jugement personnel, voilà, si je la trouve adaptée ou pas, je garde mon esprit critique et j'encaisse pas l'information comme ça en me disant, telle quelle, oui c'est ce qui me faut c'est très bien, faut aussi que ça s'adapte à ma demande ». (E8, 27)

« (...) A part lire et regarder les objectifs par rapport à ce que je recherche, je vois pas trop comment valider ou non ; (...) Je sais pas en fait, je le vois, je le sais si il me va ou pas ». (E14, 25, 27)

Plusieurs éléments concourent à renforcer ici le caractère subjectif du discours. Tout d'abord, – nous le notions plus haut – l'emploi récurrent du « je » ainsi que de termes très évocateurs, à l'intérieur d'expressions telles que « un peu au feeling », « ça va être mon jugement personnel », « je le sais si il me va ou pas », semble confirmer que l'instinct l'emporte sur la raison au moment de trier les informations disponibles en ligne ; par ailleurs, cette idée prend appui sur la présence de plusieurs passages de forme négative « il n'y a pas de critères qui peut me faire dire », « j'ai pas de critères », « je vois pas trop comment valider ou non », où les enseignants font ici clairement l'aveu que la qualité d'une information est à la hauteur de l'impression qu'elle leur laisse.

Nous n'interprétons cependant pas cette part subjective comme un manque d'exigence de la part des enseignants cités ici, mais plutôt – même si d'autres facteurs peuvent sans doute convenir à l'explication de ce phénomène – comme le symbole de leur trop faible outillage méthodologique quant à l'élaboration et à l'utilisation de véritables critères de sélection des informations sur Internet. Cette dimension subjective n'est d'ailleurs pas, comme nous avons pu le voir, la seule qui dirige les opérations de tri et de sélection des contenus. S'il nous paraît néanmoins important de la souligner ici, c'est parce qu'elle nous semble exister davantage par « contrainte » que par véritable « conviction ».

Expliquons-nous : nous évoquions précédemment une forme de gêne que semblait avoir suscitée chez les enseignants interrogés cette question du tri et de la sélection des informations. Or, nous remarquons, parmi ceux-là mêmes qui avancent prioritairement des motifs d'orientation subjective – tels que nous venons de les décrire ici –, une volonté d'argumenter certaines de leurs réponses, comme pour valider auprès de l'interlocuteur l'idée selon laquelle, aussi « subjective » soit-elle, leur démarche de sélection n'en est pas moins « sérieuse » et construite, justement, à partir d'éléments leur permettant d'exercer une des formes de cette « pensée critique », à laquelle nous venons de faire référence.

Ainsi, à la question « *Recoupez-vous plusieurs sources ou vous fixez-vous sur la première qui semble répondre à votre recherche ?* », relevons-nous des réponses telles que :

« *Je visite toujours quatre ou cinq sites avant de me fixer parce que généralement quand je cherche quelque chose c'est que je cherche une idée qui m'attire donc je ne m'arrête pas à la première* ». (E1, 26)

« *Non, non, je recoupe toujours mes sources. J'ai toujours l'impression qu'il me manque des choses partout en fait (...) ça me prend beaucoup la tête et beaucoup de temps pour faire mes recherches (...) mais j'ai besoin de ça pour sentir que j'ai un support complet (...); après ça m'arrive souvent de prendre plusieurs sources puis de me servir que de deux ou trois alors que j'en ai imprimé cinq* ». (E3, 26)

« *Je recoupe plusieurs sources. Même si je trouve quelque chose qui me plaît, je vais chercher un autre document et puis je vais comparer* ». (E4, 26)

« *En général quand je cherche sur un thème, j'ai bien quatre ou cinq réponses, je les regarde, je les recoupe, je reprends rarement quelque chose que j'applique tel quel en classe (...)* ». (E8, 26)

« *Je recoupe tout le temps. (...) Je ne prends jamais tel quel sur Internet, je suis toujours en train de recouper, de reformuler, de changer des choses après* ». (E10, 26)

« *Ah non, non, non, enfin, après oui, ça dépend, maths, français, si je cherche un exercice sur les COD, si j'en vois un qui me plaît, je vais pas passer une demi-heure à en chercher un autre, mais si c'est histoire, sciences, des choses un peu plus larges, là, je clique et je clique* ». (E14, 26)

Dans ces extraits, émerge la volonté chez les enseignants, de démontrer une forme de rigueur dans leur démarche. « *Non, non* » opposent immédiatement certains, quand d'autres disent recouper « *toujours* », « *tout le temps* » plusieurs sources, ne jamais prendre ou

appliquer « *tel quel* » un contenu recueilli sur Internet, allant explorer jusqu'à « *quatre ou cinq* » sites ou réponses, pour ensuite les « *recouper* », « *regarder* », « *comparer* », « *reformuler* ». Ils s'empresent, ainsi, de couper court à l'idée selon laquelle ils ne feraient pas consciencieusement ce travail de sélection des informations sur Internet.

Cette forme de justification entre, selon nous, en résonance avec la question du temps, sous l'angle où nous la traitons déjà au début de ce chapitre (2.1.1.). En effet, le temps passé à mettre en place la démarche que nous décrivent ici les enseignants stagiaires – parfois évoqué de façon explicite « *ça me prend beaucoup la tête et beaucoup de temps pour faire mes recherches (...) mais j'ai besoin de ça pour sentir que j'ai un support complet (...)* » –, apparaît pourtant comme presque incompressible, car il conditionne en partie les étapes suivantes qu'aura à mettre en place l'enseignant, pour rendre les contenus sélectionnés utilisables dans le contexte de sa classe. Cette phase de « transfert » sera d'autant facilitée que l'étape de sélection des informations et contenus – qui mobilise là encore, la notion de *compétences informationnelles* dont nous parlions plus haut – aura été rigoureuse. Il semble donc que c'est dans la quête de cet équilibre que s'établit le rapport au temps. Il nous faut alors explorer la manière dont les enseignants stagiaires envisagent précisément cette étape de transposition didactique en caractérisant ce qui se joue entre l'information recueillie sur Internet et son utilisation dans le contexte des pratiques pédagogiques.

2.3.5. « Tenir » la classe en limitant au maximum « l'improvisation »

La phase de transposition didactique est une composante essentielle de la professionnalité enseignante. Selon Paun (2006), elle s'articule selon deux dimensions : *externe* et *interne*. Nous ne traitons pas ici de la dimension interne liée « *aux transformations qui se produisent dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage (...) dans les relations professeur-élève* » (Paun, 2006). Nous rattachons l'objet de notre propos à la dimension « externe » de la transposition didactique, à savoir, comme le « *processus de transformation, d'interprétation et de réélaboration didactique du savoir scientifique constitué dans différents domaines de connaissances* » (Ibid.). Cette phase aboutit alors à la construction d'un « *savoir à enseigner* » un savoir adapté au contexte scolaire et aux exigences du curriculum « formel » (Chevallard, 1985), prescrit par l'école, c'est à dire « *l'ensemble de toutes les expériences de formation composées des connaissances, des*

valeurs, des compétences que les élèves doivent assimiler tout au long des différents cycles et étapes scolaires. (Paun, 2006).

Dans le contexte de l'utilisation massive des TIC par les enseignants débutants, tant pour construire leurs enseignements que pour élaborer des supports à l'usage des élèves, cette phase externe de la transposition didactique tend à se complexifier. En effet, si les TIC et particulièrement Internet, offrent aujourd'hui un éventail de ressources très étendu – ce qui peut, de prime abord, sembler représenter un avantage –, cela ajoute à la difficulté, pour l'enseignant, non seulement, d'y puiser ce qui lui permettra de construire avec pertinence le répertoire des supports qu'il aura à utiliser dans le contexte de ses pratiques de classe, mais encore d'organiser et de maîtriser les étapes de transformation des contenus recueillis en objets d'enseignement.

Ainsi que le note Lebrun – reprenant des propos de Tardif (1996) –, d'une part, les technologies offrent « *des informations qu'il ne faudrait pas confondre avec des connaissances patiemment construites par les individus* » (Lebrun, 2007); d'autre part, la présence sur Internet – entre autres – de méta-informations (couleurs, images, animations...) peut présenter « *une illusion de savoir* » qui fait naître le risque d'une « *surcharge cognitive* », d'une « *culture de l'accessoire* » (Ibid., p.151). Il revient alors à l'enseignant d'être en capacité de faire le tri de ce qu'il fera entrer dans la construction des supports pédagogiques qu'il présentera à ses élèves. Ajoutons à cela que les enseignants débutants semblent éprouver « *de grandes difficultés à simplifier leurs connaissances pour les adapter au niveau de leurs élèves* » (Guibert & Troger, 2012, p.129) et, qu'en outre, ainsi que l'ont montré des travaux d'analyse de pratiques menés auprès de professeurs débutants, ce manque de clarté de la part de l'enseignant vis-à-vis du « *modèle à transmettre, fait obstacle à la transmission des savoirs et par voie de conséquence, aux apprentissages effectifs des élèves* » (Paolacci, 2009).

Que nous disent les enseignants débutants que nous avons interrogés de la façon dont ils procèdent à la mise en place complexe de cette transposition didactique, à partir des ressources qu'ils puisent via Internet ?

Notons tout d'abord la présence significative de termes liés à diverses opérations de transformation des informations, tels que « *j'extrais* », « *je remanie* », « *je transforme* », « *je*

modifie », « *j'adapte* », « *j'enlève* », « *je réécris* », « *je coupe* », « *je recoupe* », « *je refais* », « *je retravaille* ». Si tous ces verbes d'actions témoignent de la mise en place d'étapes participant à la phase de transposition didactique, ils entrent néanmoins, selon nous, dans deux catégories distinctes : l'une regroupant les termes « *j'extrais* », « *j'enlève* », « *je coupe* », « *je recoupe* », l'autre incluant les termes « *je remanie* », « *je transforme* », « *je modifie* », « *j'adapte* », « *je refais* », « *je retravaille* ». La première catégorie constitue ici une étape préparatoire, mais n'entre pas véritablement, comme la seconde, dans un processus de « production », au sens où nous reprenions plus haut les termes de « *transformation, interprétation et de réélaboration didactique* » dans la définition de la transposition didactique de Paun. Ces deux catégories d'actions sont pourtant, lorsqu'elles sont relevées dans les propos des enseignants débutants, presque toujours citées de façon indissociées, comme dans les deux extraits suivants :

« J'extrais les informations qui sont pertinentes et qui m'intéressent et après je les transforme (...) » (E1, 33)

« S'il y a des éléments qui m'intéressent, je prends et je remanie en fonction de ce que je veux » (E2, 33)

Nous notons par ailleurs, dans certains propos, la volonté des enseignants de s'appropriier les contenus qu'ils auront ensuite à présenter à leurs élèves, cela passe encore – ainsi que nous l'avions noté plus haut – par une vision très subjective, très centrée sur l'enseignant lui-même et qui transparait nettement dans le discours, au travers de l'emploi très fréquent, sous différentes formes, du « je » :

« Il faut que j'aie trouvé des documents qui correspondent le mieux à ce que moi j'attends (...) je modifie tout le temps en fonction de ce que moi j'attends, de ce que j'ai envie de faire pendant la séance. » (E3, 33)

« Souvent je les remanie à ma façon, parce que c'est jamais comme je veux, et puis c'est essayer de se les approprier au maximum (...) ». (E7, 33)

Pour d'autres si le « je » reste présent, il s'efface pour laisser place à des objectifs, plus clairement affichés, vers l'adaptation des contenus aux élèves et à la réalité du contexte pédagogique dans lequel ils auront à être utilisés :

« J'adapte comme si c'était moi qui l'avait fait (...) Et souvent je réécris tout plusieurs fois au cours de la séquence parce que souvent, ça va pas par rapport aux élèves. » (E6, 33)

« J'adapte en fonction du niveau, parce que quelquefois ce qu'on trouve c'est tout beau sur le papier mais je sais que certaines fois dans ma classe ce serait pas possible. » (E4, 33)

« Je suis assez regardant là-dessus donc je travaille toujours un maximum pour que ce soit attractif et lisible et surtout très utilisable pour les élèves (...) » (E5, 33)

« En général, j'essaie de modifier par rapport à la didactique (...) pour essayer de faire en sorte que ça leur parle ». (E13, 33)

Nous l'avons déjà noté et c'est à nouveau très marquant dans cette partie des témoignages, les enseignants débutants accordent une forte importance aux supports qu'ils fournissent aux élèves, dans la phase d'amorçage des apprentissages. Ils les placent à la « base » du processus de construction de leurs séquences pédagogiques. Seule une enseignante, au cours des entretiens, aura, sur cette question précise de la transposition didactique, fait état d'un cheminement différent, qu'il nous semble important de relever ici :

« Quand je trouve quelque chose d'intéressant, je mets dans un dossier : tel projet, telle période...et j'essaie de faire ma séquence avec ceux qui m'ont marquée, que j'ai en tête, sans forcément les regarder. Et après, une fois que j'ai fait ma séquence, je vais revoir ces ressources, je vois si je dois les modifier un peu ou pas. » (E12, 33)

Il semble que cette enseignante passe d'abord par une phase d'archivage d'informations et de contenus, mais ces derniers ne lui servent pas de « base » de travail à proprement parler. Nous percevons bien ici une voie qui suit les étapes suivantes : tri et classement des contenus qui lui paraissent pertinents, *« je mets dans un dossier : tel projet, telle période »*, construction de la séquence pédagogique – sans s'appuyer directement sur ces dits contenus –, *« j'essaie de faire ma séquence avec ceux qui m'ont marquée, que j'ai en tête, sans forcément les regarder »*, puis adaptation des contenus archivés à la séquence préparée, *« une fois que j'ai fait ma séquence, je vais revoir ces ressources, je vois si je dois les modifier un peu ou pas. »* . Ce témoignage est le seul à fournir sur cette question une segmentation très claire en trois temps distincts et à marquer ce que nous interprétons comme une forme de distanciation à l'égard des supports. Nous comprenons ici que le temps « central » de ce cheminement est uniquement axé sur la construction de la séquence, à laquelle viendront – ensuite seulement – s'adjoindre les ressources – archivées – qui font sens pour l'enseignante et interviennent alors comme une « illustration » de la séquence construite.

S'il nous paraît essentiel de mentionner précisément ce témoignage, c'est parce qu'il se démarque singulièrement des autres. Il nous semble que cela trouve une justification dans le fait que la PES ici interrogée a déjà enseigné – dans un autre contexte – et possède donc quelques années d'expérience qui peuvent expliquer la spécificité de son discours. Si les autres PES interrogés sur cette question témoignent d'un attachement clair et très « centré » sur les supports pédagogiques eux-mêmes, nous pouvons envisager, d'une part, que cela corresponde pour eux – en ce début de carrière – à une forme de compensation de leur manque d'habiletés pédagogiques – due en partie à leur manque d'expérience – ; que, d'autre part, cet appui sur des supports pédagogiques très élaborés et vus comme « inducteurs » des apprentissages des élèves, permette avant tout d'assurer une gestion de classe plus aisée, ce qui, là encore, en début de carrière, représente un élément primordial pour les enseignants débutants, ainsi que l'ont montré des travaux tels que ceux de Carnus, Garcia-Deban et Terrisse, observant que « *le stagiaire est plus préoccupé par une gestion de la classe harmonieuse que par les apprentissages de ses élèves* » (Carnus, Garcia-Deban et Terrisse, 2009).

Chouinard, s'appuyant sur des propos de Johnson (1994), relaie également l'idée selon laquelle cette volonté prédominante, chez le débutant, de vouloir gérer la classe, est guidée par une peur de perdre « le contrôle » du groupe, car ceci aurait pour effet de produire des problèmes de discipline et de nuire à la qualité de mise en place des apprentissages des élèves (Chouinard, 1999). Voulant maintenir une forme d'ordre dans la classe, les enseignants débutants, toujours selon l'auteur, accorderaient, par ailleurs, une importance plus conséquente « *aux contenus à enseigner qu'aux besoins et capacités spécifiques des élèves* » (Ibid., p.500), laissant alors très peu de place à l'« improvisation », – à l'adaptation des actions en situation – dans la conduite des activités pédagogiques, même si les activités prévues ne fonctionnent pas (Ibid., p.504).

Ces éléments peuvent contribuer à éclairer ce que nous relevions plus haut quant à la volonté des enseignants débutants de garder avant tout le « contrôle » de la classe, par une conduite pédagogique finalement assez « rigide », passant par une entrée dans les apprentissages essentiellement basée sur la qualité des supports proposés aux élèves, mais qui peut se révéler risquée, car tenant peu compte des spécificités individuelles, du caractère hétérogène du groupe et du contexte pédagogique propre à chaque situation d'apprentissage.

Chapitre 3

La place des TIC dans la formation institutionnelle

1. Un discours institutionnel ambigu

Il semble que l'institution relaie auprès des enseignants stagiaires un discours très prescriptif – voire injonctif – vis-à-vis de l'utilisation des TIC, mais appelle dans le même temps à la plus grande prudence face à de potentiels dangers et dérives, en particulier pour tout ce qui est lié aux usages d'Internet. A la lumière des propos des stagiaires, ce double discours s'appuie sur des éléments qui nous invitent à questionner la façon dont l'institution conduit son approche des TIC pendant la formation des enseignants. Plus encore, il nous importe d'envisager en quoi cette approche institutionnelle peut influencer les pratiques effectives ou futures des enseignants stagiaires.

1.1. Les TIC : incontournables pour les élèves et pour les enseignants ?

1.1.1. Du côté des pratiques des élèves : parce qu'« *il faut faire des TIC* »

Il apparaît tout d'abord un discours institutionnel de fond, très général, qui traduit l'idée – loin d'être nouvelle – selon laquelle l'utilisation des TIC s'impose aujourd'hui comme une nécessité, à laquelle le milieu de l'école n'échappe pas. Ainsi le verbalisent certains stagiaires :

« *On nous en parle à droite, à gauche : "il faut faire des TIC"* » (E3, 59)

« *On nous dit qu'il faut utiliser les TIC, que c'est formidable.* » (E5, 60)

« *Ce qui m'a marqué, c'est qu'il fallait les utiliser parce que c'était une demande institutionnelle, et puis pour parvenir aux demandes de la société actuelle* » (E10, 60)

« *Nous, les profs de TIC nous disaient vraiment : faut l'utiliser, faut le développer.* » (E12, 60)

On perçoit très bien ici au travers de l'emploi de l'expression « *il faut* », cette forme d'injonction dont nous parlions plus haut. Cette pression exercée sur les enseignants stagiaires trouve parfois également un appui sur les programmes scolaires et en particulier sur la validation en fin de cycle élémentaire, des compétences du *Brevet Informatique et Internet*

(B2i) qui, ainsi que l'indique le Ministère de l'Education Nationale, a pour mission de répondre « à la nécessité de dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, lui permettra de faire une utilisation raisonnée des technologies de l'information et de la communication » (MEN, 2012b) :

« Ils nous font ressentir que c'est dans les programmes, donc il faut que ce soit en classe » (E1, 59)

« De toute façon, même si on veut pas, avec la validation du B2i, on est obligé » (E2, 59)

« Je me rappelle vaguement qu'on nous demandait de les utiliser parce qu'il y avait le B2i à passer » (E10, 60)

« Pour l'utilisation en classe, on n'avait pas de directives à partir du moment où on les utilisait pour répondre aux cinq compétences du B2i » (E13, 59)

« On nous parle surtout du B2i à valider » (E14, 59)

Ici, le discours est clairement orienté vers les pratiques des élèves. Les TIC sont alors envisagées comme un ensemble de compétences en soi, suivant une vision « *techno-centrée* » (Charlier, 2010), appuyant sur l'importance, presque intrinsèque, de valider un « référentiel » – le B2i –, sans véritablement en détailler le sens ni la mise en œuvre, « *on n'avait pas de directives* ». Il ressort des propos des PES retenus ici, que la seule justification d'une utilisation des TIC dans le contexte pédagogique se résume à répondre à une attente institutionnelle, plus qu'à occuper une véritable place dans la construction des apprentissages des élèves : « *on nous demandait de les utiliser parce qu'il y avait le B2i à passer* ». Nous pourrions légitimement nous demander ce qu'il en serait du discours à l'égard des TIC si, justement, ce *Brevet Informatique et Internet* n'existait pas, tant, dans les mots des enseignants cités plus haut, les TIC semblent peiner à trouver une justification autre que disciplinaire. La fin justifie ici les moyens : « *répondre aux cinq compétences du B2i* ». On « fait » des TIC parce qu'il y a des compétences à valider, pas plus. C'est ici la notion même de compétence qui semble privée de sa substance. Si l'on assimile à une compétence la faculté à mettre en action, de façon pertinente, des savoirs, savoir-faire ou savoir-être, au regard d'une situation particulière ou d'un contexte donné ; si l'on considère qu'une compétence ne se réduit justement pas à un ensemble « *de connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles* » (Perrenoud, 1999, p.16), il semble qu'ici, dans ce qu'exprime les enseignants, il s'agisse plus de cocher quelques cases sur un référentiel – celui

du B2i – que de mettre en œuvre réellement les moyens de développer chez les élèves, de véritables compétences quant à des usages raisonnés des TIC.

Pourtant, et assez paradoxalement, au vu de ce que nous venons de noter, d'autres extraits viennent confirmer que le discours institutionnel tenu auprès des stagiaires, insiste aussi parfois sur la nécessité d'un « décloisonnement » des TIC, envisagées cette fois sous un angle beaucoup plus transversal :

« On nous dit qu'il faut que ça ait sa place, il n'y a pas de créneau informatique dans l'emploi du temps, mais dans chaque discipline ça passe par là » (E2, 59)

« Ils nous disaient, c'est important, n'oubliez pas les TIC, il faut les mettre dans tout, donc on savait qu'on devait créer des séquences en mettant les TIC » (E5, 59)

« On nous a bien mis en garde que ça ne devienne pas une discipline au même titre que le français ou les maths ; nos formateurs ont bien insisté sur le fait que les TIC doivent rester un outil au service des autres disciplines » (E13, 59)

Si ces extraits témoignent d'une approche plus contextualisée des TIC, ils restent néanmoins très marqués, dans le discours des PES, par ce caractère encore quasi-exclusivement injonctif et ne donnant finalement que peu de points d'ancrage aux enseignants débutants. Souligner auprès des stagiaires, à propos des TIC, « qu'il faut que ça ait sa place », que « c'est important », « qu'il faut les mettre dans tout », et par ailleurs les mettre « en garde » pour que « ça ne devienne pas une discipline », constitue certes un préalable, mais n'indique pas sur quelles bases l'enseignant peut concevoir, construire et mener ses enseignements en prenant appui sur le potentiel qu'offrent les TIC. Ainsi que le précisent plusieurs stagiaires :

« Il faut que ce soit en classe, mais après, nous donner des outils pour vraiment le faire, là, pas vraiment » (E1, 59)

« Le discours, c'est qu'il faut l'utiliser à bon escient, mais on n'en a jamais vraiment parlé » (E6, 59)

« Il faut faire des TIC, mais derrière il faut comprendre pourquoi il faut faire des TIC, qu'ils⁴¹ arrivent à devenir autonomes derrière l'outil informatique (...), mais concrètement, comment faire, on n'en sait rien » (E3, 60).

⁴¹ Les élèves

Il nous semble que c'est vraiment cette question du sens qui fait défaut ici, à l'évocation du discours institutionnel. Or, comme l'ont montré par exemple les travaux de Leborgne, Fallot, Lecas et Lenfant, il paraît indispensable que les enseignants débutants puissent rattacher à l'usage des TIC des objectifs précis quant à leurs pratiques de classe, car en effet « *un professeur stagiaire ne développerait des usages des TIC que s'ils lui semblent conformes à l'idée qu'il se fait de l'enseignement de sa discipline et du rôle que peuvent y jouer les TICE* » (Leborgne et al., 2005).

Sur un autre plan, celui des pratiques des enseignants, et parmi elles, celles liées à la préparation de la classe à proprement parler, le discours institutionnel paraît laisser en creux, là encore, une grande marge à l'interprétation et à l'initiative des enseignants stagiaires.

1.1.2. Du côté des pratiques des enseignants stagiaires : indispensable, mais...

C'est tout d'abord une contrainte de forme, plus qu'une véritable réflexion contextualisée, qui paraît guider le discours institutionnel quant à la prise en compte des TIC par les PES. Au long de leur année de formation, il leur est demandé de produire divers documents, en passant inévitablement par l'utilisation de l'outil informatique :

« *A chaque fois qu'on a eu quelque chose à rendre, il fallait que ce soit informatisé* »
(E1, 59)

« *Déjà, en Master 2, on avait quand même le mémoire à rendre, donc il fallait que ce soit par ordinateur* » (E9, 59)

Ici, à nouveau, l'expression « *il fallait* » ne laisse guère de place à des questions de pertinence, mais répond simplement à une exigence de présentation imposée par l'institution. L'utilisation des TIC par les enseignants stagiaires s'impose alors comme une norme s'inscrivant une fois de plus dans une vision très « techno-centrée » des TIC.

Le discours s'inscrit dans cette même veine lorsqu'il s'agit plus précisément de ce qui touche aux préparations de classe des enseignants stagiaires et peine à affirmer une position claire et construite, qui donnerait véritablement un sens – autre que technique et formel – à la prise en compte des TIC :

« Dans la pratique vraiment du métier d'enseignant, y'a aussi tout ce qui est fiche de préparation, ils nous ont dit : faites-le à l'ordinateur, ce sera beaucoup plus rapide pour vous et beaucoup plus lisible aussi » (E9, 59)

« Pour préparer les cours, on n'avait pas de directives : même si on nous a encouragés pour un souci de simplicité, de rapidité, à utiliser les TIC » (E13, 59)

Plusieurs choses ici. En premier lieu, la mise en avant d'un aspect purement « pratique » : « plus rapide », « plus lisible », « plus simple », qui, ainsi que nous l'avons vu précédemment, ne va pas de soi et invite à poser la question : « Plus rapide, lisible, simple « que quoi » et surtout « pour quoi » ? ». En effet, l'utilisation des TIC pour préparer la classe, si elle est devenue extrêmement courante, et ce depuis déjà plus d'une dizaine d'années (Chaptal, 2002 ; Larose, Grenon & Lafrance, 2002 ; Larose, Lenoir, Karsenti et Grenon, 2002), n'est pas systématiquement garante de la qualité de fond des supports produits. La préparation d'une séquence, qu'elle soit manuscrite ou informatisée, certes peut gagner en clarté de mise en forme et de présentation, mais n'ajoute pas de valeur intrinsèque à la qualité de ce qui peut effectivement être mis en place dans le contexte de la classe (Bétrancourt, 2007).

Ensuite, cette forte incitation institutionnelle envers les PES à se servir des TIC, semble, aux yeux des enseignants stagiaires, être, d'une part, inutile et d'autre part, décalée et lacunaire.

Inutile car, ainsi que nous le notions à l'appui des travaux des auteurs cités dans le paragraphe précédent, les enseignants les utilisent quasiment tous – et pas seulement la jeune génération (Karsenti, 2007 ; Larose, Grenon, Lenoir et Desbiens, 2007). Nul besoin de les y inciter, donc, puisqu'ils le feront de toute façon.

Décalée et lacunaire car, justement, l'institution ne semble fournir que très peu – voire pas – d'éléments sur ce qui permettrait aux enseignants stagiaires d'inscrire véritablement la prise en compte et l'utilisation des TIC dans les réalités du contexte pédagogique. « Pour préparer nos cours, on n'avait pas de directives » (E13, 59), nous précise l'un des stagiaires. Et même si parfois, quelques orientations sont données, elles ne répondent que partiellement aux besoins exprimés par les enseignants :

« On nous a lancé beaucoup de ressources, après, sur l'utilisation, je me souviens pas avoir eu tellement de recommandations » (E12, 59)

Pourtant, ainsi que l'on montré les travaux de Karsenti (2004), ce sont bien les formations axées justement sur l'utilisation en contexte pédagogique des TIC qui semblent fondamentales pour orienter judicieusement les pratiques des enseignants débutants.

1.2. L'autre facette du discours institutionnel : une invitation à la prudence

Si, comme nous venons de le voir, l'institution insiste fortement auprès des stagiaires sur l'utilisation des TIC, sans toutefois, selon eux, leur en donner véritablement les moyens, il semble que ce discours soit contrebalancé par une invitation permanente à la prudence – *a minima* – en particulier pour tout ce qui concerne Internet. Cet appel à la vigilance à l'égard des dangers et dérives liés aux pratiques connectées – des élèves d'une part, des enseignants d'autres part –, contribue à embrumer davantage le discours institutionnel, ce qui, nous le verrons plus loin, peut avoir pour effet de freiner d'autant le développement d'une utilisation « en situation » des TIC par les enseignants débutants.

1.2.1. La peur des dérives pour les élèves

C'est bien l'impossibilité de « contrôler » ce qui est présent sur Internet qui semble inciter l'institution à adopter auprès des PES un discours très préventif, notamment à l'égard des recherches que peuvent effectuer les élèves en classe :

« Faire attention à toutes les dérives, certains sites frauduleux, sites pornographiques, les réseaux sociaux et autres. » (E3, 60)

« Tout ce qui est en lien avec la fiabilité des sites (...) la sécurité, par exemple quand on recherche des informations sur Internet avec des élèves (...) ne pas tomber sur des sites non plus euh, pervers, enfin tout ce qu'on peut trouver » (E9, 60)

« Faire vraiment attention, il y a de tout sur Internet, que ça peut être dangereux, que fallait l'utiliser vraiment avec garde, fallait toujours être là » (E11, 60)

L'accent est très nettement placé sur les contenus disponibles sur Internet, mais avec une insistance très forte sur ce que ceux-ci peuvent receler de négatif. Mettre en garde les enseignants débutants sur les dangers potentiels d'Internet semble certes, nécessaire, mais ne

constitue qu'un préalable, une forme de constat, qui en soi, ne leur apporte pas de réponse réellement construite quant à la mise en place de situations pédagogiques mettant en jeu l'utilisation d'Internet avec les élèves. Ainsi que nous le précise l'un des stagiaires, ce n'est pas ce type de discours que les enseignants attendent de la part de l'institution :

« Certainement qu'on nous a dit : faites attention, il y a de tout sur Internet, mais ça on le sait déjà » (E12, 60)

C'est bien justement parce qu'« *il y a de tout sur Internet* » qu'il importe de donner aux élèves les moyens de développer leurs capacités de discernement, de construire des pratiques « raisonnées » d'Internet :

« C'est pas évident d'apprendre aux élèves à être autonomes alors que pour eux Internet c'est une porte ouverte sur le monde et ils demandent que ça d'aller à droite, à gauche. Comment réussir à l'enseigner ? » (E3, 60)

Nous situons très clairement au travers de ce témoignage le dilemme auquel se trouvent confrontés les enseignants stagiaires quant aux pratiques à mettre en place en classe avec leurs élèves. Les « *dérives* » qui constituent le pendant de cette curiosité des élèves à aller « *à droite, à gauche* », sont une réalité que les enseignants ont à prendre en compte. Or, il semble que, justement, l'institution montre quelque réticence à fournir aux futurs enseignants les éléments qui leur permettront de guider leurs élèves vers des pratiques autonomes, construisant une image d'Internet qui ne correspond pas à la réalité de ce qui se trouve derrière cette « *porte ouverte sur le monde* » :

« Je pense qu'on est trop dans : 'attention, Internet, c'est ça, il ne faut pas taper ça' (...); le regard critique que l'on a, on l'a uniquement dans la classe et on ne l'a pas à la maison. (...) A l'école, tout est beau, tout est formidable, si on tape un mot qu'il ne faut pas, de toute façon ça ne marchera pas (...) mais ce n'est pas la 'vraie vie' et on rentre à la maison, on tape le même, tiens, c'est bizarre, ça marche pas pareil. (E5, 60)

S'il est en effet plus simple de construire une vision idyllique d'Internet « *tout est beau, tout est formidable* », celle-ci ne fonctionne qu'à l'intérieur d'un cadre précis : celui de l'école. Ne pas envisager ce qui se passe « hors les murs », dans « *la vraie vie* » conduit à développer chez les élèves une forme d'autonomie « factice », exempte, finalement, de tout esprit critique.

Les enseignants interrogés ici déplorent un discours qui, tandis qu'il incite à une utilisation conséquente des TIC et d'Internet avec les élèves, ne fournit pas pour autant de véritables éléments de réponses à la question « *Comment réussir à l'enseigner ?* ». Sur un autre plan, celui de l'utilisation des TIC et d'Internet par les enseignants, en particulier pour toutes les phases se situant en amont des pratiques de classe (conception, préparation des enseignements), le discours institutionnel se place à nouveau clairement sous l'angle d'une vigilance accrue.

1.2.2. Une exigence de vigilance et de contrôle pour les enseignants

1.2.2.1. Un rappel insistant au respect d'un cadre légal « protecteur »

Plusieurs témoignages d'enseignants insistent sur l'importance, dans le discours véhiculé par l'institution, d'un strict respect de la réglementation, lors de l'utilisation de contenus et ressources disponibles sur Internet :

« *Tout ce qui est droit à l'image etc...c'est vrai qu'au niveau réglementation, on est calés* » (E1, 60)

« (...) *C'était très orienté sur la sécurité, le droit à l'image* » (E8, 60)

« *De ce que je me rappelle, ils donnaient une part très importante à tout ce qui était respect des droits d'auteurs, respect des droits d'image (...) je me souviens surtout de l'aspect sécuritaire* » (E10, 59)

« *Faites attention quand vous prenez des photos, tout ce qui est sécurité quand on va sur Internet, enfin, c'était surtout ça : la mise en garde, la sécurité* » (E11, 60)

C'est bien l'idée de préserver un « cadre protecteur » – « *la sécurité* » – qui domine les propos relayés par les enseignants stagiaires, le recours à Internet étant très largement considéré comme une source potentielle de « danger ». Là encore se retrouve le paradoxe du discours institutionnel que nous notions plus haut et que l'extrait suivant résume bien :

« *Dans la formation, j'ai l'impression qu'on nous dit que les TIC c'est bien mais ce qui ressort le plus c'est "les TIC c'est dangereux"* » ; (...) *C'est le même discours pour tout : à partir du moment où c'est Internet, Internet c'est formidable mais...* » (E5, 61, 63)

1.2.2.2. Une mise en garde à l'égard de l'utilisation des contenus recueillis

Nous l'avons vu, les enseignants exploitent très souvent les ressources trouvées sur Internet pour élaborer leurs enseignements. Si là encore, l'institution, au cours de leur formation initiale, les y incite : « (...) *Ils nous disent bien que c'est une chance maintenant qu'il y ait Internet pour élargir nos connaissances et nos ressources* » (E4, 59), elle semble développer parallèlement plusieurs arguments quant aux risques liés au recueil d'informations et de ressources sur Internet par les enseignants stagiaires :

« On nous a dit : attention, ne prenez pas ce qui est tout fait sur Internet, on nous a bien prévenus, on le savait bien, nous aussi. Ils n'ont pas beaucoup d'efforts à faire de ce côté-là, puisqu'on y va spontanément, nous dans notre génération, mais ils nous mettent souvent en garde par rapport à l'utilisation des ressources » (E4, 60)

« Vous trouverez jamais exactement ce que vous voulez, donc soyez capables de critiquer ce que vous voyez (...) et puis soyez capables de remanier derrière » (E7, 60)

« Chaque formateur a insisté en mettant en garde contre la reprise de choses toutes faites, d'où qu'elles viennent d'ailleurs (...) tout en nous disant que tout le monde à un moment ou à un autre, a recours à ce genre de pratique de temps en temps » (E12, 61)

Si le discours institutionnel s'affiche à nouveau plus sous un angle restrictif que constructif : « *ne prenez pas* », « *vous ne trouverez jamais* », « *en mettant en garde contre* », mettant *a priori* en avant les aspects négatifs d'Internet, deux éléments présents dans les propos des stagiaires cités ici, sont selon nous à prendre en compte pour expliquer ce que nous traduisons comme une forme de crainte de la part de l'institution.

Dans « *Ils n'ont pas beaucoup d'efforts à faire de ce côté-là, puisqu'on y va spontanément, nous dans notre génération* », le stagiaire semble assimiler le fait de fréquenter régulièrement Internet à celui de posséder les *compétences informationnelles* nécessaires – à savoir, celles qui mettent en jeu leur capacité à déterminer leur besoin d'information, chercher, juger et utiliser l'information – (Dumouchel & Karsenti, 2013). Intervient alors ici la notion d'*auto-efficacité*, qui se définit par le jugement que l'individu porte lui-même sur ses capacités à mettre en place les actions nécessaires à l'atteinte de son objectif (Ibid.). Or, les auteurs cités ici ont noté au cours de leurs investigations auprès de futurs enseignants – de la jeune génération, donc –, que si ces derniers développent un sentiment d'*auto-efficacité* quant à leurs compétences informationnelles, celles-ci révèlent encore, néanmoins, quelques

« lacunes à la fois importantes et préoccupantes » (Ibid., 24). L'effet de génération n'aurait donc que peu d'impact ici, sur la qualité des pratiques des enseignants liées aux TIC et à Internet, ce qui pourrait légitimer la prudence institutionnelle sur ce point.

Par ailleurs, et c'est le second point, si, ainsi que le précise un autre stagiaire, « Chaque formateur a insisté en mettant en garde contre la reprise de choses toutes faites, d'où qu'elles viennent d'ailleurs », nous comprenons par-là que l'institution, ayant conscience du fait que « tout le monde à un moment ou à un autre, a recours à ce genre de pratique » souhaite, par ce discours, susciter chez les enseignants, une forme de recul, tant sur le recueil des contenus en ligne « soyez capables de critiquer ce que vous voyez », que sur leur utilisation « soyez capables de remanier derrière ». En effet, ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre précédent, cet exercice de la *pensée critique* est finalement peu développé par les enseignants stagiaires, qui expriment une forte tendance à s'appuyer sur des critères que nous interprétons comme subjectifs, lors de leurs phases de recherche sur Internet.

Il nous importe maintenant, au-delà de ce que nous disent les PES du discours tenu par l'institution, d'envisager leur ressenti quant à la façon dont sont concrètement abordées les TIC lors de la formation.

2. Quelle prise en charge des TIC dans la formation initiale des PES ?

2.1. Une formation vue comme « légère », voire « accessoire »

Lorsque nous avons questionné les enseignants stagiaires sur la façon dont les éléments liés aux TIC et à Internet étaient abordés au cours de la formation, certains de leurs propos ont clairement montré la place qui, selon eux, y était accordée :

« J'ai envie de dire que c'est pas vraiment abordé : c'est abordé assez bizarrement : "il existe ça, ça et ça, allez voir", et puis on nous laisse une heure, une heure et demie sur l'ordinateur, puis à la fin, on nous dit : "ah, vous avez trouvé, c'est bien !" » (E1, 58)

« La formation des TIC, elle est totalement inexistante : on nous montre quatre sites sur lesquels on peut faire des activités avec les élèves et c'est tout ! » (E5, 58)

« Sincèrement, on n'a quasiment rien eu sur les TIC » (E10, 58)

Il ressort ici que les stagiaires semblent ne pas avoir eu la sensation de véritablement apprendre quelque chose qui leur serait utile dans l'exercice de leur métier d'enseignant. L'absence de contextualisation des usages des TIC apparaît nettement dans les propos tels que « *'Il existe ça, ça et ça, allez voir '* » ou encore « *On nous montre quatre site (...) et c'est tout* ». Les TIC semblent reléguées à une place secondaire, voire presque anecdotique si l'on se réfère à certains propos de stagiaires :

« *C'est très léger* » (E3, 58)

« *Oh (rires), les cours de TIC à l'IUFM, c'est toujours les cours où on est contents d'aller, parce qu'on se dit : 'ça va être tranquille'* » (E14, 58)

Et si cet enseignant emploie l'expression « *les cours* », c'est que, précisément, les TIC sont abordées dans le cadre de « *cours de TIC* », en des lieux et temps distincts.

2.2. Une approche disciplinaire des TIC

« *Quand on faisait des TIC, on faisait des TIC. On a toujours été en classe et on allait dans les bâtiments avec les ordinateurs, que pour faire de l'informatique* » (E8, 59)

« *Le problème, c'est que c'est super décroché : on va en TIC, et du coup, enfin, si c'était comme dans les classes, ils devraient nous mettre en même temps, par exemple en français, 'ben voilà, qu'est-ce que vous pouvez faire ?', que ce soit plus intégré, parce que là, en TIC, bon, ben voilà : 'en français, si vous voulez faire ça', mais on n'y est plus donc...c'est trop détaché* » (E11, 64)

Nous retrouvons, au travers de la place qui est donnée aux TIC à l'intérieur de la formation initiale, la question du sens que peuvent y trouver les enseignants et des effets que cela est susceptible de générer dans la construction de leurs pratiques futures. Les expressions « *On faisait des TIC (...) pour faire de l'informatique* », « *On va en TIC* », affichent très clairement l'idée selon laquelle les TIC sont considérées avant tout comme une matière, une discipline à part entière, plus qu'un éventail de possibilités à explorer, au service de la construction des apprentissages. Et même si l'un des enseignants interrogés précise avoir bénéficié « *de temps en temps, dans le cadre des cours de mathématiques ou de français* », de « *cours 'avec'⁴² les TIC* » (E13, 58), c'est non sans avoir expliqué au préalable que les TIC

⁴² C'est nous qui soulignons.

étaient avant tout abordées sous forme « *de modules, de façon ponctuelle* », de « *cours qui nous sont réservés uniquement pour les TIC* ».

2.3. C2i2e : le « flou »

Les enseignants stagiaires devaient, pendant leur formation, valider le Certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur de niveau 2 « enseignant » (C2i2e). Le C2i2e « *atteste des compétences professionnelles dans l'usage pédagogique des technologies numériques, communes et nécessaires à tous les enseignants et formateurs pour l'exercice de leur métier* » (MEN, 2011). Il semble néanmoins que cette certification ait eu à souffrir d'une mise en place et d'une validation fragiles :

« *Il n'y a aucun regard dessus parce que c'est une nouvelle mise en place, parce que les enseignants ne savaient pas trop non plus ce qu'on attendait d'eux, on a vu un peu comment c'est construit le C2i2e, et c'est du flou artistique total* » (E5, 58)

« *Le c2i niveau enseignant (...) on savait pas trop si fallait l'avoir pour avoir le concours ou...y avait un petit peu le débat où on savait pas trop* » (E9, 58)

Par ailleurs, quelle valeur donner à ce certificat censé attester des « *compétences professionnelles dans l'usage pédagogique des technologies numériques* » des enseignants, à la lecture des propos suivants :

« *Il suffisait de rendre une chose pour qu'elle soit validée* » (E5, 58)

« *On devait passer le C2i2e (...) en gros, ils nous ont donné des grilles, il fallait juste remplir pour que ce soit fait, impressionnant* » (E10, 58)

« *On a dû passer le C2i pendant la formation, mais nous, ils nous le donnaient presque, enfin, on était très guidés, on s'échangeait parce que fallait mutualiser, c'était des parties, et voilà, on se le donnait et c'était validé* » (E11, 58)

Aucune trace ici d'une quelconque contextualisation pédagogique des pratiques des TIC et d'Internet, tout juste la validation des compétences du référentiel semble-t-elle se réaliser de façon plus qu'opaque : « *flou artistique total* », « *on savait pas trop* », systématique : « *il fallait juste remplir* », « *on s'échangeait (...) on se le donnait et c'était validé* », n'attestant finalement en rien des compétences des futurs enseignants. Plus encore, si sur l'ensemble des enseignants débutants que nous avons interrogés, deux nous auront confié

ne pas avoir validé le C2i2e pendant la formation, tandis qu'il était – théoriquement – requis, l'un des stagiaires nous aura précisé :

« Moi j'y allais pas, parce que j'avais ma licence informatique, ils devaient nous faire passer le C2i, mais concrètement j'y suis pas allé, j'aurais dû avoir une validation du C2i par rapport à ma licence informatique, mais je l'ai pas eue » (E8, 58)

Cette remarque montre deux choses. Du côté du stagiaire d'abord, celui-ci estime que sa formation universitaire en informatique le dispense d'une formation à l'utilisation des TIC et d'Internet en contexte pédagogique. Ainsi ajoute-t-il :

« Moi, j'avais l'impression que c'était : faire une page Internet, construire un blog avec sa classe, faire une vidéo, savoir aspirer un site, et tout ça moi je savais faire. » (E8, 58)

Il défend par-là une vision clairement orientée vers des compétences techniques, qui selon lui justifie que l'institution lui reconnaisse les compétences du C2i : *« j'aurais dû avoir une validation du C2i par rapport à ma licence informatique »*.

L'institution, de son côté, en « autorisant » que le stagiaire ne participe pas aux séances de préparation à la validation du C2i2e – du moins, le comprenons-nous ainsi : *« Moi j'y allais pas, parce que j'avais ma licence informatique »* – semble estimer, elle aussi, que le stagiaire, du fait de sa formation universitaire préalable, peut s'en dispenser, même si, et paradoxalement, elle ne valide pas son C2i : *« mais je l'ai pas eu »*.

Cette posture institutionnelle confuse, nous semble d'autant plus inquiétante que le C2i2e constitue ici le seul référentiel exigé ici pour certifier des compétences des enseignants à l'utilisation pédagogique des TIC.

2.4. Une sitographie, et puis ?

Ainsi que l'on précisé plusieurs enseignants dans leurs propos, l'institution leur a fourni, au cours de leur formation initiale, l'occasion d'explorer divers sites Internet sur lesquels se procurer des ressources, en vue de préparer leurs enseignements ou de se construire des outils. Ainsi, nous dit l'un des stagiaires :

« Ils nous ont donné des sites où ils donnaient des utilisations d'Internet ou de l'ordinateur qu'on pouvait utiliser » (E9, 58)

Même si cela leur aura permis de « se créer une mallette, une espèce de mallette outil virtuelle » (E7, 58), ces temps d'exploration en ligne semblent pour certains, ne pas constituer une réelle démarche de formation et ne présentent que peu d'intérêt :

« On avait une liste de sites, et voilà, 'allez chercher ', et voilà...là c'était inintéressant aussi, disons que pour moi, je ferais ça chez moi, ça me serait presque plus utile, (...) chercher pour regarder ce qu'on peut trouver quand on n'a pas de sujet précis, c'est pas très riche, je trouve » (E4, 58)

« Est-ce que c'est aussi une façon de nous laisser aller voir ce qui nous intéresse et de choisir nos outils, je pense que le but est là, mais à ce moment-là, autant nous donner les bons et puis qu'on aille les voir chez nous » (E1, 58)

Deux éléments ressortent ici des propos cités. Tout d'abord, nous retrouvons dans le premier extrait ce manque de contextualisation et de sens, – que nous relevions plus haut, à l'appui des travaux de Leborgne & al. (2005) –, ressenti par les stagiaires : « chercher (...) quand on n'a pas de sujet précis, c'est pas très riche », montrant là encore, qu'il est fondamental pour les enseignants en formation d'être en possibilité de projeter leurs usages des TIC dans le cadre de leurs pratiques de classe. Le second extrait, par le biais de l'interrogation d'un des stagiaires : « Est-ce que c'est aussi une façon de nous laisser aller voir ce qui nous intéresse et de choisir nos outils » soulève la question de la responsabilisation et de l'autonomie des enseignants face à leur utilisation des TIC et d'Internet. « Je pense que le but est là » semble signifier que l'enseignant considère ces temps d'exploration en ligne – réalisés dans le cadre de la formation – comme une volonté institutionnelle de développer chez les stagiaires les capacités à chercher « nous laisser aller voir » et à sélectionner « choisir nos outils » eux-mêmes leurs ressources, mais qui n'aurait que peu d'utilité « autant nous donner les bons et puis qu'on aille les voir chez nous ».

3. Du discours institutionnel à la réalité de la formation initiale fournie : quels effets sur les pratiques des PES ?

Ainsi que nous venons de le voir, les éléments liés aux TIC et à Internet mis en place au cours de la formation ont peine à se faire le véritable écho d'un discours institutionnel qui,

en soi, parvient difficilement à trouver un ton juste. Pour autant, il semble que l'intérêt d'une utilisation effective des TIC et d'Internet par les enseignants stagiaires n'en soit pas forcément amoindri, mais pointe, ici encore, des manques conséquents en termes d'application en contexte pédagogique.

Parmi les enseignants que nous avons interrogés, peu se sentent prêts à véritablement mettre en place, en classe, des enseignements utilisant les TIC et Internet. Pour ceux d'entre eux qui nous disent le faire, émerge de leurs propos la volonté de faire partager à leurs élèves de nouvelles façons d'apprendre, qu'il leur revient, en tant qu'enseignant, de développer :

« Personnellement, je trouve ça important que les élèves sachent se servir de ces outils-là » (E1, 62)

« Je considère que c'est quand même un apport les TIC, donc je les utilise assez régulièrement. Ça me permet quand même d'ouvrir des horizons de choses à faire avec les élèves » (E2, 62)

Il n'en reste pas moins que cette utilisation des TIC et d'Internet en contexte pédagogique, garde la trace de cette invitation à la prudence initiée par l'institution au cours de la formation initiale :

« Par contre, je vais faire attention à ce que je vais faire » (E1, 62)

« J'essaie de les mettre en place même si j'essaie de prendre en compte tout ce qu'on nous a présenté comme avantages et inconvénients » (E13, 62)

Pour d'autres enseignants, les TIC et en particulier Internet – même s'ils n'en négligent pas les potentiels apports pédagogiques –, se posent en obstacles, qui leur paraissent encore trop difficile à franchir, au regard de la formation qu'ils ont reçue ou de l'état de leurs compétences actuelles.

La peur d'exposer les élèves, en classe, à des contenus en ligne « non adaptés », constitue un frein à la mise en place de pratiques utilisant Internet. Cette crainte, si elle est verbalisée parfois de façon littérale, prend appui sur l'aveu d'un manque de compétences de la part des stagiaires :

« Tout ce qui est Internet, je trouve ça intéressant, j'aimerais bien le faire, mais ça me fait peur, parce que je sais pas si j'arriverais à le gérer en fait » (E3, 62)

« Moi, au début, je voyais bien faire un blog avec la classe, et puis je me suis dit, non, je vais pas le faire, ça à l'air...ça fait peur de faire un blog, je suis pas très qualifiée...enfin, la photo, si elle s'en va, si elle est pas bien sécurisée, que quelqu'un l'utilise pour autre chose...je sais pas, ça fait peur d'utiliser Internet » (E11, 62)

Dans ces deux témoignages, l'expression du sentiment de peur trouve son origine dans le doute de l'enseignant quant à ses capacités à faire face à l'imprévisibilité que peut générer l'utilisation d'Internet avec les élèves : *« je sais pas si j'arriverais à le gérer », « je suis pas très qualifiée »*. Si le sentiment de peur à l'égard d'Internet n'est pas toujours marqué de façon explicite, la crainte de ne pas posséder les compétences nécessaires à une utilisation en classe des TIC et d'Internet apparaît également :

« Je pense que si on nous martelait tout le temps qu'il faut utiliser les TIC, je serai bien embêtée, parce que j'ai pas les moyens de le faire et je saurais pas comment le faire » (E6, 62)

Ici, et de façon identique à ce que nous relevions dans les deux extraits précédents, c'est le manque de repères pédagogiques construits, qui freine les usages pédagogiques des TIC et d'Internet. Si, par ailleurs, un autre enseignant précise : *« Moi, j'ai envie de l'utiliser, pour le moment je n'en trouve pas encore ou la possibilité ou un apport assez important parce que je n'ai pas de recul et que je suis toujours dans l'urgence » (E5, 62)*, c'est après avoir indiqué que, selon lui, *« pour utiliser l'outil informatique, il faut qu'on ait été sensibilisé avant »*. Il semble signaler par là, l'importance, pour l'enseignant, de pouvoir s'appuyer sur des situations « concrètes », lui permettant de se faire une idée de la façon dont il pourra ensuite construire les apprentissages de ses élèves avec cet « outil ». Dans la mesure où, ainsi que l'indiquent plusieurs travaux, les enseignants auraient tendance à reproduire en classe, selon un « effet de modelage » (Bétrancourt, 2007), les pratiques qu'ils ont développées pendant leur formation (Viens, Peraya, Karsenti, 2002 ; Karsenti, 2007 ; Larose, Grenon, Lenoir et al., 2007), il apparaît ici, que les craintes des enseignants débutants quant à leurs compétences à utiliser les TIC et Internet en contexte pédagogique, s'expliquent – tout au moins en partie –, par le manque de formation qu'ils auront reçu à cet égard.

Chapitre 4

Quelle autoformation avec les TIC ?

1. Une réalité à plusieurs visages pour les PES

Au moment d'aborder avec les PES, au cours des entretiens, les questions précisément axées sur la mise en place respective de leur autoformation, il nous a été donné de constater qu'à la question des voies les plus couramment exploitées par les PES pour mettre en œuvre leur autoformation, quelques éléments distincts se sont détachés.

D'abord, si les TIC constituent l'une de ces voies d'autoformation, elles n'en sont pas toujours les plus spontanément évoquées, une large place étant également donnée par les PES – nous avons pu le voir dans le chapitre 1 de cette même partie – aux échanges « réels » – en face à face – avec les collègues, tuteurs, conseillers, quand les circonstances s'y prêtent (disponibilités, temps, relations avec l'équipe, organisation interne de l'école).

« Ca dépend. Je sais que je m'entends super bien avec mon équipe et comme j'ai la chance d'avoir deux collègues qui ont le même niveau que moi. Ça se fait par échange au cours de la journée, et puis après, je vais réfléchir, si j'ai le temps, je vais aller voir dans des manuels, au CRDP ou sur Internet, ça dépend » (E2, 45)

« Quand je suis un petit peu prise par le temps et que j'ai besoin d'une réponse assez rapide et précise, je vais voir mes collègues à l'école, qui me donnent des idées ou qui me répondent. Sinon, quand on est en vacances, que j'ai le temps etc, je vais sur Internet, je recherche par moi-même » (E4, 45)

Notons également que le *motif* qui préside à la mise en place de la démarche d'autoformation joue un rôle important dans le choix du *moyen* que l'enseignant débutant met en œuvre :

« Si c'est des contenus d'enseignement, je vais peut-être plus facilement aller chercher dans un livre ou sur Internet ; je peux aussi demander aux collègues, mais ça va arriver moins fréquemment » (E1, 45)

« (...) Je vais lire encore quelques ouvrages pédagogiques comme ça (...) parce que je veux cerner un aspect particulier, mais là, c'est plutôt sur de la pédagogie ; si c'est

sur des connaissances particulières, j'aurais tendance à passer plutôt par les livres et éventuellement par Internet » (E12, 45)

« Plus naturellement, c'est Internet, c'est vrai que si on parle encore de l'Histoire, les sciences, Internet y'a plein de choses (...); les bouquins aussi et les collègues, enfin, l'échange avec d'autres PE, c'est plus dans la façon de mettre les choses en place, mais pas sur le fond, plus la forme que le fond » (E14, 45)

Il apparaît clairement que les PES s'orientent beaucoup plus facilement vers les TIC, et précisément vers Internet, lorsque leurs besoins se situent sur des « contenus », des « connaissances particulières », tandis que cette voie est beaucoup moins – voire pas du tout – exploitée pour élucider des questions liées spécifiquement à « la pédagogie », à « la forme », où ce sont, dans ce cas, les échanges directs qui prédominent. Si ces éléments de discours viennent réaffirmer la primauté – aux yeux des enseignants stagiaires interrogés ici – des relations humaines dans les processus d'autoformation, ils indiquent également que les PES, dans le discours qu'ils tiennent, n'envisagent pas, de prime abord, que les TIC puissent figurer parmi les moyens de mise en place de ces échanges. Pourtant, nous le verrons plus loin, des formes particulières d'échange peuvent prendre forme, en particulier via l'utilisation de réseaux sociaux virtuels. Néanmoins l'historicité de ces réseaux se construit de façon tout à fait singulière.

Il est un autre point qu'il nous faut souligner ici. Lorsque les TIC sont envisagées par les enseignants stagiaires comme des voies privilégiées d'autoformation, elles le sont presque exclusivement pour des aspects « pratiques », bien plus que pour ce qu'elles peuvent offrir d'un réel apport en termes de formation. Nous retrouvons cette ligne de discours dans beaucoup de propos :

« C'est très facile : on est à la maison, on n'a pas besoin de se déplacer, ça pèse pas lourd dans le cartable » (E14, 46)

« Ben, j'ai pas la bibliothèque à côté de moi, donc, déjà, c'est vrai qu'Internet, ça va vite » (E11, 47)

« Internet, c'est accessible de chez moi, pour les ouvrages je suis obligée d'aller au CRDP » (E10, 47)

« C'est un moyen privilégié puisque c'est vraiment le moyen qu'on a tous maintenant à disposition tous les jours » (E9, 46)

« C'est le moyen le plus rapide, et plusieurs sources d'informations tout de suite »
(E8, 46)

« Le fait de rester chez soi, le fait d'avoir une réponse tout de suite à une question posée et de ne pas attendre d'être en situation (...) ; C'est l'immédiateté » (E5, 47)

La mise en avant, dans le discours des PES, des aspects pratiques, tels que la facilité d'accès, la rupture des barrières spatiales et temporelles, nous renvoie à ce que nous notions dans le chapitre 2 de cette même partie⁴³. Les enseignants stagiaires conçoivent d'abord Internet comme une gigantesque bibliothèque virtuelle, à l'intérieur de laquelle ils vont en priorité s'orienter vers ce qui leur permettra de répondre à leurs besoins immédiats et en particulier celui précisément lié à la constitution de stocks de ressources pour préparer leurs cours.

Pourtant, à y regarder de plus près, il n'y a pas réellement d'incohérence entre les extraits que nous venons de citer et ceux que nous relevions lorsque nous demandions aux PES d'exprimer leur conception de l'autoformation. Rappelons qu'à la question « *S'autoformer, que cela signifie-t-il pour vous ?* »⁴⁴, nombre des enseignants interrogés ont fréquemment employé les termes « *chercher* » et « *aller chercher* ». Le premier, « *chercher* », s'entendant comme une tentative de réduction des incertitudes, par une exploration permettant de combler un manque, de répondre à un besoin immédiat ; le second, « *aller chercher* », traduisant davantage la démarche « menant à », l'initiative prise par l'individu, l'action mise en place plus que l'acte de chercher lui-même. Cette démarche, cette prise d'initiative, s'inscrit en soi, selon nous, dans une dynamique d'autoformation, dans ce qu'elle revêt d'un « *processus initié, dirigé et contrôlé par l'individu dans le but de développer ses savoirs* ». Si le *motif* qui incite principalement les PES à « *chercher* » est de répondre de la manière la plus efficiente qui soit à leur besoin premier, celui de préparer leur classe et de construire leurs enseignements, alors – et c'est ce qu'ils expriment au travers de leur discours – les TIC et Internet constituent en effet des voies privilégiées pour répondre à cette exigence d'immédiateté. Néanmoins, si leurs propos soulignent ici ce que les TIC, et particulièrement Internet, peuvent représenter d'avantages « pratiques » *a priori*, ils n'en font pas pour autant, ni le seul moyen de leur autoformation – nous l'avons vu –, ni celui qui, par nature et via les

⁴³ Cf. p.216

⁴⁴ Cf. p.167

multiples possibilités « techniques » d'exploration qu'il offre, permet de garantir, de fait, une quelconque valeur autoformative. Ainsi les PES n'omettent-ils pas de saisir ce qui, au-delà des aspects positifs qu'ils concèdent aux TIC, constitue les limites inhérentes aux usages des TIC comme moyen d'autoformation. Voilà pourquoi nous choisissons de dire que cette autoformation avec les TIC se présente, pour les PES, sous forme d'une réalité à plusieurs visages, qu'il convient d'explorer maintenant.

1.1. Un potentiel énorme...encore faut-il savoir et pouvoir l'exploiter

1.1.1. Tout est là, tout de suite, chaque question a sa réponse...voire plus ?

Si Internet rompt les barrières du temps et de l'espace, il ressort également, du discours des enseignants stagiaires, qu'Internet repousse sans cesse les limites d'accès à toute forme de contenus, à une somme d'informations que nous nommons dans le chapitre 2 du « prêt-à-consommer ». Cette « offre », aussi pléthorique et dynamique soit-elle, ne constitue pas « la » réponse à l'ensemble des questionnements. Ainsi, l'exprime cet enseignant stagiaire :

« Ça répond pas à toutes nos questions mais je ne sais pas s'il y a des réponses à toutes les questions ! Il y a des questions, on apprend ça comme ça, mais je sais pas. (...) ça répond pas forcément aux questions précises, pas toujours » (E4, 48)

D'autres, au contraire, semblent estimer qu'Internet permet justement, à toute question, d'apporter une réponse :

« Il y a toujours quelques éléments de réponses aux questions qu'on se pose, on sera sûr de trouver quelque chose sur Internet » (E3, 48)

« Y'a tellement de possibilités qu'on finit par trouver ce qui nous correspond (...) ; ça multiplie les possibilités donc ça multiplie les chances de trouver ce qu'on veut » (E14, 48)

Ces derniers extraits appellent deux commentaires. Tout d'abord, lorsqu'un PES indique la possibilité de trouver « quelque chose », cela fait écho à ce que, là encore, nous notons plus haut quand nous exprimons l'idée selon laquelle on ne ressort jamais vraiment « bredouille » d'une recherche sur Internet. Ainsi, trouver « quelque chose » ne signifie pas

littéralement obtenir une réponse pertinente à la question initialement posée. La sérendipité⁴⁵ que la structure en réseau d'Internet peut favoriser, n'est pas toujours au rendez-vous :

« Sur Internet, on tape trois mots et ça vient tout de suite. Après c'est vrai que sur Internet on peut passer des heures et des heures à chercher des choses qui finalement... moi je suis du genre à dire ah, ça ça m'intéresse, je vais aller chercher autre chose puis autre chose puis du coup j'ai pas trouvé l'information que je cherchais et je viens de perdre deux heures (...) finalement l'information que je voulais, en fait je l'ai pas » (E1, 48)

Lorsque nous relevions plus haut une définition possible de la sérendipité comme « *la découverte, par hasard ou par sagacité, de résultats qu'on ne cherchait pas* » (Sandri, 2013), nous insistions, en isolant le terme de *sagacité*, sur la nécessité, pour le chercheur d'information, de développer une vivacité d'esprit lui permettant de repérer, d'identifier, ce qui, au *hasard* de ses recherches, pouvait constituer une réponse efficiente à son besoin d'information. L'extrait d'entretien que nous venons de citer soulève de façon très significative, nous semble-t-il, les enjeux de cette sérendipité. L'enseignant interrogé retrace très bien le cheminement de la recherche qu'il effectue. Dans « *Sur Internet, on tape trois mots et ça vient tout de suite* », c'est la facilité et la rapidité de traitement de l'outil qui est en jeu, mais c'est dans la suite du discours qu'apparaissent les éléments qui conduisent à privilégier l'idée que, justement, le hasard, à lui seul ne peut satisfaire à la pleine expression de cette sérendipité : « *on peut passer des heures et des heures à chercher des choses (...) je vais aller chercher autre chose, puis autre chose* » nous dit l'enseignant, pour terminer par « *finalement l'information que je voulais, en fait je l'ai pas* ». Nous mesurons bien ici, au-delà de ce que l'outil lui-même permet d'explorer, l'importance fondamentale de développer ce que Catellin – pour définir autrement la sérendipité – nomme une « *faculté de saisir et d'interpréter ce qui se présente à nous de manière inattendue* » (Catellin, 2004, citée par Aillerie, 2011). Il semble bien qu'il soit ici question de développer des compétences spécifiques de repérage et d'interprétation des informations, que « *l'expertise se déplace du côté de l'attitude de recherche plutôt que du côté du résultat* » (Aillerie, 2011, p. 493) – et rejoint en cela, et à nouveau, ce que nous avons déjà plusieurs fois noté quant à la nécessité de développer des compétences informationnelles fines.

⁴⁵ Cf. p.201

Ainsi, comme précisé dans l'un des extraits cités plus haut (E14, 48), si Internet multiplie « *les possibilités* » et par conséquent « *les chances de trouver ce qu'on veut* », encore faut-il d'une part, savoir ce que l'on cherche et d'autre part, savoir que l'on a trouvé ce que l'on cherchait, que l'on a atteint l'objectif à partir duquel la recherche a été engagée.

« Est-ce que les éléments qu'on a choisis sont vraiment objectifs, est-ce qu'ils répondent à notre question (...); les limites elles sont là, dans l'analyse et l'interprétation de ce que l'on peut recueillir comme informations » (E3, 48)

« Les limites c'est qu'on s'en sort plus, donc on ne sait pas où s'arrêter (...); il faut savoir se dire jusqu'où je vais dans le détail et jusqu'où c'est intéressant » (E6, 48)

S'autoformer par Internet semble également faire intervenir la question de la fiabilité des contenus recueillis par les PES. Nous l'avons vu, si la subjectivité⁴⁶ des critères d'évaluations des contenus en ligne prédomine dans le discours des enseignants stagiaires, elle n'exclut pas l'existence d'une forme de « pensée critique »⁴⁷ que les enseignants stagiaires disent tenter d'exercer. Elle se traduit ici, dans le discours, par une forme de prise de conscience, par certains PES, de la difficulté à juger objectivement de la fiabilité des contenus en ligne :

« Il faut toujours prendre et avoir un regard critique derrière » (E3, 48)

« On a tendance à trouver l'information sur la première page qu'on voit et puis hop c'est bon, c'est fait et puis voilà, alors qu'en fait...c'est comme wikipédia, j'ouvre wikipédia, je me dis y'a marqué ça, c'est ça. Et c'est vrai que non, faut vérifier parce que des fois y'a des erreurs, des choses qu'ont pas été faites correctement » (E1, 48)

« (...) savoir sélectionner les bonnes informations, au bon endroit, être sûr des sources que l'on a parce que ben...on connaît pas encore tous les auteurs, donc, les auteurs qu'on connaît, ben, on va voir, mais bien souvent, c'est pas consultable et ceux qu'on connaît pas, est-ce que c'est fiable, est-ce que c'est pas fiable ? Internet, c'est le piège aussi, c'est que, y'a énormément de choses et il faut savoir trier » (E7, 48)

Ces éléments mobilisent la question des *compétences informationnelles* des enseignants stagiaires, qui consistent, rappelons-le, à déterminer le besoin d'informations,

⁴⁶ Cf.p.223

⁴⁷ Cf. p.229

trouver les informations, les évaluer puis les utiliser. Or, ce qui ressort, semble-t-il, des trois extraits que nous venons de citer, porte beaucoup plus l'accent sur les phases qui se déroulent en aval, à savoir celles consistant à évaluer et utiliser les informations – ainsi précisent-ils qu'il « faut » savoir « avoir un regard critique », « sélectionner », « trier », « vérifier », « être sûr » – que sur la phase de préparation à la recherche, et précisément celle mettant en jeu leurs compétences à déterminer leur besoin d'information, qui d'ailleurs, pourrait même être détachée de la question d'Internet, puisqu'elle intervient bien avant la phase de recherche d'information. Pourtant c'est bien là, semble-t-il, qu'est réaffirmée l'idée d'un recours avant tout « pratique », « facile » et « rapide » à Internet, pouvant s'affranchir justement de cette première phase de questionnement pourtant essentielle, celle consistant à déterminer véritablement son besoin d'information, à identifier clairement les motifs conduisant au déclenchement de la démarche d'autoformation par Internet.

Si les PES utilisent les recherches en ligne pour explorer, principalement, des contenus, il se peut qu'ils le fassent – nous l'avons déjà souligné précédemment – parfois aussi sans idée « précise », ni de ce qu'ils y recherchent ni de ce qu'ils souhaitent en faire *a posteriori*. Et c'est justement l'une des caractéristiques d'Internet que d'offrir l'opportunité – avec néanmoins tout ce qu'il en coûte ensuite, pour mener les étapes de transformation de ces informations en savoirs –, de trouver puis de stocker d'énormes quantités d'informations, de façon extrêmement simple et rapide, en tout temps et en tout lieu.

L'écueil consiste alors à confondre la simplicité « technique » d'accès à l'information, avec la garantie d'obtenir un « résultat » qualitatif, pertinent, adapté au contexte, tout en s'affranchissant d'une recherche patiemment construite et menée. Si nous notions plus haut – au travers des propos des enseignants stagiaires – que cette tendance à « l'exploration » en ligne, venait à s'amenuiser au fur et à mesure du temps⁴⁸, pour s'orienter vers des modes de recherche plus ciblés, il n'en reste pas moins que les PES sont toujours soumis à une forme d'« éparpillement »⁴⁹. Phénomène qui, s'il est inhérent à la recherche sur Internet, procède avant tout de la méthodologie de recherche que l'individu met en place. Or cette méthodologie de recherche, si elle se construit en partie avec les *compétences informationnelles* que nous évoquions, se nourrit également de l'intention, de la valeur et du

⁴⁸ Cf. p.216

⁴⁹ Cf. p.214

sens que place l'individu dans le déclenchement même de la recherche qu'il engage. Sur un autre plan, il nous semble que cette question n'est pas détachée de celle de leur rapport au savoir, qui resurgit, notamment, nous allons le voir, au détour de propos mettant en parallèle les ressources d'Internet et celles des bibliothèques « physiques ».

1.1.2. Internet *versus* livres : 1 - 0 ?

A l'intérieur de la question liée aux avantages d'Internet comme moyen d'autoformation, plusieurs enseignants stagiaires établissent une comparaison – sans d'ailleurs que la question leur ait été explicitement posée – entre deux « ressources » que sont Internet et les livres. Une première lecture de leurs propos fait apparaître qu'ils attribuent à Internet des qualités et avantages essentiellement basés sur des aspects pratiques et techniques.

« La facilité pour trouver l'information, c'est vrai que les livres, il faut déjà trouver le bon livre, trouver la bonne information, des fois, il parle pas du tout de ce qu'on cherchait. C'est vrai que sur Internet, on tape trois mots et ça vient tout de suite » (E1, 48)

« Ça permet de cibler plus (...) alors que si on va dans une bibliothèque (...) tout de suite c'est plus compliqué parce que ben les livres pfff...faut trouver les livres sur lesquels on veut trouver la notion, donc faut aller à la bibliothèque, faut le trouver dans une bibliothèque » (E9, 48)

« Ben j'ai pas la bibliothèque à côté de moi, donc déjà, c'est vrai qu'Internet ça va vite » (E11, 48)

« On est à la maison, on n'a pas besoin de se déplacer, ça pèse pas lourd dans le cartable, matériellement c'est vrai que c'est la facilité » (E14, 48)

Tandis que la recherche via les livres est présentée comme fastidieuse, coûteuse en temps et en énergie, Internet semble ici effacer toutes les contraintes, « *ça vient tout de suite* », « *ça va vite* », « *c'est la facilité* ». Si cette vision des choses nous renvoie, à nouveau, à cette notion de « prêt-à-consommer » que nous évoquions au début de ce chapitre et que nous avons développée dans un chapitre précédent⁵⁰, elle retient surtout notre attention sur un autre point, moins immédiatement visible, celui de leur rapport au savoir.

⁵⁰ Cf. p.201

Rappelons-le ici, le rapport au savoir des enseignants a cela de tout à fait particulier qu'il s'ancre sur deux plans à la fois distincts et complémentaires, celui de leur propre rapport au(x) savoir(s) et celui de leur rapport professionnel au(x) savoir(x). Ce que nous notions, à partir des propos de Bourgeault (2013), d'un « rapport scolaire » et « utile » des enseignants débutants à des « savoirs scolaires », entre en résonance avec les propos des PES. D'abord au travers de cette volonté d'aller au plus « rapide », au plus « facile », à ce qui va permettre le plus simplement, d'obtenir un « résultat », d'être « opérationnel ». Ensuite, face à des exigences qui, de surcroît pour les débutants, en proie au stress et à la pression, poussent à trouver des « solutions immédiates », donc à recourir aux moyens qu'ils estiment être les plus « efficaces ». Si Internet, dans cette première lecture des propos, obtient les faveurs des enseignants stagiaires, c'est bien exclusivement sur des questions de forme, sur lesquelles, objectivement, le livre ne peut s'aligner. Une réalité à partir de laquelle il ne nous semble pourtant pas permis d'assimiler ce point de vue des PES, ni à un manque de curiosité, ni à un défaut de rigueur professionnelle. Là où Bourgeault signale, à regrets, une attitude des enseignants débutants empreinte d'un rapport au savoir qu'il estime être peu en accord avec l'idée qu'il défend de l'éthique professionnelle enseignante, nous voyons, dans les mots de certains PES, poindre des éléments qui nous imposent un second niveau de lecture.

En effet, dépassé ce côté exclusivement « pratique », Internet est aussi envisagé par plusieurs enseignants stagiaires, comme pouvant justement alimenter une forme de curiosité, une possibilité d'aller plus loin, d'explorer d'autres références, de confronter des points de vue.

« On peut croiser beaucoup de choses. Quand on prend un livre, on a la vision de "bidule", alors qu'avec Internet, il cite quelqu'un d'autre, tout de suite je vais aller chercher la référence. Bon, ça prend beaucoup plus de temps, mais on a toutes les informations sur tout, alors que quand on emprunte un livre, on n'a que le livre. Donc ça apporte une multitude de portes, on peut faire des réseaux, aller chercher dans la bibliographie toutes les informations qui sont utilisées dans le livre. » (E6, 48)

« L'élargissement peut-être...parce qu'avec les liens quand on cherche un sujet, on n'a pas qu'une seule source, sur Internet on peut aller en voir plusieurs, plusieurs sources en même temps, alors qu'un livre... » (E7, 48)

« On peut parcourir des pages différentes, des sites différents, pour que ce soit plus efficace. Enfin, dans un manuel, alors si déjà on l'a, c'est pratique, mais c'est "fini", y'a un nombre de pages, avec Internet, c'est infini. » (E13, 48)

Encore une fois, c'est bien l'aspect « technique » d'organisation d'Internet, sous forme de réseau, qui sert d'argument aux propos recueillis ici, « *une multitude de portes* », « *des liens* », « *un nombre de pages (...), c'est infini* ». Ce que semblent nous dire ici les enseignants stagiaires, c'est qu'Internet leur permet de satisfaire à une forme de curiosité, que le livre, dans sa qualité d'objet « *fini* », avec « *un nombre de pages* », n'autorise pas, en tout cas pas sans un certain effort, auquel il leur est difficile de consentir. Là aussi, il nous importe de reconnaître que ce côté « pratique » d'Internet joue en effet en faveur d'une plus large exploration, ainsi que d'une multiplication des ressources disponibles et que cela peut stimuler une forme de curiosité chez les enseignants stagiaires. Pour autant, il semble essentiel de ne pas oublier qu'aussi larges et nombreuses que puissent être ces « lectures » en ligne, rien n'indique qu'elles soient, ni qualitativement significatives, ni forcément pertinentes au regard des besoins en autoformation des enseignants débutants. Ainsi, l'un des enseignants stagiaires précise-t-il que sur Internet :

« Il y a pas tout. Surtout tout ce qui est pédagogie, les livres c'est payant et sur les sites Internet, ils vont pas mettre "gratuitement" à disposition des informations "sérieuses", donc, en fait, c'est que la pédagogie vue par un enseignant, donc si on veut se faire notre propre opinion sur quelque chose, je trouve que c'est mieux d'aller chercher le livre. » (E6, 47)

Ces propos mettent deux idées en exergue. D'abord, les potentialités d'Internet, si étendues soient-elles, ne garantissent pas de trouver ce que l'on cherche ou ce dont on a besoin. Ensuite, si on ne sait pas toujours ce que l'on cherche sur Internet, on ne sait pas non plus toujours ce que l'on y trouve. Cette notion de « *fiabilité* », des ressources ou « *d'informations sérieuses* », réapparaît d'ailleurs, de façon plus marquée et sur un autre plan, lorsque les enseignants stagiaires, évoquant à nouveau les potentialités d'Internet en termes d'exploration et de recherche d'informations, expriment la crainte de s'exposer à un risque de « sortie » du cadre institutionnel. Et même si, ainsi que le soulignent certains PES, ce cadre institutionnel offre des éléments de formation et des repères plutôt « généralistes » ou au contraire trop « précis » et finalement souvent peu adaptés aux spécificités des contextes réels d'enseignement, il reste néanmoins pour tous, une base essentielle sur laquelle s'appuyer.

1.2. Adapter son autoformation à ses besoins...mais rester « dans les clous »

La variété des contextes d'enseignement, des approches pédagogiques, des situations, des publics et de tout ce qui contribue à définir la complexité du métier d'enseignant, renforce l'idée qu'il est extrêmement délicat de fournir dans le cadre d'une formation initiale des « recettes », ou ainsi que nous le mentionnions dans un précédent chapitre, au travers des mots de Beillerot (2002), « *une formation directement opératoire* »⁵¹, même s'il convient d'admettre – l'auteur le souligne – que c'est justement ce qu'une large partie des enseignants stagiaires attendent de la formation. Nous retrouvons alors dans les propos que nous avons recueillis, l'expression de cette forme de décalage vécu entre ce qui est fourni dans le cadre de la formation initiale et la réalité des besoins ressentis sur le terrain. Les TIC, et là encore, principalement par le biais d'Internet, représentent, aux yeux des PES, une opportunité d'adaptation de l'autoformation à la diversité des contextes, offrant des réponses à des besoins spécifiques.

« Nous, la formation qu'on a eue, c'est les grandes lignes, c'est le cadre, toute la structure, tout ce qui va maintenir, mais les détails on les a pas, les points précis, faut pas compter sur la formation qu'on a eue pour y répondre, donc c'est sur ces points là que nous on doit creuser » (E14, 49)

« On peut se former sur ce dont on a besoin, ce qui nous manque. L'institution fait des formations qui ne sont pas vraiment ce dont on a besoin sur le présent. L'autoformation, c'est plus personnel, c'est ce dont on a besoin, ce dont on a envie et pas ce dont on veut nous former » (E10, 49)

« L'institution peut pas nous apporter les nouvelles connaissances sur tous les domaines, parce qu'ils ont pas le temps et puis nous enseignants, on peut pas non plus être tout le temps en recherche de nouvelles connaissances (...) ; cette autoformation, pour moi, ce serait plus au niveau personnel où on se dit que bon, ben, on a appris des choses nouvelles aujourd'hui, donc on va se coucher moins bête ce soir (rires) » (E9, 49)

« Déjà il a plus de concret et on va chercher l'information dont on a réellement besoin, alors que dans la formation, on nous donne des billes mais qui vont pas forcément nous intéresser, peut-être qu'elles nous intéresseront plus tard, ou peut-être

⁵¹ Cf. p.176

des fois jamais, donc c'est pour ce dont on a réellement besoin, c'est plus ciblé » (E8, 49)

« Si on a un objectif en tête, ça peut répondre plus précisément à nos questions, ça peut être plus ciblé. » (E3, 49)

Dans ces extraits, au-delà de ce qu'Internet autorise de « *flexibilité* », ainsi que souligne un autre enseignant stagiaire (E13, 49), c'est bien la possibilité de contextualiser la démarche d'autoformation qui est mise en avant, très empreinte de cette volonté « opérationnelle » que nous évoquions plus haut. Dans d'autres extraits, c'est au contraire une opportunité de s'ouvrir à d'autres questionnements qui est relevée, les enseignants semblant exprimer alors la volonté de porter un regard distancié et potentiellement propice à la réflexivité.

« L'ouverture, c'est à dire qu'on va voir des choses sur lesquelles on n'est pas forcément formés puisqu'il y a tellement de choses qu'on n'a pas pu tout voir (...) » (E1, 49)

« On a accès à des regards de personnes qui ne sont pas de l'institution, des personnes parfois qui ont réfléchi et qui apportent leur point de vue là-dessus, je pense que ça apporte un plus. » (E2, 49)

« La formation institutionnelle c'est très précis, alors que là en première année j'ai plein de questions sur plein de domaines différents, donc c'est plus large, ça touchait plus de questions sur Internet que les formations institutionnelles (...). » (E4, 49)

« (...) les intérêts c'est de voir plus globalement et de ne pas rester à une petite zone à hauteur de la circonscription ou du département quand on est assez ouvert » (E5, 49)

Cette double possibilité que permet Internet, tantôt de cibler des questions précises, tantôt d'élargir le champ de sa réflexion, ouvre également la voie à une forme de revendication de la part de certains enseignants stagiaires, à pouvoir exercer leur liberté pédagogique.

« Déjà, ils nous apprennent que ce qu'ils veulent. L'école ça formate et tout ce qui est institutionnel, ça essaie de formater un petit peu. On va nous dire "ça c'est quand même mieux que ça". Et le fait d'avoir Internet, ça nous permet de nous, faire le choix, de prendre tout et de faire un choix sur ce que nous on ressent le mieux » (E6, 49)

« Il y a des choses sur lesquelles on nous oriente pas parce qu'on trouve pas ça utile ou pertinent en classe et qui nous conviennent et qui finalement une fois mis notre sauce, nous conviennent plus que ce qu'on nous a enseigné (...) ; il ne peuvent pas s'adapter à tout le monde mais il y a aussi des choses sur lesquelles ils ne veulent pas nous amener (...) j'estime que j'ai le droit de choisir comment j'enseigne et que si il y a autre chose qui me convient plus et que je trouve plus pertinent, je vois pas pourquoi je le ferais pas. » (E1, 48)

Il nous semble que cette question rejoint celle – que nous abordions déjà précédemment – de la difficulté pour les professeurs stagiaires, d'accéder véritablement à une posture réflexive et qui est aussi liée à cette question de liberté pédagogique. D'abord, rappelons-le, leur statut de stagiaire leur impose implicitement le respect d'un « cadre » qui conditionne leur titularisation et se pose comme un frein au développement de cette réflexivité. Ensuite, nous le notions, c'est parce qu'ils y auront été initiés que les enseignants pourront s'installer durablement dans une posture réflexive (Devos & Paquay, 2013). Or, en affirmant qu'Internet leur permet d'exercer leur « choix » face à une tentative de « formatage » institutionnel, les enseignants stagiaires cités ici montrent, d'une part, que l'institution justement ne leur laisse pas la possibilité de prendre le recul nécessaire à la réflexivité, et qu'encore moins, finalement, elle ne les initie à cette pratique réflexive. Pourtant, nous n'avons relevé ce « type » de discours que chez deux enseignants parmi les quatorze interrogés, et il se trouve loin d'occulter la nécessité plusieurs fois réaffirmée par leurs homologues, de s'inscrire dans les limites « imposées » par le cadre institutionnel, de s'appuyer sur un discours « officiel ». Notons d'ailleurs, que parmi les dix compétences mentionnées dans le référentiel publié le 18 juillet 2010 par le Ministère de l'Education Nationale, en parallèle de la mise en place de la réforme de la masterisation, celle intitulée *Agir en fonctionnaire d'Etat et de façon éthique et responsable*, si elle apparaît en tête des dix compétences exigées, est également celle comportant la déclinaison la plus longue de *connaissances, capacités et attitudes* à mettre en œuvre par les enseignants, beaucoup plus détaillées, par exemple, que la compétence intitulée *Concevoir et mettre en œuvre son enseignement*⁵². Nous retrouvons plusieurs fois dans les propos de certains PES, cette volonté d'agir en cohérence avec les attentes institutionnelles.

⁵² Précisons qu'au sein du dernier référentiel de compétences de 2013, c'est la compétence intitulée *Faire partager les valeurs de la République*, qui pose le cadre de ce que représente être « fonctionnaire et agent du service public d'éducation ».

« La formation institutionnelle part des attentes institutionnelles, sur Internet on peut trouver un peu tout et n'importe quoi, donc il faut savoir choisir ses sites (...) ; on ne sait pas si ça va nous diriger vers ce qu'on attend de nous. » (E3, 49)

« Les cadres, je pense que la formation...bon, c'est un peu barbant mais on nous donne quand même un peu les cadres, que ce soit les BO ou en EPS, des choses comme ça, ils nous posent des cadres » (E8, 49)

« (...) Le discours officiel (...); au moins avec la formation donnée les directives institutionnelles, on est sûrs d'être dans le cadre, pas forcément avec Internet » (E10, 49)

« Si on cherche sur Internet, on n'a plus cette démarche institutionnelle, on peut très vite "sortir des clous" et nous fonctionnaires d'Etat, on a une mission, et malgré tout on est employé pour répondre à cette demande là (...). On est fonctionnaires aujourd'hui par le biais des attentes de cette institution. On sait qu'on est entré à un moment donné dans le moule qui était attendu, si on s'en écarte trop par l'autoformation, on peut très bien sortir de la demande et des attentes et c'est pas ce qui est demandé » (E5, 49)

Ces extraits, s'ils constituent un fort témoignage de la rigueur que les enseignants stagiaires entendent mettre en œuvre, afin, précisément, d'*agir en fonctionnaire d'Etat*, font pourtant resurgir plusieurs éléments qu'il nous faut relever ici. D'abord, cette opposition faite par les PES entre Internet et les « directives institutionnelles », le « discours » et le « cadre » officiels, peut laisser entendre que l'autoformation via Internet place l'enseignant dans une situation qui n'est pas exempte d'un risque de dérive conduisant à « s'écarter » de ce que l'institution est en droit d'attendre d'un fonctionnaire d'Etat, dans la « mission » que celui-ci se doit de remplir. Or, si d'une part – et d'ailleurs certains PES le disent – ces « cadres » et tout un ensemble de ressources officielles sont aussi disponibles et accessibles sur Internet, les PES nous auront pourtant confié consulter très peu ces contenus lors de leurs recherches en ligne⁵³. D'autre part, nous l'avons également noté, les critères qu'ils utilisent pour sélectionner, évaluer ou juger de la qualité des contenus recueillis sur Internet, restent extrêmement subjectifs⁵⁴, ce qui place alors bien loin les préoccupations éthiques qu'ils évoquent dans les propos cités ci-dessus. Il semble que nous puissions, ici aussi, relever une

⁵³ Cf. p.222

⁵⁴ Cf. p.223

nette différence – ainsi que nous le faisons au début du chapitre précédent sur un autre point⁵⁵ – entre un discours très « général » sur les exigences (institutionnelles, éthiques, déontologiques) liées au statut d’enseignant – et de manière plus large, à celui de fonctionnaire – et un discours beaucoup plus ancré sur la réalité des pratiques des enseignants stagiaires, dans l’exercice quotidien de leur métier.

1.3. Se mettre « à l’épreuve » avec les TIC, mais pas sans les relations humaines

Si, comme le soulignent Ortun et Pharand (2009), l’entrée dans le métier génère chez les enseignants débutants un sentiment d’être « livré à soi-même » qui favorise la mise en place de pratiques d’autoformation, il semble que les TIC puissent constituer également un moyen, justement, de faire émerger ou de stimuler, sous forme individuelle et de façon particulière, certains questionnements en lien avec le vécu professionnel de chacun.

« Ça apprend déjà à faire le tri et à réfléchir aussi (...) ça permet d’avoir un retour quand même sur sa pratique et une analyse de ce que l’on fait soi-même, ça permet une analyse personnelle (...) » (E12, 49)

« Ça peut déjà aussi de donner l’envie de le faire. (...) en s’autoformant, en cherchant tout seul, on peut trouver aussi (...). » (E11, 48)

Pourtant, si ces extraits viennent en réponse à la question « *Que peut apporter l’autoformation avec les TIC et Internet au-delà de la formation institutionnelle ?* » (Q48), peu de stagiaires y ont vu des avantages qui excluraient les interactions humaines, qu’elles soient alors en ligne, ainsi que nous l’aborderons plus loin, ou en face-à-face, comme nous allons l’aborder maintenant.

Il ne semble pas que les TIC, malgré le potentiel de mise en réseau qu’elles offrent, puisse se substituer à la spécificité de la relation humaine, et ici, en particulier, à celle que les PES ont la possibilité de développer avec les interlocuteurs qui représentent leur institution de formation ou avec leurs pairs.

⁵⁵ Nous relevions en effet une distinction claire dans les propos des PES entre les réponses aux deux questions suivantes : « *En quoi Internet peut-il être utile à la profession enseignante en général ?* » et « *Que vous apportent ces outils dans le cadre de votre métier ?* », la seconde étant alors beaucoup plus relative au contexte réel d’exercice et appelant plus naturellement des réponses en rapport avec le vécu des enseignants stagiaires.

« Sur tout ce qui est débat et échange d'expérience. C'est vrai que je pense que j'ai besoin d'entendre des choses, par exemple quand j'ai un cas difficile, besoin d'aller en parler et c'est vrai que dans la formation on a souvent des moments où on peut dire voilà, j'ai ce problème là et je pense que sur Internet...moi je le ferais pas sur Internet, je pense que je peux avoir des réponses autant avec mes collègues qu'avec des enseignants. » (E1, 49)

« C'est la notion de dialogue, d'échange, par rapport à nos stages, entre formateurs et entre nous, comme on se retrouve. A mon niveau en tant que stagiaire, on échange beaucoup, ça, Internet, ça le fait pas. » (E2, 49)

Le côté spécifiquement « humain » du face-à-face se dégage clairement ici et dans nombre de témoignages. Plus encore, il semble que la forme même dans laquelle s'installe la médiation joue un rôle unique. Lorsque l'un des stagiaires nous dit avoir besoin « *d'entendre des choses* », en particulier face à un « *cas difficile* », nous percevons le mot « entendre » dans son sens premier, où le dialogue s'installe alors dans l'oralité – de bouche à oreille, littéralement – et ce dans un espace-temps commun aux interlocuteurs. « *Entendre des choses* », comme avoir la possibilité de satisfaire à un besoin d'être rassuré, à un moment où, ainsi que le note un autre enseignant débutant « *on échange beaucoup* », on cherche « *des réponses* » à de multiples questionnements.

C'est également précisément parce que les questionnements sont nombreux et fortement reliés à des situations concrètes ou à ce que vivent les stagiaires au jour le jour sur le terrain, que se réaffirme l'importance d'un dialogue permettant de co-construire des réponses, et ce dans une véritable interaction « sur le vif ».

« Ben déjà on a, surtout en master 2 et une fois qu'on a le concours, on a affaire à des professionnels, c'est de toute façon forcément un plus par rapport à un écran d'ordinateur, ils répondent du tac au tac si on a une question, c'est quelque chose de concret et ...l'ordinateur pourra jamais remplacer un échange avec quelqu'un. » (E14, 49)

« Ce qui est intéressant quand on est formé par une personne physique, enfin, humaine, c'est qu'on peut dialoguer. Quand on a des questions, c'est beaucoup plus constructif, l'être humain va répondre de façon beaucoup plus adéquate à la question qu'on lui aura posée, du coup on pourra rebondir. On pourra jamais dialoguer avec

Internet, enfin, dialoguer au sens constructif...enfin, on gagne en pertinence et en efficacité. » (E13, 49)

La pertinence des échanges apparaît ici aussi comme un élément essentiel, notamment au travers des expressions telles que « *c'est quelque chose de concret* » ou encore « *répondre de façon beaucoup plus adéquate à la question* ». Au-delà, c'est aussi le statut de l'interlocuteur qui prend une place non négligeable et semble garantir une forme de légitimité des propos échangés. Si nous le notons dans l'un des deux extraits précédents – « on a affaire à des professionnels » – cette idée est également perceptible dans les propos suivants.

« Ben pour le coup, on est stagiaires et ils sont...ils sont intervenants, donc moi j'ai besoin de ce rapport. Si quelque chose n'est pas compris, on demande, on reformule et Internet il peut pas faire ça, si on n'a pas compris, ben, on va voir ailleurs, mais du coup on reste sur sa faim. » (E7, 49)

« (...) Il y a aussi des conseils, on a en face de nous des PEMF, des conseillers péda, on sait qu'eux, leurs informations elles sont fiables, en logique. Donc on va plus les croire, on va pouvoir déposer à l'entrée de notre classe notre esprit critique, même si on le garde quand même au final, mais bon, en logique, on n'a pas trop à critiquer ce qu'ils nous proposent, c'est des solutions toutes prêtes...je ne sais pas si je me suis clairement exprimé ? » (E8, 49)

Cette forme de confiance envers l'institution et en particulier envers ceux qui la représentent – PEMF, conseillers pédagogiques – nous apparaît là encore comme très caractéristique de la phase d'entrée dans le métier des enseignants débutants et rejoint l'idée d'un besoin de se rassurer, ainsi que nous l'évoquions plus haut. Plusieurs éléments de discours marquent nettement cette différence de posture ressentie par les stagiaires, « *on est stagiaires et (...) ils sont intervenants* », « *on a en face de nous des PEMF, des conseillers péda* », renforçant alors ce besoin, pour les PES, de trouver dans le dialogue avec les interlocuteurs institutionnels, des éléments sur lesquels s'appuyer, pour construire et faire évoluer leurs pratiques.

Dans le dernier extrait cité ci-dessus, cette confiance prend même une dimension tout à fait particulière, « *on va pouvoir déposer à l'entrée de notre classe notre esprit critique (...); on n'a pas trop à critiquer ce qu'ils nous proposent, c'est des solutions toutes prêtes* ». Cette forme de confiance « aveugle » envers ce que propose l'institution, appelle selon nous

deux remarques. Elle nous renvoie d'abord – et là encore – à l'idée évoquée par Beillerot sur l'attente de la part des enseignants débutants de « *solutions toutes prêtes* » – tandis que l'auteur souligne justement l'importance, pour l'institution, de permettre aux jeunes enseignants de développer de véritables habiletés pédagogiques, de « devenir compétent face à un groupe d'élèves » (Beillerot, 2002, p.169). Ensuite, et c'est ce qui nous semble le plus notable ici, l'enseignant interrogé, lorsqu'il explique « *pouvoir déposer à l'entrée de la classe [son] esprit critique* », réaffirme non seulement l'idée de confiance accordée aux « *solutions toutes prêtes* » fournies par l'institution, « *on va plus les croire (...) leurs informations sont fiables* », mais témoigne par-là même, du besoin qu'ont les débutants de pouvoir s'appuyer sur des modèles directement opératoires. Cela ne va pas sans soulever à nouveau, selon nous, la question de la place de l'activité réflexive des PES, telle que nous l'abordions précédemment, lorsque nous évoquions les travaux de Hoff sur l'auto-construction professionnelle des enseignants débutants⁵⁶. Nous retrouvons ici le paradoxe des « attentes croisées » – celles de l'institution et celles des stagiaires. Si l'institution attend justement du stagiaire qu'il adopte au plus tôt une posture réflexive, il lui est délicat d'y accéder. D'abord, parce que très ancré dans le quotidien, il est en recherche de réponses concrètes à des questions de terrain ; ensuite, rappelons-le, parce qu'étant en instance de titularisation, il se trouve contraint de répondre à une forme de commande institutionnelle, que son statut de PES lui impose et qui passe notamment par l'application de modèles ou l'utilisation de contenus qui lui sont fournis par l'institution. Ainsi, il nous semble que la phrase conclusive – et interrogative – du dernier témoignage que nous citons plus haut (E8, 49) « *je ne sais pas si je me suis clairement exprimé ?* » laisse apparaître, en filigrane, non seulement la volonté d'être compris, mais aussi la complexité pour les PES, de gérer cet « entre-deux », cette forme d'« adolescence professionnelle » (Bossard, 2009), où il leur est demandé d'être de « vrais » professionnels, sans pour autant être véritablement reconnus comme tels.

Cette question de reconnaissance resurgit d'ailleurs au travers d'un témoignage qui vient appuyer l'importance du relationnel dans la construction de l'identité professionnelle et nous renvoie aux notions de *proximité hiérarchique* et *fonctionnelle*.

« *Le fait d'avoir des contacts autres que purement hiérarchiques avec l'IEN ou les conseillers péda permet une plus grande ouverture, permet aussi de montrer qu'on est intégré dans le travail qu'on fait dans l'endroit où on est. Moi j'aime bien savoir qui*

⁵⁶ Cf. p.213

va m'évaluer plus tard, je suis content de connaître mon inspecteur de circo et que lui me reconnaisse quand il me croise, qu'il sache qui je suis et que moi aussi je sache qui c'est etc...et par Internet on perd tout le côté identitaire, on montre qui on veut être sur Internet » (E5, 49)

Si le début de cet extrait laisse entrevoir la possibilité d'une forme de relation à l'institution empreinte d'« *une plus grande ouverture* », il n'exclut pas pour autant, en toile de fond, que ce rapport hiérarchique reste toujours présent. Ainsi qu'il nous a été donné de le noter, à l'appui des travaux d'Eneau (2003), s'inspirant lui-même du modèle de « relations interpersonnelles » développé par Pineau (2000), le niveau de *proximité hiérarchique et fonctionnelle* joue un rôle essentiel dans la mise en place des processus d'apprentissage des individus. Dans le témoignage cité plus haut, si la possibilité de « *contacts autres que purement hiérarchiques* » semble ouvrir la voie, pour l'enseignant débutant, à une forme de relation se situant davantage sur un mode « entre pairs », elle se présente aussi, néanmoins, comme l'occasion de justifier et plus encore de « se justifier » de son investissement professionnel – « *montrer qu'on est intégré dans le travail qu'on fait dans l'endroit où on est* » – et en cela n'exclut pas que le rapport hiérarchique soit finalement toujours dominant.

Cependant, il nous semble que cette question hiérarchique est aussi à envisager sous l'angle d'un besoin de reconnaissance, professionnelle d'une part, individuelle d'autre part. D'un côté, les expressions telles que « *montrer qu'on est intégré dans le travail qu'on fait* » symbolisent un besoin d'être reconnu comme professionnel – par ses pairs et plus largement par son environnement professionnel direct, dont ses supérieurs hiérarchiques. Cette reconnaissance professionnelle participe de façon essentielle, nous l'avons vu, à la construction de l'identité professionnelle des enseignants débutants. De l'autre, il apparaît que ce besoin de reconnaissance passe également par le besoin d'être reconnu en tant qu'individu, au sein d'une communauté professionnelle, « *je suis content de connaître mon inspecteur de circo et que lui me reconnaisse quand il me croise, qu'il sache qui je suis et que moi aussi je sache qui c'est* ». L'évocation de cette dimension relationnelle plus « directe », ce souci de montrer à la fois « qui l'on est » et de savoir « à qui l'on a affaire », participe sans doute, ici aussi, au processus de construction identitaire de l'enseignant débutant, par le biais d'une reconnaissance mutuelle, qui contribue à construire les bases à la fois plus solides et peut-être plus « authentiques » de son évolution professionnelle. La fin de l'extrait apporte ainsi le témoignage de l'importance fondamentale d'un relationnel « vrai », en face à face – « *par*

Internet on perd tout le côté identitaire, on montre qui on veut être sur Internet », auquel les technologies de réseau offertes, aussi riches et interactives soient-elles, ne semblent pouvoir se substituer. Les points que nous abordons ci-après apportent d'ailleurs d'autres éclairages à ce sujet.

2. TIC et réflexivité des PES : des promesses en sursis ?

Nous venons de le souligner et l'avons déjà fait à plusieurs reprises, les TIC et en particulier Internet, offrent des potentialités d'échange extrêmement diverses et inédites. Lorsque dans l'un des chapitres précédents, nous abordons la question liée à l'existence de dispositifs de vidéoformation comme facteur de développement de l'activité réflexive des enseignants, c'est sans oublier, d'abord, de préciser l'impact d'une véritable contextualisation de ces dispositifs aux réalités des pratiques que vivent au quotidien les enseignants débutants. C'est sans oublier, non plus, d'insister sur l'importance fondamentale d'un accompagnement, d'une initiation, d'un cadrage souple mais rigoureux, de ce que l'on pourrait en quelque sorte nommer une « formation à l'autoformation par la vidéo ». Lorsqu'un peu plus loin, dans ce même chapitre, nous posons la question des interactions en ligne comme « support de l'hétéro et de la co-formation », c'est à nouveau en prenant en considération le croisement complexe de plusieurs facteurs étroitement impliqués dans la mise en place du processus réflexif, à l'intérieur des communautés virtuelles d'échange – *niveau de sociabilité, nature du groupe, impact du mode d'échange, motivation individuelle.*

Pour les PES que nous avons rencontrés, la question de la vidéoformation – et en particulier du dispositif *néopass@ction*, lancé en France, rappelons-le, en parallèle de la mise en place de la réforme de la masterisation – a été clairement posée. Nous leur avons demandé, dans un premier temps, s'ils en avaient connaissance, avant de leur proposer d'exprimer leur opinion sur ce type de dispositif de formation – « *Connaissez-vous les vidéos réalisées par l'Institut Français de l'Education pour la formation des enseignants ? Qu'en pensez-vous ?* » (Q32). C'est cette question que nous aborderons dans un premier temps.

La question des interactions en ligne, pour sa part, s'est glissée beaucoup plus subrepticement dans les discours des PES, au sein d'une thématique plus large sur les réseaux virtuels. Celle-ci a fait émerger un élément que nous n'avions pas anticipé ici, et qui, pourtant, se situe, nous semble-t-il, comme l'un des révélateurs essentiels, non seulement du rapport

des PES aux TIC, mais également des questionnements que soulève leur entrée dans le métier d'enseignant. Il s'agit de l'existence d'un réseau social fermé, créé à l'initiative des PES. Cette question sera traitée dans un second temps.

2.1. La vidéoformation ne fait pas illusion

Il est un premier élément essentiel qu'il nous faut absolument mentionner avant que d'entrer plus en détails dans l'analyse des propos des enseignants stagiaires à l'égard de la vidéoformation. En effet, moins de la moitié des PES que nous avons rencontrés ont répondu positivement à la première partie de la question posée « *Connaissez-vous les vidéos réalisées par l'Institut Français de l'Éducation pour la formation des enseignants ?* ». Ce premier point suscite l'étonnement lorsque l'on sait, d'abord, que cette initiative a vu le jour en 2010, en parallèle de la mise en place de la masterisation ; qu'elle affichait clairement, ensuite, son ambition d'accompagner l'entrée dans le métier des professeurs stagiaires, proposant alors – ainsi que mentionné sur la page d'accueil de la plateforme⁵⁷ – « des outils pour entrer dans le métier (...) centrés sur les préoccupations des débutants ». Plus encore, parmi les enseignants stagiaires ayant répondu positivement à cette question – et ayant donc connaissance de l'existence de ces vidéos –, très peu, finalement, les ont véritablement exploitées en dehors du cadre de leur formation institutionnelle initiale. Dans ce contexte d'ailleurs, elles semblent avoir été simplement visionnées de façon très épisodique et sans une véritable approche construite de cet outil comme moyen de formation ou d'autoformation.

« Oui, on nous en passé pendant la formation, moi je ne les ai jamais eues, mais je les ai vues on nous en a passé des bouts pendant la formation » (E1, 32)

« J'en ai vu quelques-unes, je pense qu'on nous les a passées à l'IUFM. Je les ai déjà aperçues mais je n'ai jamais regardé vraiment » (E8, 32)

« Ils ont dû nous en montrer des exemples mais je ne savais pas que c'était sur un site » (E10, 32)

« On nous a donné une clé usb en début d'année et il y avait une histoire de gestion de classe, et j'ai pas été voir plus que ça. (...) Je me demande si on nous les a pas montrées quand même. » (E12, 32)

« Oui, je connais, c'est d'ailleurs ce qu'on avait sur la clé usb, je l'ai dans ma poche. On nous l'a donnée et aussi à tous les professeurs qui ont eu le concours. (...) A

⁵⁷ Cf. <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

l'origine il y avait quand même des documents et des vidéos qui nous étaient destinés, j'ai un peu regardé ça l'été dernier, mais je m'en suis pas beaucoup servi finalement »
(E13, 32)

*« Ah, c'est peut-être qu'on a eu sur une clé usb, que j'ai ouvert et supprimé aussitôt !
(...) Après, je sais pas si j'ai vu exactement celles-là, mais c'est sûr que pendant la formation, des vidéos, on en a vu plein »* (E14, 32)

A aucun moment nous n'aurons pu noter au travers des propos de PES, le témoignage d'une utilisation contextualisée de la vidéoformation dans le cadre de la formation institutionnelle initiale qu'ils ont reçue. Ainsi, lorsque, dans la seconde partie de la question, nous leur avons demandé – après un bref descriptif du dispositif pour ceux qui en ignoraient l'existence – ce qu'ils en pensaient, nous avons pu relever quatre points saillants que nous allons explorer maintenant.

Si plusieurs PES s'accordent pour admettre que les vidéos peuvent contribuer à faire émerger quelques questionnements et à fournir des éclairages sur certains points, il ressort également que celles-ci présentent des configurations trop éloignées de la réalité d'une classe, proposent des pistes difficilement transposables *in situ* et souffrent, enfin, d'un manque « d'accompagnement à », obérant, pour les enseignants stagiaires, la possibilité de s'inscrire véritablement dans une démarche d'autoformation.

2.1.1. Quelques idées, quelques pistes, seulement

Les divers avis émis par les PES sur le concept même de formation par la vidéo se partagent en deux catégories, dont l'une est largement plus représentée que l'autre. Si d'un côté, certains – les plus nombreux – s'attachent à relever des éléments ayant trait aux contenus et aux questions de fond qu'ils peuvent faire émerger, d'autres – seulement deux enseignants — focalisent leur discours sur des questions de forme, attribuant alors à la vidéo des avantages qu'un autre mode de formation ne pourrait pas offrir, ou tout au moins pas de façon aussi pertinente. Nous choisissons de nous pencher d'abord sur la question de la forme.

2.1.1.1. Concret, évocateur et sans filtre

« *C'est pas mal, ça donne des images ; nous à l'IUFM, c'était beaucoup plus concret de voir comment ça se passe sur la vidéo, en classe, puis après une analyse : là, comment elle parle, comment les enfants sont, c'est visuel, on le retient, on pouvait se projeter, peut-être que c'est plus facile de se projeter face à une vidéo que derrière un texte, derrière de la théorie.* » (E3, 32)

« *C'est toujours un tout petit peu plus concret que de nous en parler en étant assis derrière un bureau, c'est un peu moins transmissif, ça illustre* » (E14, 32)

A l'intérieur de cette notion de forme, et même si nous ne pouvons ici nous appuyer que sur deux témoignages, il nous semble percevoir dans le propos recueillis, plusieurs points marquants.

Notons tout d'abord l'argument d'une forme d'accès à de « vraies » situations de classe. Ainsi que le disent ici les enseignants, la vidéo transmet un message qui leur apparaît comme plus « *concret* », comme plus proche de situations qu'ils seraient à même de vivre, eux aussi, dans le cadre de leur activité quotidienne d'enseignant. Bien sûr, l'observation *in situ* d'une classe pourrait tout à fait remplir – à quelques contingences logistiques près – les mêmes fonctions, en y ajoutant même la richesse d'être physiquement présent et pourquoi pas, la possibilité d'interagir avec les protagonistes. Nous devons sans doute envisager que l'accès très simplifié, pour tout un chacun, à quantité de vidéos en ligne, constitue ici un argument de poids que l'on ne peut négliger de prendre en compte. Pourtant, il semble que cela soit loin de constituer, aux yeux des PES, un avantage premier.

En revanche, c'est bien ce à quoi renvoie le média vidéo lui-même qui importe ici, et en particulier la notion d' « image » qui s'y rattache – le son, pour sa part, n'est pas évoqué dans les propos recueillis. Du mot « image », nous retenons deux acceptions. Celle de l'image, au sens propre, c'est à dire en tant que représentation visuelle et celle de l'image en tant que métaphore. L'une et l'autre apparaissent dans les propos des PES.

La première, au travers de l'expression « *c'est visuel, on le retient* », établit un lien direct entre le média lui-même et l'effet qu'il produit. Le caractère visuel du message rend son appropriation plus aisée, « *peut-être que c'est plus facile de se projeter face à une vidéo*

que derrière un texte, derrière de la théorie ». Cette dualité média/effet, n'est pas sans rappeler les écrits de Mc Luhan, en particulier lorsque dans son ouvrage *Pour comprendre les médias* (1967), il explique : « (...) *en réalité et en pratique, le vrai message, c'est le médium lui-même, c'est à dire, tout simplement, que les effets d'un médium sur l'individu ou sur la société dépendent du changement d'échelle que produit chaque nouvelle technologie, chaque prolongement de nous-mêmes, dans notre vie.* » (Mc Luhan, 1967, p. 25). Peut-être n'est-ce pas exactement ce phénomène qui est à identifier ici dans le propos des PES, mais ce qu'il nous importe d'y relever, c'est que le média – et ici, précisément, l'image, par l'intermédiaire du support vidéo – influe, en soi, sur la perception du message qu'en aura l'individu, rendant alors « *plus facile* » l'acte de « *se projeter* » dans la situation.

C'est justement dans ce phénomène de « projection » que la seconde signification que nous attribuons ici au mot image trouve sa place ; elle est alors à entendre au sens métaphorique du terme. « *C'est pas mal, ça donne des images* », « *ça illustre* », nous disent les enseignants. « Les » images vidéo permettent alors de se construire « des » images de situations, des « modèles ». Pourtant, ainsi que nous l'avons souligné dans un précédent chapitre, cette vision souvent ressentie comme normée et « normative » (Gaudin et Flandin, 2014) des situations que présentent les vidéos est parfois, difficilement transposable dans la réalité de ce que sont les pratiques des débutants. De surcroît, lorsque ces vidéos mettent en scène des enseignants expérimentés, l'effet de « proximité » (Leblanc, 2012) est beaucoup moins présent et autorise de façon moindre l'identification du débutant aux situations qu'il est en train de visionner. C'est sans doute pour cela que, comme nous le précisons plus haut, les enseignants stagiaires confient ne pas faire usage de ces vidéos dans le cadre de leurs pratiques professionnelles, même si, ainsi que nous allons l'aborder maintenant, plusieurs d'entre eux reconnaissent que ces vidéos autorisent d'autres approches des situations, d'autres regards ou questionnements.

2.1.1.2. D'un regard distancié à un regard déconnecté de la réalité

Ce que les vidéos montrant des situations de conduite ou de gestion de classe peuvent apporter, c'est une sorte d'outillage, quelques références, quelques points de repère, une forme à la fois de mise à distance et de prise de conscience de la variété des situations auxquelles l'enseignant peut se retrouver exposé.

« Ça permet quand même de se rendre compte qu'il y a certaines choses qu'on peut faire » (E4, 32)

« Je trouve que c'est pas mal parce que ça nous permet des fois de voir des élèves qui sont en difficultés et qui ont un comportement assez difficile, donc ça nous permet d'avoir des 'billes' comme on dit, pour essayer de les gérer en classe » (E9, 32)

« Des fois, ça permet aussi d'avoir des idées qu'on n'aurait pas forcément (...); ça peut aider mais ça dépend comment c'est fait » (E2, 32)

« Ça peut être intéressant, ça peut donner des pistes, mais il ne faut pas prendre ça pour argent comptant » (E10, 32)

« Il y avait des vidéos intéressantes, des documents intéressants, enfin globalement, sans rentrer dans les détails » (E13, 32)

Pourtant, dans les extraits cités ici, les propos restent, tout d'abord, très généralistes. Ils ne sont jamais illustrés d'exemples précis de situation de classe, mais exprimés dans des termes tels que « *certaines choses qu'on peut faire* », des « *billes* », des « *idées* », des « *pistes* », des documents « *intéressants* », restant finalement très évasifs et corroborant semble-t-il cette idée d'une difficulté persistante à faire correspondre ces situations vidéos – certes vues comme potentiellement utiles – à une quelconque forme de transposition à la réalité des pratiques des enseignants débutants. Creusant ce sillon, la mesure qui caractérise également les propos des enseignants vient relativiser d'autant les qualités accordées aux vidéos. Ainsi, certains précisent-ils que « *ça peut aider, mais ça dépend comment c'est fait* », qu'« *il ne faut pas prendre ça pour argent comptant* », ou encore, qu'il est peut-être préférable de ne pas « *rentrer dans les détails* ». Ces propos relèvent à nouveau cette difficulté de contextualisation que nous notions précédemment et en rejoignent d'autres, qui voient en ces vidéos, une sorte de miroir déformant, donnant une vision factice, artificielle, idéalisée, de situations de classe qui, telles qu'elles sont présentées, n'offrent justement qu'une « mise en scène » et ne correspondent donc en rien à ce que sont, pour les enseignants stagiaires, « leurs » réalités de classe.

2.1.2. Des situations « idéales » et trop artificielles

La possibilité de « *se connaître et se reconnaître* » (Leblanc, 2009, cité par Gaudin et Flandin, 2014) est un facteur déterminant dans la motivation des enseignants à investir les vidéos en tant qu'objet d'autoformation. Ce nécessaire sentiment de « proximité », que nous

avons plusieurs fois évoqué, conditionne très largement l'efficacité potentielle de l'outil vidéo. Les témoignages suivants indiquent, justement, que cette sensation de décalage entre ce qui est montré et ce qu'est, réellement, la vie d'une classe, génère une distance qui empêche de se projeter dans les situations, d'y rattacher ses propres expériences, son propre vécu d'enseignant.

« Les vidéos généralement je trouve que c'est toujours des classes...pas nos classes : soit c'est des conditions où les élèves sont super, ça se passe super bien et ils sont super forts, en fait on a du mal à se reconnaître dedans parce qu'on n'a pas l'impression que ça se passe comme ça dans nos classes. Ça fait "fabriqué" en fait. » (E2, 32)

« Je trouve que c'est une blague (...) c'est à dire qu'on prend des situations, on nous dit que la situation A ne sera jamais la même que la situation B et pourtant dans leurs vidéos on nous dit si vous voulez calmer votre classe, vous posez deux doigts sur la table et ça va marcher, ils reprendront le silence. Oui, ça marchera dans la classe de la vidéo ! (...) ça se passe toujours bien, mais ce que je voudrais savoir c'est que je voudrais voir la situation réelle, comment ça a été fait à ce moment-là et là je ne pense pas que ce soit aussi rose. » (E5, 32)

« Le problème souvent avec ces vidéos, c'est qu'ils ont une espèce d'échantillon d'élèves, on ne sait pas où est le reste de la classe, et puis quand c'est filmé, c'est jamais vraiment concret, on sait bien que quand il y a quelqu'un d'autre dans la classe, les élèves ne sont pas du tout pareil que quand il n'y a que moi » (E10, 32)

Il ressort ici que les enseignants accordent une très faible crédibilité à ces vidéos. Ils n'y croient pas, simplement. Ils estiment qu'elles ne montrent que des situations qui n'existent jamais telles qu'elles sont présentées : « *C'est fabriqué* », « *c'est une blague* », où les élèves sont triés et exemplaires, « *super forts* », « *une espèce d'échantillon* », où toutes les conditions sont réunies pour que « *ça se passe toujours bien* », bref, à l'opposé de ce que semble représenter pour eux la conduite d'une classe, composée d'élèves dont le niveau et le comportement sont le plus souvent hétérogènes et à l'intérieur de laquelle se déroulent un ensemble de situations inédites, faites d'interactions humaines complexes, entre l'enseignant et le groupe, mais également entre les élèves eux-mêmes. Ainsi les vidéos créent-elles chez les enseignants cités ici, cette sensation de « *ne pas se reconnaître* », « *on n'a pas l'impression que ça se passe comme ça dans nos classes* ». Elles sont davantage vues comme

des fictions que comme le reflet d'une réalité – si tant est qu'il soit possible, par ce biais, ou un autre d'ailleurs, de prétendre approcher, à distance, « la » réalité d'une classe.

Certes, entendons que la réalisation même de ces vidéos fait l'objet d'un parti pris de mise en scène, de montage, d'exposition d'un point de vue, le tout développé au service d'un objectif déterminé. Mais ainsi que le dit Ria, l'un des initiateurs de ces vidéos, le but n'est pas ici de développer des méthodes prêtes à l'emploi ou des techniques infaillibles de conduite de classe. Aussi est-il, selon lui, indispensable que les enseignants soient eux-mêmes capables, à partir de ces vidéos, d'envisager quels éléments ils peuvent en extraire pour porter une réflexion qui sera alors transposable à leurs propres pratiques, qu'ils « *contextualisent* » ces vidéos, qu'ils « *les mettent à l'épreuve, seuls* ». C'est bien ici sans doute que se situe l'un des points de tension de cette question de la vidéoformation, dans cette difficulté pour les enseignants débutants, d'abord, de porter un regard distancié et réflexif sur ces vidéos, ensuite d'utiliser ces outils au service de la construction de nouvelles compétences pour enfin être capable de les mobiliser dans l'action.

2.1.3. Difficile d'adapter ces ressources « dans l'action »

Parmi les éléments qui viennent appuyer cette difficulté de contextualisation, le premier que nous relevons fait apparaître un paradoxe entre le discours de deux enseignants stagiaires et ce que nous notions plus haut quant à la nécessité d'une forme d'identification – notamment par effet de « proximité » – de l'enseignant aux situations vidéo qu'il exploite.

« C'est bien quand on n'a pas notre classe, mais quand on a notre classe on a la situation dans la tête et ces vidéos-là sont un petit peu moins pertinentes je trouve »
(E1, 32)

« On s'est beaucoup penchés sur la gestion de classe avant, la semaine avant de commencer, mais après on était dans le vif du sujet, moi j'étais complètement noyée donc c'est vrai que j'ai pas cherché ça » (E6, 32)

Ces deux extraits insistent justement sur l'idée que l'utilité des vidéos se trouve en amont de la pratique effective de classe « *C'est bien quand on n'a pas notre classe* », « *avant de commencer* », c'est à dire à un moment où les enseignants n'ont aucune situation réelle de référence, tandis que nous insistions précédemment sur l'importance pour l'enseignant de pouvoir rattacher les vidéos à ses propres pratiques. Ainsi, semblent-ils ne pas percevoir

d'ancrage possible de ces vidéos dans l'exercice quotidien de leur métier « *quand on a notre classe (...) ces vidéos-là sont un petit peu moins pertinentes* », « *après, on était dans le vif du sujet* ». Ces propos montrent à nouveau la difficulté que peuvent avoir les enseignants débutants, d'une part, à prendre le recul nécessaire sur ce type d'outil, d'autre part à construire les ponts qui permettraient d'en faire un usage constructif pour leurs pratiques de classe. Ce manque de recul se retrouve, mais avec une argumentation différente, à travers deux autres témoignages.

« Je me vois mal regarder une vidéo en me disant : voilà, faut que je fasse comme ça, faut que je sois là, parce que je sais très bien que quand je serai devant les élèves le matin, ben ce sera oublié, enfin, je sais pas, on sait ce qui marche avec sa classe » (E11, 32)

« J'ai du mal à croire que la gestion de classe on peut l'apprendre comme ça, en regardant les gens faire. (...) Enfin, pour moi, c'est pas en regardant des vidéos que j'ai changé grand-chose à ma gestion de classe » (E14, 32)

Apparaît d'abord ici – et à nouveau – dans les propos des enseignants, l'idée selon laquelle une exploitation possible de ces vidéos serait de leur permettre de calquer des techniques, de reproduire des attitudes, d'appliquer des schémas de conduite « *en regardant les gens faire* », en faisant « *comme ça* », en étant « *là* ». Le choix-même de leurs termes « *Je me vois mal regarder une vidéo en me disant* » ou encore « *c'est pas en regardant des vidéos* », montre, au travers de l'utilisation du verbe « regarder », qu'ils estiment qu'en soi, l'action de regarder les vidéos pourrait être envisagée comme un moyen de contribuer à la construction de leurs compétences à gérer une classe.

Au-delà, il semble que les deux enseignants cités ici témoignent, au travers d'expressions telles que « *on sait ce qui marche avec sa classe* », « *c'est pas en regardant des vidéos que j'ai changé grand-chose à ma gestion de classe* », à la fois d'une forme d'« assurance » quant à leurs compétences, mais également d'une difficulté à envisager une remise en question de leurs savoirs, savoir-faire, savoir-être. S'il n'est pas à exclure que la vidéoformation puisse contribuer à faire évoluer cette posture que nous relevons ici, il semble pourtant primordial, et les témoignages suivants nous le montrent, que soit réaffirmée l'importance d'une médiation humaine dans l'approche constructive de ces vidéos comme support de développement professionnel des enseignants débutants.

2.1.4. L'indispensable médiation humaine

Nombre de témoignages indiquent que l'exploitation des vidéos à des fins d'autoformation est soumise à un ensemble de conditions sans lesquelles, ainsi que nous le notions dans un précédent chapitre, les enseignants ne peuvent qu'accéder à des « *réflexions superficielles* » (Gaudin et Flandin, 2014). Il semble tout d'abord que l'initiative conduisant les enseignants stagiaires à visionner les vidéos ait avant tout été stimulée par le contexte de la formation initiale. Ainsi, plusieurs d'entre eux – nous l'avons déjà signalé plus haut – ont eu l'occasion, dans le cadre de séances collectives de visionnage, d'avoir accès à ces vidéos. Pour autant, dans ce contexte précis, nous ne pouvons percevoir de démarche véritablement autoformatrice. Plus encore, hors du cadre spécifique de la formation initiale, ces vidéos ne sont que peu voire pas du tout exploitées de façon spontanée par les stagiaires.

« Je sais que j'irai pas les regarder toute seule, je pense pas. Là je les ai regardées parce qu'on nous les a présentées pendant la formation mais j'irai pas spontanément les regarder » (E4, 32)

« On nous en a passé au début de l'année (...) mais sinon je les connais pas » (E6, 32)

« On nous en a passé des bouts pendant la formation » (E1, 32)

« J'en ai vu quelques-unes, je pense qu'on nous les a passées à l'IUFM. Je les ai déjà aperçues mais je n'ai jamais regardé vraiment. » (E8, 32)

« Ils ont dû nous en montrer des exemples mais je ne savais pas que c'était sur un site. » (E10, 32)

« C'est sûr que pendant la formation, des vidéos, on en a vu plein. » (E14, 32)

Il nous paraît important de relever, dans ces extraits, plusieurs termes très significatifs du statut accordé à ces vidéos pendant la formation initiale des enseignants : « *on nous en a passé des bouts* », « *ils ont dû nous en montrer des exemples* », « *on en a vu* ». Nous ne trouvons pas trace, dans ces propos, de la mise en place d'une quelconque forme d'analyse, d'une contextualisation des vidéos aux problématiques spécifiques auxquelles peuvent être confrontés les enseignants dans l'exercice de leur pratique quotidienne du métier. Il ressort simplement que les vidéos ont été « vues », par bribes et sans plus de détails. Se pose alors la question de la prise en compte effective par l'institution – et en particulier par les formateurs d'enseignants – de ces vidéos, non seulement comme outil de formation initiale, et au-delà, précisément, comme moyen de développement des pratiques d'autoformation. Ainsi, plusieurs enseignants ponctuent leur témoignage en précisant qu'ils n'auront pas fait usage de ces vidéos depuis leur formation initiale, « *j'irai pas spontanément les regarder* », « *je les*

connais pas », « *je n'ai jamais regardé vraiment* ». Nous trouvons ici la concrétisation de l'idée selon laquelle ils n'ont pu, justement, accéder à cette phase de contextualisation.

C'est toute l'importance de l'accompagnement humain et interactif des pratiques de vidéoformation qui est en jeu ici, au travers du rôle essentiel du « facilitateur »⁵⁸, visant à expliquer aux enseignants comment utiliser ces outils, à les guider dans une sélection pertinente des vidéos, à se poser les bonnes questions et à orienter l'analyse en stimulant les échanges et les discussions. Et si les témoignages que nous venons de citer semblent montrer que l'institution n'a sans doute pas suffisamment tenu ce rôle d'accompagnement – puisque les enseignants n'utilisent pas les vidéos comme supports d'autoformation – d'autres viennent justement insister sur cette nécessaire dimension d'interaction humaine dans la construction et le développement de pratiques de formation et d'autoformation via la vidéo.

« Si elles sont réexpliquées derrière [les vidéos], pourquoi pas, mais y'a pas d'humain derrière, faut pas qu'il y ait que ça. (...) Après, les vidéos, on va voir la situation de classe expliquée, mais si on comprend pas, ben, y'a personne à côté pour nous dire, ou avec qui on pourrait débattre : 'ben non, j'aurais pas fait comme ça, j'aurais peut-être plutôt fait comme ci. Mais s'il y a de la vidéo et puis à côté un intervenant physique, oui, pourquoi pas. » (E7, 32)

« C'est peut-être pas la meilleure méthode, parce que si on a des questions, la vidéo pourra pas forcément nous répondre. On compte pas évidemment uniquement sur ces vidéos pour nous former, voilà, ça remplacera pas un enseignant, enfin, un PEMF⁵⁹ ou un IMF⁶⁰, pour notre formation. Bon alors, y'a des petites choses intéressantes dans ces vidéos, mais y'a beaucoup de limites. » (E13, 32)

Nous ressentons à nouveau ici toute la difficulté pour les enseignants débutants de mettre en place une véritable démarche d'autoformation à partir d'une exploitation individuelle des ressources vidéo. Les doutes qu'ils émettent sur leurs compétences à observer, comprendre, analyser puis transférer des éléments visionnés vers leurs pratiques effectives de classe, résonnent comme un manque, que seule la médiation humaine peut aider

⁵⁸ Où les auteurs, Gaudin et Flandin (2014), insistent sur l'avantage à donner à la médiation humaine.

⁵⁹ Professeur des Ecoles Maître Formateur

⁶⁰ Instituteur Maître Formateur

à combler : « *Si elles sont réexpliquées derrière [les vidéos], pourquoi pas, mais y'a pas d'humain derrière, faut pas qu'il y ait que ça.* », « *si on a des questions, la vidéo pourra pas forcément nous répondre* ».

Le terme de co-formation prend ici toute sa signification, dans ce qu'il représente pour les enseignants débutants d'une possibilité – par sa dimension d'échange et de partage – de « *mettre en résonance leurs savoirs* » (Leray, 2002), d'accéder, par le conflit sociocognitif, à une forme de mise à distance essentielle (Ria, 2010), à des questionnements de fond (Rosaen et al., 2008) autorisant alors une posture réflexive que les enseignants débutants ne peuvent que difficilement atteindre dans le contexte exclusif d'une utilisation individuelle et autonome des vidéos.

Lorsqu'un des enseignants précise « *On compte pas évidemment uniquement sur ces vidéos pour nous former, voilà, ça remplacera pas un enseignant, enfin, un PEMF⁶¹ ou un IMF⁶², pour notre formation* », il exprime selon nous deux idées fortes. La première, très clairement identifiable, rappelle, s'il est besoin, le rôle fondamental que peuvent jouer les formateurs – par leur présence réelle et les interactions qu'ils suscitent – auxquels les stagiaires ont affaire et qu'en l'espèce, la vidéo, aussi élaborée soit-elle, « *ne remplacera pas* ». La seconde, plus subtile, pose justement la question de la formation, non seulement dans sa dimension initiale mais aussi continue. En effet, si les enseignants débutants auront bénéficié, pendant leur période de formation initiale, du guidage et des conseils des PEMF et IMF, tel n'est plus le cas lorsque, titularisés, ils ont à construire et développer eux-mêmes les moyens de leur autoformation, dans un contexte où la formation continue se révèle être quasi « *inexistante* » (Altet, 2012). Cette seconde idée vient renforcer d'autant plus la nécessité d'accompagner au plus tôt les futurs enseignants dans la construction de leurs pratiques d'autoformation – et ici précisément celles s'appuyant sur les supports vidéo – afin de leur permettre d'œuvrer ensuite, tout au long de leur carrière, à la mise en place de démarches autoformatives propices à leur développement professionnel.

En parallèle de cette problématique liée à l'utilisation des vidéos comme moyen d'autoformation, qui, comme nous venons de le souligner, met nettement l'accent sur l'aspect

⁶¹ Professeur des Ecoles Maître Formateur

⁶² Instituteur Maître Formateur

relationnel, il est une autre voie ouvrant potentiellement à des pratiques d'autoformation – là encore suivant une logique de co-formation –, il s'agit de l'utilisation, par les PES, des interactions en ligne, par le biais d'un réseau social virtuel.

2.2. Un réseau social de PES en ligne : pourquoi, comment et quels enjeux ?

Ainsi que nous le précisons dans la partie méthodologique, c'est à la suite de l'évocation, par plusieurs stagiaires, au cours des interviews, de l'existence d'un réseau social virtuel spécifique à leur groupe de formation, que nous avons pris l'initiative de construire un guide d'entretien supplémentaire, afin d'obtenir, auprès de l'enseignant stagiaire étant à l'origine de cette initiative, des données plus précises sur la genèse, la fréquentation, les contenus, l'utilité professionnelle et les perspectives de ce réseau. L'analyse qui suit s'appuie donc sur les propos recueillis au cours de cet entretien spécifique (E15), mais également sur les éléments de discours que l'ensemble des enseignants interrogés nous ont livré au sujet de ce réseau.

Les communautés virtuelles peuvent prendre vie sous des formes diverses. Des listes de diffusion, aux forums de discussion, en passant par les – de plus en plus répandus – réseaux sociaux, chacune présente des caractéristiques bien distinctes, qui répondent à des codes de fonctionnement à la fois singuliers et multiples. Ainsi l'expriment Baron et Bruillard « *Il existe en effet un vaste spectre de regroupements dotés de but et de durées de vie différents, utilisant différents types d'instruments* » (Baron et Bruillard, 2004). Aujourd'hui, les réseaux sociaux, qui sont très largement surreprésentés dans ce *spectre de regroupements*, offrent le moyen le plus simple, le plus accessible mais également le plus hétéroclite (Cavazza, 2008) – parfois au sens péjoratif du terme –, de ce qui peut exister sur la toile, là où « *l'identité en ligne apparaît comme un vaste bazar où tout semble faire signe* » (Cardon, 2008).

Il nous importe ici de comprendre en quoi cette forme particulière de communauté virtuelle peut participer à la mise en œuvre de pratiques d'autoformation des PES. Il se trouve que les différents éléments inhérents à l'historique de création de ce réseau virtuel, à la nature de ce groupe – il s'agit d'un réseau *Facebook* – et aux échanges qui s'y déroulent, nous livrent des pistes de réflexion significatives quant à la raison d'être de ce genre d'initiative,

ainsi qu'à l'implication de ce type d'interaction en ligne dans la construction de la professionnalité des enseignants débutants.

2.2.1. Créer une cohésion de groupe et se soutenir mutuellement

C'est quelques semaines après le début de la formation initiale, que l'un des enseignants stagiaires a décidé de donner naissance à un réseau social spécifique au groupe de PES. Un compte *Facebook*. L'idée de départ ayant motivé la création de ce groupe était simplement issue d'une volonté de prolonger, hors institution, les relations interpersonnelles, et ce sur un plan tout à fait informel :

« Je crois que c'était au départ pour le côté sympa, parce qu'on était un peu comme dans une classe d'étudiants, entre PES et puis on s'est rendu compte que ça pouvait être sympa d'avoir le groupe pour s'échanger des infos et puis pour d'autres trucs sympas du type on se retrouve pour aller boire un verre pendant la formation. » (E15, 2)

Pourtant, très rapidement, prennent place des échanges essentiellement liés à des questionnements professionnels. Le réseau virtuel devient alors un moyen privilégié d'installer un système de communication entre les stagiaires.

« On a ressenti le besoin de pouvoir échanger facilement. Parce qu'en fait personne n'était dans les mêmes écoles, en plus on n'était pas tous déchargés dans le même groupe, on était par petits groupes, et on s'est dit c'est quand même dommage de pas pouvoir s'échanger plus facilement des infos, alors qu'on rencontre souvent les mêmes problèmes. » (E15, 3)

Ce propos traduit bien l'idée de cohésion et la volonté de rompre l'isolement qui est inhérent au fait même de se retrouver seul dans sa classe, face à de nombreuses situations et problématiques inédites. Le réseau entre alors véritablement au service d'un besoin de communiquer, de partager les expériences vécues, parce que chacun peut comprendre l'autre dans sa posture de débutant confronté au terrain et solliciter de l'aide tout autant que contribuer à en apporter.

« Des fois, il y a des messages de soutien, parce qu'il y en a aussi qui craquent entre guillemets ou ont envie un peu d'exploser (...), donc on peut parler entre nous pour se soutenir » (E9, 36)

Le groupe, ici sous la forme d'un réseau social virtuel, exerce d'abord, nous semble-t-il, une fonction de régulation des tensions que peut ressentir l'enseignant novice, quand au moment de son entrée dans le métier – où il devra d'ores et déjà assumer envers les élèves et leurs familles, des responsabilités strictement identiques à celles attendues chez un enseignant expérimenté – il se sent « généralement seul (...) faiblement intégré, et pas toujours bien accueilli par ses collègues plus anciens » (Perrenoud, 1996). Dans le cas précis du groupe créé ici, l'ensemble des enseignants ayant débuté au même moment, l'opportunité du réseau permet sans doute une forme d'identification de chacun à l'autre, dans ce qu'il vit au quotidien, une compréhension mutuelle qui incite à apporter aux autres le soutien dont on peut soi-même, à son tour, avoir besoin.

Dans leur recherche sur la socialisation des enseignants au sein d'une communauté virtuelle, Audran et Daele (2009) ramènent la question de la *conscience d'appartenance à une communauté* au développement de certaines « valeurs » et d'une « micro-culture » propres. Ils proposent un modèle de socialisation à la communauté virtuelle en trois phases chronologiques : une *phase de rapport à soi*, très égocentrée, une *phase d'appropriation communicationnelle*, où chacun prend conscience de son rôle potentiel dans la dynamique de la communauté, enfin, une *phase de prise de conscience de l'alter*, où de réels échanges peuvent s'engager, chaque membre étant considéré comme un « partenaire ». Ici, les enseignants débutants qui font l'objet de notre étude se situaient, déjà, au moment de la création de leur communauté virtuelle, dans une phase dépassant celle de la *prise de conscience de l'alter*, puisque, précisément, c'est parce que ces « valeurs » et cette « micro-culture » existaient, que la création d'une communauté virtuelle s'est présentée comme l'une des voies de consolidation du groupe, un moyen simple et naturellement envisageable pour maintenir des liens qui avaient été tissés au préalable en face à face. Chacun développe alors une forme de confiance en l'autre et se le représente comme un partenaire, ce qui ouvre la possibilité, pour les membres, d'exploiter « les aspects relationnels et réflexifs de la communauté » (Sylla & De Vos, 2010).

Il nous semble que le fait même que le groupe d'interaction en ligne ait été construit à l'initiative des PES, constitue, en soi, une démarche autoformative qui va influencer, à des degrés

variables, sur le développement professionnel de chacun d'entre eux. Ce besoin de « resserrer » les liens du groupe, par la création d'un réseau social en ligne, appuie l'importance de la cohésion, qui, à ce moment d'entrée dans la profession, marque l'implication du collectif dans le processus de développement professionnel des enseignants débutants (Bailleul, Thémines & Bodergat, 2010).

Cette dynamique de groupe, témoigne de la mise en place d'une réflexion qui, dans sa dimension socio-cognitive, montre une volonté d'ouverture aux problématiques de chacun, au travers de ses propres questionnements. Selon Collin et Karsenti (2011), les enseignants stagiaires s'ouvrent généralement peu à des problématiques qui ne seraient pas en lien avec leurs questionnements directs ou étroitement liés à leur propre vécu de pratiques, et font preuve d'« *ego-professionnalisme* », restant « (...) très centrés sur leur expérience singulière ». Mais ces auteurs s'empressent de relativiser leur propos, avançant que cet « *ego-professionnalisme* » peut être une des sources de la pratique réflexive, en ce sens que l'enseignant doit être capable de le dépasser, en en prenant justement conscience. Nous pensons que la qualité des relations des membres du groupe de PES, la confiance, le respect et la solidarité qui ont concouru à faire naître et vivre le réseau social, sont propices à une prise en compte plus attentive de chacun aux problèmes des autres et aident à dépasser une réflexion égocentrée. Cependant, nous le verrons dans l'un des points suivants, la forme « fermée » du groupe peut se poser en obstacle à une véritable posture distanciée et propice au développement professionnel.

2.2.2. *Facebook*, parce que tout le monde l'utilise

Avant que ce réseau *Facebook* ne soit mis en place au sein du groupe de PES, un forum, lancé par l'un d'entre eux, avait vu le jour. Il s'est très rapidement effacé au profit du réseau social créé peu de temps après. Deux éléments expliquent cela.

En premier lieu, tous les enseignants que nous avons rencontrés, – qui ont, rappelons-le, en moyenne, moins de 25 ans – nous ont confié utiliser les réseaux sociaux, et en particulier *Facebook*, de façon quasi quotidienne, dans le cadre de leurs activités privées. La banalisation de cette forme de communication virtuelle s'impose à eux aujourd'hui comme une évidence, redéfinissant les caractères d'une sorte de norme à laquelle certains adhèrent d'ailleurs sans véritable conviction personnelle.

« J'y suis parce que au final, je suis un mouton comme tout le monde, que tous les copains y sont, que si on y est pas, on a raté des infos » (E14, 36)

Ensuite, parce que cette fréquentation de *Facebook* est maintenant inscrite dans une forme de routine quotidienne pour les enseignants débutants. Ainsi, ce mode de communication s'est tout naturellement présenté comme le moyen le plus approprié au contexte.

« Y'a eu un forum mais ça a pas trop marché parce qu'il faut penser à y aller, donc si t'as pas de question, tu vois pas les questions des autres, alors que Facebook, on est quand même une génération où on était quasiment tous sur Facebook donc du coup c'était la facilité d'utiliser ce réseau parce que tout le monde l'utilisait déjà. » (E15, 4)

Il nous semble que ces propos ne vont pas sans poser la question de la place que ces réseaux sociaux – et en particulier *Facebook* – peuvent occuper dans le champ de l'éducation, auxquels ils sont, à la base, complètement étrangers. Ainsi naissent des craintes de dérives à la hauteur de l'engouement qu'ils suscitent. Au début de leur année de stage, nous dit l'enseignant à l'origine de la création du réseau, l'institution elle-même avait proposé l'ouverture d'un forum destiné aux stagiaires.

« Ils - [les représentants de l'institution] - avaient eu l'idée de mettre en place un forum comme ça à l'inspection pour nous ; et en rigolant on avait dit on créera un réseau Facebook et ils nous avaient dit clairement qu'il fallait pas, enfin bref ils avaient complètement cassé l'idée...en tout cas quand on a dit le mot Facebook, c'était un drame, parce que c'était Facebook. Après ils trouvaient ça quand même intéressant qu'on puisse échanger mais en gros ils nous ont fait comprendre que ce serait mieux que ce soit pas sur Facebook, parce qu'ils avaient peur justement...oui, parce qu'ils trouvaient qu'il fallait pas mélanger le professionnel et le réseau social » (E15, 6)

Si nous trouvons ici les racines d'une motivation supplémentaire des enseignants à effectivement créer ce compte *Facebook* – puisque c'est ce qu'ils ont fait, contre les prescriptions institutionnelles –, nous percevons également clairement la difficulté de l'institution à appréhender les réseaux sociaux « grand public » – tels que *Facebook* – comme pouvant constituer des outils au service du développement professionnel des enseignants

débutants « *ils avaient complètement cassé l'idée (...) c'était un drame, parce que c'était Facebook* ». Cela attire d'autant plus notre attention que l'institution semble avoir eu elle-même l'intention de créer un réseau – sous forme de forum, mais institutionnel celui-là – argumentant sur l'intérêt pour les stagiaires de pouvoir « *échanger* ». La forme même de l'interaction en ligne a pourtant, ainsi que le précisent Collin et Karsenti (2011) un rôle certain à jouer sur l'implication des enseignants stagiaires et par extension sans doute, sur la qualité des interventions et des réflexions de chacun au sein du groupe. A ce propos, les travaux de ces auteurs montrent bien que la mise en place, par l'institution, d'une communauté virtuelle d'enseignants – comme cela a été proposé aux PES – peut mener à une participation dont le caractère formel ne permette pas de mettre en place une réflexion « authentique » des enseignants. En créant par eux-mêmes ce réseau *Facebook* et en évinçant la proposition institutionnelle de création d'un forum, les enseignants stagiaires ont montré que ce réseau social leur semblait être naturellement la voie la plus appropriée pour mettre en place une communauté virtuelle d'interaction en ligne.

La réaction – de désapprobation – de l'institution à l'évocation, par les PES, de la mise en place d'un réseau *Facebook*, a motivé les enseignants du groupe à protéger ce réseau du regard institutionnel. Cette « peur » de l'institution quant au risque de « *mélanger le professionnel et le réseau social* » aura finalement eu pour conséquence un cloisonnement du groupe, les PES décidant de s'en réserver l'accès, pour échapper à cette volonté de « contrôle » de l'institution et pouvoir ainsi laisser libre cours à des échanges informels et sans doute alors à une réflexion, pour le coup, plus « authentique ».

2.2.3. Une volonté commune de s'exprimer librement

Dès le départ, l'idée de « fermer » l'accès au groupe s'est imposée comme une évidence pour les PES :

« *On en a parlé et on s'est dit que pour commencer ce serait bien que ce soit plutôt fermé entre nous pour que ce soit plus intime, enfin, si on peut dire (...) c'était la volonté de tout le monde que ce soit fermé* » (E9, 36)

Nous venons de le préciser, les enseignants stagiaires ont contourné la contrainte du regard institutionnel sur ce réseau *Facebook*, qui rappelons-le, a vu le jour contre l'avis clairement exprimé de leur hiérarchie. Pourtant, au-delà, il nous semble que cette volonté de

rester entre individus qui se connaissent, en préservant un cadre de relations plus « intime », permet aussi de créer les conditions favorables à une forme de libération de la parole de chacun des membres du groupe. Nous retrouvons une fois encore les notions de *proximité hiérarchique* et *fonctionnelle*, à l'intérieur d'un groupe où chacun peut se situer comme l'« égal » de l'autre. Ainsi se renforce la cohésion qui, comme le soulignent Collin et Karsenti (2011) détermine significativement le niveau potentiel d'interaction et de pratique réflexive au sein d'un groupe.

Plus encore, cette dimension sociale est nettement marquée par la nature même du groupe constitué selon qu'il ait pour origine l'initiative des enseignants stagiaires eux-mêmes, ou une démarche institutionnelle. Dans le second cas, les auteurs notent que le fait que les individus se connaissent peu à l'intérieur d'un groupe les engage à une certaine forme de prudence dans leurs interventions, leurs réflexions, l'expression de leurs idées. Chacun aurait tendance à livrer une vision édulcorée de ses impressions et opinions, afin de ne pas s'exposer aux critiques ou jugements de ses pairs. Tel n'est pas le cas, justement pour le groupe de PES. D'abord, parce que le groupe s'est construit à partir d'une volonté commune de tous ses membres, et que c'est parce qu'ils se connaissaient déjà et qu'une cohésion existait, qu'ils ont décidé de prolonger cette communication sous la forme d'une communauté virtuelle. Ensuite parce que le caractère « privé » du groupe efface la crainte de s'exposer ou de s'exprimer librement puisque chacun sait, en quelque sorte, à qui il a affaire, et au-delà, le groupe devient même un lieu privilégié de libre expression, laissant cours à des propos exempts de toute codification formelle. Il est un lieu de parole ouverte, où chacun peut confier ses doutes, ses questions, ses impressions, sans contrainte de forme et sans peur du jugement extérieur, ni de la part de l'institution, ni de la part de pairs plus expérimentés.

« C'est pour nous (...) on parle de tout, on est capable de parler de la journée qui s'est passée pas toujours dans des termes... « appropriés », faudrait pas qu'il y ait quelqu'un qui puisse rentrer » (E7, 34)

Certes la parole se libère au sein du groupe, cependant il est nécessaire de mesurer ce que cela peut générer d'une véritable réflexion sur des problématiques professionnelles et en quoi cela peut s'inscrire dans un processus concret d'autoformation et de développement professionnel. Car en effet, c'est aussi parce que le groupe est « fermé », que le risque est grand de laisser une place majeure à la subjectivité des interprétations, qui, en l'absence de médiation extérieure, ne pourra permettre de prendre le recul nécessaire pour distancier son

propos ou bien encore analyser ses erreurs ou ses manques et adapter ses pratiques. Comme le souligne Altet, lorsque l'individu n'est pas capable d'enclencher cette démarche, il « *reproduit les mêmes gestes infructueux et continue à buter sur les mêmes obstacles* » (Altet, 1994). Aussi, s'intéresser à la nature des interactions sur ce réseau *Facebook*, permet-il de mieux encore mesurer la nécessité de cette liberté de parole souhaitée par les enseignants stagiaires, mais surtout d'envisager plus distinctement les enjeux en termes de potentialités de développement professionnel.

2.2.4. Des échanges très « connotés »

Si les interactions sur le réseau prennent des formes variées, il en est qui retiennent plus particulièrement ici notre attention. Selon l'enseignant stagiaire initiateur du réseau, elles se répartissent en trois grandes parties, occupant chacune une proportion identique sur l'ensemble des contenus échangés :

« *Je dirais un tiers pour demander de l'aide, un tiers pour un peu...pour se lâcher...et le reste aussi pour échanger d'autres infos, genre où est-ce qu'il faut demander la prime ou...des trucs comme ça, mais bon, c'est bien aussi, c'est pratique, si quelqu'un à l'info...pour le mouvement par exemple.* » (E15, 18)

La partie liée à l'obtention d'informations « pratiques », si elle représente la possibilité pour les stagiaires de centraliser rapidement un certain nombre de renseignements, permet sans doute un gain de temps significatif à un moment de leur carrière où, nous l'aurons déjà vu, les enseignants en ont peu. Cet élément, non négligeable, n'est pourtant pas celui sur lequel il nous semble important de focaliser notre analyse. En effet, nous retenons plutôt ici l'évocation de contenus liés aux sollicitations pour « *demande de l'aide* » et aux commentaires « *pour se lâcher* ».

Les échanges liés à la sollicitation d'une « aide », viennent tout d'abord témoigner d'une forme de décalage que nous avons préalablement relevée en termes de *proximité hiérarchique et fonctionnelle*, entre le stagiaire et les représentants de l'institution. Là aussi, les rapports à l'institution peuvent se poser en obstacles, en particulier avec les tuteurs de stage, qui ont pour double mission d'aider et conseiller les stagiaires, mais également de rédiger des rapports d'évaluation de leur travail, qui entreront dans la constitution du « dossier » permettant de mener à leur titularisation. Cette relation stagiaire-tuteur, parfois

ambiguë, nous l'avons déjà souligné, peut conduire les enseignants débutants à ne pas confier à leur tuteur un problème rencontré, à ne pas poser une question ou demander un conseil, à ce moment de leur parcours où l'institution les place « *dans une posture d'adolescence professionnelle* » (Bossard, 2001), leur demandant, à la fois de « *se faire accepter des professionnels* » et de « *s'affranchir de leurs formateurs* » (Rinaudo, 2006).

L'utilité du réseau, dans ce qu'il représente justement de cette proximité à la fois hiérarchique et fonctionnelle entre tous les membres qui le composent, fait resurgir cette dimension d'échange, que d'ailleurs nous retrouvons, textuellement, dans les propos de certains stagiaires :

« *On s'échange des séquences, on s'échange des séances, des petites infos* » (E7, 34)

« *On échange des fois quand on a une difficulté avec un élève ou sur une notion à travailler, quand on voit par exemple que sur une notion de maths, notre classe n'arrive pas à comprendre ce qu'on veut leur demander, des fois on va demander une petite aide des autres* » (E9, 36)

Cette notion d'« *échange* » est ici extrêmement précieuse car elle traduit en soi l'idée de co-formation, où chacun dans une relation placée sous l'angle du « *donnant-donnant* », peut tout autant être celui qui aide ou celui qui est aidé, celui qui prend ou celui qui apporte. Le réseau social représente alors, au-delà d'un simple moyen d'échange de ressources pédagogiques, une opportunité de partager entre pairs ses expériences de classe et ses questionnements, de solliciter ou apporter de l'aide, se rassurer ou rassurer l'autre : une « *issue de secours* » pour les enseignants débutants, là où précisément, l'institution ne laisse pas entrevoir la possibilité de cette liberté de parole.

Cette dernière se retrouve précisément lorsqu'il s'agit d'aborder les échanges liés au besoin de « *se lâcher* ». Ceux-ci concernent principalement les commentaires sur la formation institutionnelle suivie par les PES et seraient majoritairement à connotation négative, réaffirmant alors la nécessité que le groupe soit « *fermé* » et ainsi non soumis au regard de ceux faisant l'objet des commentaires, à savoir les formateurs et plus largement l'institution.

« *Parce qu'on ne voulait pas que des gens qui étaient nos formateurs...parce que aussi on avait des choses à dire...on avait aussi besoin de critiquer la formation et on voulait pas que les formateurs ou les inspecteurs puissent voir ce qu'on écrivait, on voulait que ça reste privé, que ça reste entre nous, pas être surveillés.* » (E15, 6)

Cette nécessité se trouve d'ailleurs renforcée au travers d'un discours tenu par l'institution à l'égard des enseignants stagiaires, face aux critiques formulées par ceux-ci au sujet de la formation proposée :

« Par exemple à la fin de la première formation de deux semaines en continu, on a dit ce qu'on pensait et on nous a fait comprendre que de toute façon on savait pas de quoi on avait besoin donc... » (E15, 19)

Nous percevons ici un sentiment de manque de reconnaissance de l'institution envers les enseignants stagiaires : reconnaissance vis-à-vis de l'expression des requêtes qu'ils expriment au sujet de la formation fournie, d'abord ; reconnaissance, de façon plus large, de leur capacité, en tant que professionnel, à porter justement un regard réflexif sur le métier. Là encore, l'opportunité des échanges pouvant prendre vie au sein du réseau permet que chacun trouve, chez ses pairs, une reconnaissance que sans doute, l'institution n'est pas prête – du moins l'expriment-ils ainsi – à leur accorder. Etre ainsi reconnu professionnellement dans le regard de l'autre, vu comme un partenaire, permet à l'enseignant de construire peu à peu son identité professionnelle (Dubar, 2002). De surcroît, parce qu'ici les enseignants stagiaires se connaissent bien et s'accordent une confiance mutuelle, marquée d'un sentiment d'appartenance fort, les interactions sur le réseau social en ligne sont d'autant plus propices à créer des conditions favorables à de nouveaux apprentissages (Audran & Daele, 2009) et au développement professionnel.

Cependant, cette forme de reconnaissance à partir de laquelle les enseignants peuvent développer leur identité professionnelle, passe aussi par le regard que pose l'institution sur eux. Dans le contexte précis de ce réseau social en ligne, justement « à l'abri » du regard institutionnel, il nous semble que cela peut rester comme un manque à gagner pour l'acquisition de cette reconnaissance, que Perez-Roux définit sous forme d'un triptyque « *devenir capable - être reconnu - se (re)connaître* » (Perez-Roux, 2012). En effet, si cette reconnaissance constitue un levier essentiel de développement professionnel (Jorro, 2009), il est nécessaire qu'elle porte également le regard de l'institution, qui plus est dans ce moment d'entrée dans le métier et d'amorçage de la construction de l'identité professionnelle. Cette « fermeture » du réseau social en ligne, traduisant ce refus du regard de l'institution, pourrait faire obstacle.

Il nous semble, enfin, qu'en parallèle de cette question de reconnaissance et de la nature des interactions qui se déroulent via ce réseau, se pose celle de sa fréquentation mais également celle de l'évolution chronologique des échanges qui s'y déroulent et des perspectives que cela laisse entrevoir d'une pérennisation ou non du groupe au-delà des premières années d'exercice du métier.

2.2.5. Une participation variable et évolutive

Le réseau social en ligne créé par le groupe agit comme un régulateur face aux incertitudes, à l'urgence et au stress que peuvent avoir à gérer les enseignants débutants. L'intensité de sa fréquentation est très étroitement liée à des périodes au cours desquelles les stagiaires vivent des situations inédites. A ces différents moments de l'année de stage où ils touchent du doigt de nouvelles dimensions de la réalité et de la complexité du métier, correspond « *un afflux de questions et d'émotions* » (Aoudé, 2011). Ainsi la quantité de messages échangés est beaucoup plus élevée aux périodes de rentrée, consécutives aux congés scolaires, en début d'année de stage ou au moment des visites d'évaluation des inspecteurs dans les classes des stagiaires :

« Par exemple à la rentrée de septembre, il y en avait 5, 6 par jours, parce que tout le monde se retrouvait dans une nouvelle classe donc avait besoin d'infos (...) Ça a joué aussi à la période où on a été visités par les inspecteurs. Là du coup, y'avait beaucoup de messages de soutien de "ah, moi ça c'est bien passé, il m'a demandé ça, ça, ça". » (E15, 16)

Plus encore, c'est au sentiment d'urgence que répond l'intensité de fréquentation du réseau en ligne. Le compte *Facebook* est alors utilisé pour lancer une « bouteille à la mer » :

« Si quelqu'un a une séquence toute prête à me donner pour demain, au moins ce sera ça de bâti ; après, ça me fera gagner du temps, je n'aurai pas besoin d'aller chercher ailleurs (...) le but n'est pas non plus de transférer ses problèmes sur les autres, s'ils n'ont pas le temps, ils n'ont pas le temps. C'est une aide si les autres peuvent, s'ils ne peuvent pas, ce n'est pas grave, chacun se retrouve à gérer son problème ». (E15, 22)

L'enseignant débutant se situe une fois de plus ici au cœur de cet « *entre-deux* » (Baillauquès, 1999), où se manifeste tout autant le besoin de s'appuyer sur le groupe que celui de s'en détacher, pour effectuer « *le passage d'étudiant à stagiaire puis à professionnel* »

(Rinaudo, 2006). A cette lente transition, correspond au cours de l'année de stage une baisse progressive de la fréquentation du réseau social en ligne, parce que certaines questions ne se posent plus. Le besoin de recourir au groupe se faisant moins ressentir, l'enseignant débutant s'en détache peu à peu, pour donner naissance à un « je » (Kaës, 2005) qui marque le processus de construction de son identité professionnelle.

« On en a moins besoin en fait, on est plus autonomes, on a moins besoin des autres et puis il y avait des informations qui s'échangeaient sur les stages, savoir où on allait, comment ça se passait...on se voit moins en fait. On se voit moins donc on a moins besoin de se dire des choses ensemble » (E15, 9)

La dernière phrase de cet extrait traduit bien l'idée que leur parcours d'enseignant, jusqu'alors commun, par leur statut de stagiaire, se diversifie par la force des choses et les amène à entrer en relation avec d'autres partenaires professionnels, avec les collègues de leurs équipes pédagogiques respectives. Ainsi l'évolution des interactions en ligne au sein de ce réseau s'en trouve-t-elle inévitablement transformée. De surcroît, les échanges – que nous abordions plus haut – placés autour de thématique de la formation institutionnelle, n'ont plus lieu d'être et contribuent, là aussi, à largement faire diminuer l'activité du groupe. La question se pose alors de la pérennisation de ce réseau et de son potentiel à s'inscrire dans une perspective de construction professionnelle.

Sur ce point, il nous semble que si ce groupe a été, au départ, créé pour répondre à un besoin éminemment social, il serait peut-être envisageable que ce réseau social en ligne d'enseignants débutants, jusqu'ici « fermé », ouvre ses portes aux nouvelles générations d'enseignants stagiaires, ce qui, au-delà d'offrir une proposition d'aide ou d'écoute à ces derniers, pourrait permettre aux initiateurs du groupe d'adopter une autre posture, plus distanciée et sans doute plus objective, laissant alors davantage de latitude à une démarche véritablement réflexive.

CONCLUSION

Traiter de la question de l'implication des TIC dans les pratiques d'autoformation des enseignants débutants ouvre à des problématiques larges qui s'inscrivent dans un contexte en perpétuel mouvement. Nous l'aurons vu, si le concept d'autoformation, en soi, renvoie à des conceptions complexes à définir, en particulier lorsqu'il concerne le cas si spécifique des enseignants, il se retrouve également soumis aux évolutions rapides de l'« offre technologique » et des nouvelles potentialités qui se développent aujourd'hui. Les MOOC⁶³, par exemple, qui n'en étaient qu'à leurs premiers balbutiements au moment où nous entamions ce travail de recherche, semblent aujourd'hui poser de nouvelles questions qui viennent inévitablement croiser celles qui auront présidé à la construction de l'objet de notre recherche et qu'il serait d'ailleurs judicieux d'explorer plus avant. Aussi, nous ne prétendons nullement ici proposer un traitement exhaustif d'une question dont les variables ne cessent d'évoluer. Cependant, la démarche d'investigation qualitative que nous avons menée auprès des quelques enseignants stagiaires que nous avons rencontrés, nous aura permis de fournir plusieurs éléments forts quant à ce qui se joue pour eux, en termes d'autoformation, sur le plan de ce qui contribue à construire et faire évoluer leurs usages des TIC, dans le cadre de l'exercice de leur métier et plus encore dans celui de la construction de leur professionnalité.

Nous choisissons de débiter notre conclusion à partir de la déclinaison des questions issues de notre problématique de recherche, même si nous ne les traiterons pas de façon linéaire. Revenons donc, d'abord, sur les points suivants :

- Les PES ont-ils recours à des pratiques d'autoformation ?
- Que signifie pour eux, l'acte même d'autoformation ?
- Quelle place prend l'autoformation dans l'exercice de leur métier ?
- Sur quels domaines mettent-ils plus particulièrement en place des pratiques d'autoformation ?
- Comment mettent-ils en place cette autoformation ? Quelle forme prend-t-elle ?
- Comment envisagent-ils le recours à cette autoformation dans la perspective de leur développement professionnel d'enseignant ?

⁶³ Massive Open Online Courses

L'autoformation des enseignants débutants : pourquoi, quoi, comment ?

Nous l'aurons plusieurs fois noté, même si l'autoformation est une composante essentielle tout au long de la carrière de l'enseignant, elle revêt une importance toute particulière pendant cette phase où le débutant, entrant dans le métier, devra mettre en place seul cette réflexion « en action » puis « sur l'action » (Altet, Charlier, Paquay & Perrenoud, 1996), afin de franchir cette étape qu'Huberman (1989) qualifie de « survie », de prendre en main son parcours de formation et d'ainsi « montrer sa capacité à faire face aux enjeux réels en situation » (Perez-Roux, 2012). Cette place de l'autoformation se trouve d'autant plus réaffirmée dans le contexte de la formation par voie de maîtrise dans lequel s'inscrit l'objet de notre étude. Les décalages entre les objectifs annoncés de cette réforme et la réalité de ses effets sur le terrain (Jolion, 2011), ont mené au constat d'une formation qui ne fournissait pas aux enseignants les conditions minimales nécessaires à une entrée progressive et « convenable » dans le métier. Dans ce contexte, la mission qui consiste pour l'enseignant débutant à devenir professionnel n'échappe pas à un ensemble de motifs, *prescrit, opérationnel-professionnel, identitaire* (Carré, 2001), qui le poussent à s'engager dans des pratiques d'autoformation, afin d'acquérir une forme de reconnaissance (Jorro, 2009 ; Dubar, 2002) nécessaire au développement de son identité professionnelle.

Pour les professeurs des écoles stagiaires auprès desquels nous avons mené nos investigations, la place centrale qu'occupe l'autoformation se construit d'abord à partir de leur capacité à identifier leurs besoins, leurs manques, et implique dès lors pour eux, de porter un regard distancié sur leurs propres lacunes, leurs propres échecs, avant que de s'engager à proprement parler dans une démarche d'autoformation. L'approche, au travers de leur propos, de l'autoformation comme une pratique consistant d'abord à *chercher* et *aller chercher* traduit bien cette nécessité de mise en place d'une action, initiée et dirigée par l'individu, dans une perspective d'auto-direction (Carré, 2005). Mais celle-ci ne peut soustraire à cette phase préalable de questionnement, menant à une volonté de réduire ses propres incertitudes (Tricot, 2007), afin d'entrer véritablement dans un processus d'autoformation.

La difficulté de procéder effectivement seul à ce questionnement, est renforcée dans leurs propos par l'importance qu'ils donnent à l'interaction humaine et particulièrement aux échanges qu'ils peuvent engager avec leurs pairs débutants mais aussi et surtout, au sein de leur lieu de pratique quotidienne du métier, avec leurs collègues plus expérimentés. Les PES

renforcent ici très clairement l'idée plusieurs fois relevée au cours de ce travail selon laquelle, justement, « *on apprend seul mais jamais sans les autres* » (Carré, 2005), et invite à nouveau à ne pas considérer que l'autoformation soit assimilable à une « solo-formation » (Ibid.). Cette dimension interactive ne s'exerce pourtant pas de façon univoque pour les PES et se trouve soumise à une triple question autour du temps, des personnes et des contenus.

Les PES auront largement insisté au cours de nos rencontres sur cette question du temps et plus précisément sur le manque de temps qui caractérise les premières années d'exercice du métier. Ainsi, il semble que disposer de peu de temps les incite d'abord à trouver les réponses à leurs questionnements auprès de leurs collègues, parce qu'ils sont à même d'apporter une réponse rapide, dans l'urgence. Pourtant, cette forme de réponse, si elle permet à l'enseignant de se rassurer, ne peut pas véritablement s'inscrire dans le temps long que nécessite l'installation d'un véritable processus d'autoformation (Ortun & Pharand, 2009). Vient s'ajouter à cela la question des personnes qui constituent l'environnement professionnel quotidien de l'enseignant débutant. Mais il semble qu'il soit d'ailleurs plus précisément question ici de la capacité de l'enseignant débutant à aller vers ses collègues et à accepter d'exposer ses « incertitudes », avec ce que cela met en jeu sur la construction de sa propre image professionnelle, reliée à l'idée d'être reconnu aux yeux de ses pairs plus expérimentés. Et si comme le précise Mathon (2012), montrer ses faiblesses et admettre ainsi avoir besoin d'aide est aussi le signe d'une volonté de se remettre en question et de progresser professionnellement, oser engager la démarche n'est sans doute pas toujours si aisé pour l'enseignant débutant.

Cette question des personnes est aussi directement liée à celle des contenus. Lorsqu'il s'agit des contenus *pour* enseigner, de ce qui a trait plus précisément à la mise en place pédagogique, les PES s'orientent naturellement vers les interactions avec leurs collègues, dans la perspective d'obtenir des réponses concrètes basées sur des expériences de terrain, avec les limites que nous posons plus haut sur l'impact de ces démarches sur le déclenchement d'un véritable processus d'autoformation. Lorsqu'il s'agit de contenus *à* enseigner, la démarche d'autoformation prend une dimension plus individuelle – quoiqu'elle peut aussi être initiée à la suite d'une interaction entre collègues – mais se retrouve une nouvelle fois soumise à la contrainte du manque de temps, qui peut alors entraver de façon substantielle la mise en œuvre d'un travail pouvant laisser place à une réelle réflexivité.

S'autoformer pour les PES, s'entend d'abord comme un moyen de s'adapter, en développant des compétences contextualisées aux exigences de leur pratique quotidienne de classe. En ce sens, ils expriment un besoin d'autoformation beaucoup plus axé sur des contenus *pour* enseigner que sur des contenus *à* enseigner. Pourtant lorsqu'il s'agit de focaliser sur les connaissances qui font l'objet de la plus grande partie de leurs démarches d'autoformation, il nous est donné de constater que les PES développent des réponses beaucoup plus orientées vers les connaissances *à* enseigner que vers les connaissances *pour* enseigner. Nous voyons là, d'une part, l'influence de la formation initiale par voie de masterisation, très centrée sur les connaissances disciplinaires (en particulier en lien avec la préparation au concours), qui contribue à construire chez les enseignants débutants une image du métier passant d'abord par la maîtrise des connaissances, et confortant cette idée que nous évoquions d'un « *rapport scolaire à des savoirs scolaires* » (Bourgeault, 2013). D'autre part, il nous semble que la forme de rapport au savoir développée dans ce contexte par les enseignants débutants, peut également être alimentée par un sentiment de peur, peur de se tromper, peur de ne pas « savoir », qui les conforte dans cette idée que leur maîtrise des connaissances *à* enseigner constitue le socle fondamental sur lequel se construira leur capacité à être reconnus professionnellement et à pouvoir ainsi entamer la construction de leur identité professionnelle.

Attachons-nous maintenant à ce qui touche plus spécifiquement à l'implication des TIC dans les pratiques d'autoformation des enseignants débutants et aux enjeux que ces pratiques d'autoformation avec les TIC représentent dans la construction de leur professionnalité.

Tout d'abord, si les TIC offrent un potentiel en termes de moyen d'autoformation, elles ne représentent, aux yeux des PES que nous avons interrogés, ni une voie exclusive, ni une voie prioritaire d'autoformation. Le recours aux TIC comme moyen d'autoformation s'inscrit en effet de façon significative dans un contexte particulier et répond aux exigences de motifs distincts. Ainsi avons-nous pu noter, par exemple, une orientation bien plus marquée vers un recours « pratique » aux TIC, et en particulier à Internet, lorsqu'il s'agit d'accéder – de *chercher* et *aller chercher* – de manière « rapide » et « facile », un ensemble de contenus, avec pour motif précis d'apporter une réponse efficace à une nécessité première pour l'enseignant débutant, celle de réunir les ressources lui permettant de préparer ses enseignements, en gérant le manque de temps et le stress qui caractérisent les premiers

moments de sa carrière professionnelle. Cette forme de recours « pratique » aux TIC ne peut se détacher de la prise en compte de compétences spécifiques des enseignants, et en particulier de leurs compétences informationnelles à l'égard d'Internet. C'est alors, au-delà de la question de l'autoformation, celle de la formation des enseignants aux usages des TIC qui se pose.

Par ailleurs, et nous l'aborderons dans un second temps, les TIC ouvrent aussi aujourd'hui la voie à des pratiques individuelles ou collaboratives – via les réseaux connectés – qui peuvent contribuer à offrir des pistes d'autoformation et de développement professionnel. Dans le cadre de notre recherche nous en avons abordé deux : la vidéoformation et les interactions en ligne au sein d'un réseau social. Il semble que là encore, il convient de ne pas construire une image idyllique et univoque de ces pratiques, mais bien d'en considérer les multiples facettes, afin d'en mesurer les enjeux en termes de réflexivité et de développement professionnel des enseignants débutants.

Se méfier des évidences...

Nous l'avons vu, la première approche des TIC qu'ont eue les PES, le plus souvent dans le cadre de la famille, aura été largement stimulée par l'arrivée d'Internet, agissant comme un déclencheur de pratiques et les menant, de façon individuelle et autonome, à mettre en place eux-mêmes les conditions de leur autoformation. Une autoformation placée ici sous l'angle de la curiosité et passant pour la majeure partie par des pratiques que nous avons qualifiées de « consommation » et de « communication » virtuelles et axées sur des usages liés au divertissement, à la messagerie en ligne et dans une plus grande proportion, aux réseaux sociaux. Cependant que les technologies de réseaux permettent de faire tomber les barrières du temps et de l'espace et concourent à accentuer la porosité entre les pratiques des TIC en contexte privé et les pratiques en contexte professionnel, elles ne situent pourtant pas sur le même champ, n'engagent pas les mêmes enjeux et ne répondent pas aux mêmes objectifs (Fluckiger, 2009). Ainsi, quel que soit le niveau de compétences que développent les enseignants dans le cadre de leurs usages privés des TIC, cela n'augure pas des transferts pédagogiques qu'ils seront à même d'effectuer dans le contexte particulier de leurs pratiques de classe (Villemonteix, 2005), ni de leur capacité à développer des usages des TIC qui puissent contribuer à les engager effectivement dans de véritables pratiques d'autoformation propices à leur développement professionnel, ni encore de leur aptitude à développer, dans le

cadre de leur pratiques de classe, des pédagogies s'appuyant sur un usage pertinent et raisonné des TIC. Par ailleurs, nous l'aurons aussi noté, les qualités prêtées à ceux que certains auteurs appellent « digital natives » (Prensky, 2001) ou qualifient de représentants de la « génération Y », pour ne citer que deux de ces appellations, sont à envisager – et ce d'autant plus pour les enseignants – avec la plus grande prudence et à considérer en prenant en compte la culture dans laquelle elles trouvent leur origine ainsi que les représentations professionnelles qui y sont rattachées.

C'est bien alors la question des compétences informationnelles des enseignants à l'égard d'Internet qui resurgit ici. Rappelons que ces compétences peuvent être définies comme la capacité de l'individu à déterminer son besoin d'information, trouver, évaluer et utiliser les informations (Dumouchel & Karsenti, 2013). Dans le contexte particulier qui est celui du métier d'enseignant, le niveau de maîtrise, par ce dernier, des compétences informationnelles, va largement contribuer à définir et conditionner la phase de transposition didactique, à savoir la construction d'un « savoir à enseigner » (Chevallard, 1985). Or, nous l'aurons constaté au travers de propos des enseignants débutants interrogés, ils développent des compétences informationnelles extrêmement peu codifiées et maîtrisées, les menant à utiliser des critères de sélection confus et subjectifs des contenus en ligne, à récolter d'énormes quantités d'information pour n'en utiliser qu'une très faible proportion et à ne répondre, finalement, que de façon très peu « efficace » à leur volonté de préparer, en un temps limité, leurs enseignements – d'autant qu'ils se disent, en revanche, exigeants et rigoureux sur la qualité des supports qu'ils construisent pour leurs élèves. Le double discours institutionnel qu'ils disent avoir reçu pendant leur formation initiale vient renforcer ce sentiment de confusion. Si d'une part, ils ont été incités à utiliser les ressources d'Internet pour construire leurs enseignements, ils ont dans le même temps été invités à la plus grande prudence quant aux « dangers » d'Internet, à la qualité et à l'utilisation des données en ligne. Pour autant ils n'ont pas bénéficié d'une réponse institutionnelle véritablement construite pour savoir comment mettre en place une utilisation raisonnée des informations en ligne dans le contexte de leurs pratiques professionnelles. Cette question dépasse selon nous le simple développement des compétences informationnelles de l'enseignant, mais s'inscrit aussi – dans le rôle qui est le sien d'assurer à son tour l'acquisition de ces compétences auprès des élèves – dans le contexte plus large du développement de ses pratiques pédagogiques et de sa posture d'enseignant à l'égard de ses usages professionnels des TIC. Il semble qu'à cet égard, l'institution ne peut s'appuyer uniquement sur l'idée que la disponibilité des contenus en ligne

couplée à celle de l'autonomie présupposée des enseignants vis-à-vis de leurs usages des TIC (Linard, 2003), puisse suffire à réunir les conditions de mise en place d'une autoformation pertinente et adaptée aux exigences scolaires. Dans cette perspective d'une formation « tout au long de la vie » et du développement, au plus tôt chez les enseignants, de la capacité d'apprendre à apprendre, il est sans doute fondamental que les enseignants, dès leur formation initiale, puissent s'appuyer sur des « modèles » (Peraya, 2010) et ainsi toucher de près ce qui leur permettra de se construire les « bases solides » (Beillerot, 2002) nécessaires et propices au développement de leurs pratiques d'autoformation avec les TIC. Cela procède aussi, nous le relevions au début de ce travail dans les propos de Devauchelle (2012), d'une volonté institutionnelle de passer, notamment dans le rapport aux TIC qu'elle transmet aux futurs enseignants en formation, d'une attitude d'*intégration* des TIC à une véritable attitude d'*acculturation* aux TIC.

L'offre et la demande...

C'est à dessein que nous choisissons ce titre qui, dégagé ici de sa connotation purement mercantile, nous apparaît comme pertinent pour symboliser le paradoxe qui peut exister entre ce que propose l'institution et les besoins qu'expriment les enseignants stagiaires, en termes de moyens d'autoformation en ligne. Rappelons d'abord que si, dans la construction de notre phase d'investigation auprès des PES, nous avons choisi d'aborder explicitement la question de la vidéoformation, nous n'avions pas prévu – et ne le pouvons pas d'ailleurs – que l'existence et l'utilisation d'un réseau social en ligne – *Facebook* –, de surcroît fermé et créé par eux-mêmes, vienne apporter, au travers des propos de plusieurs des enseignants interrogés, des éléments essentiels à la compréhension de ce qui se joue, pour eux, dans la première phase de leur entrée dans le métier. C'est d'ailleurs dans ce contexte que nous avons construit un guide d'entretien spécifiquement articulé autour de questions sur ce réseau et que nous l'avons soumis à l'enseignant qui était à l'initiative de sa mise en place. Le paradoxe se situe donc, selon nous, à l'intersection des deux idées suivantes.

La première est qu'il existe un dispositif officiel de vidéoformation spécifiquement dédié aux enseignants débutants – *néopass@ction* – lancé en 2010, en parallèle de la réforme de la masterisation, que les enseignants interrogés, selon leurs dires, ne connaissent ni n'utilisent, tandis qu'il a justement été mis en place, ainsi que le précisent deux de ses concepteurs, afin « *d'accompagner les enseignants débutants* » là où aucune « *formation*

professionnalisante » ne les y prépare (Ria & Leblanc, 2011). La seconde est que les PES que nous avons interrogés ont ressenti le besoin d'initier et de faire vivre un réseau social en ligne, via un outil « grand public » – *Facebook* – tandis que celui ne se prête pas, *a priori*, ni à des usages professionnels établis, ni à des objectifs clairement identifiables en termes de formation et d'autoformation.

La question se situe alors au cœur de ce paradoxe entre l'offre de l'institution – non exploitée par ses destinataires – et la demande des enseignants débutants, qui ont construit eux-mêmes, via le réseau *Facebook*, la réponse à leur demande, là où elle n'existait pas. Il nous semble important de restituer rapidement et succinctement ici les raisons qui conduisent les PES, d'une part, à ne pas envisager que le dispositif de vidéoformation, tel qu'il existe, puisse apporter de véritables réponses aux exigences de leur pratique professionnelle ; d'autre part, à trouver dans le réseau social qu'ils ont mis en place, des réponses qu'en l'espèce, on ne leur fournit pas ailleurs. C'est à partir de ce croisement qu'il nous paraît possible d'identifier plus clairement quelques-uns des enjeux qui conditionnent, dans ce contexte, les pratiques d'autoformation des enseignants débutants et orientent par là même leurs possibilités de développement professionnel.

Avant d'aborder ce qui relève des arguments évoqués comme jouant en défaveur de la vidéoformation, il nous faut au préalable rappeler l'importance d'une méconnaissance de l'existence même du dispositif par les enseignants stagiaires. Si certains semblaient en avoir entendu « vaguement » parler, nombre d'entre eux ignoraient totalement son existence avant que nous ne leur en fissions, au cours des entretiens, une présentation, à partir de laquelle nous leur avons demandé d'envisager en quoi ce type de dispositif pourrait selon eux, entrer dans leur parcours d'autoformation. Trois éléments ressortent alors clairement des discours de PES.

Tout d'abord, il leur semble que les situations présentées dans les vidéos ne correspondent pas à la réalité de ce qu'ils vivent dans leurs pratiques au quotidien, elles sont vues comme trop artificielles, trop « déconnectées » de leurs propres préoccupations d'enseignant débutant. Dans le prolongement de cette idée, c'est du côté de la difficulté qu'ils ont à concevoir un transfert à leurs pratiques de classe des situations montrées que se situe le deuxième argument en défaveur de l'utilisation des vidéos. Enfin, il leur semble difficile d'envisager un recours individuel à ces dispositifs de vidéoformation, sans y adjoindre un

accompagnement humain, permettant alors une forme de guidage dans l'observation, la compréhension et l'analyse des séquences vidéo.

Nous voyons dans ces trois arguments, une forme de difficulté pour les PES à prendre de la distance par rapport au dispositif même. Il ressort que ce type de ressource ne répond pas à leurs exigences d'enseignants débutants, enchevêtrés dans des problématiques tout à fait particulières qui, ainsi que nous le rappelions plus haut, s'appuient sur des contraintes de temps, de préparation de la classe, de pression institutionnelle, qui rendent extrêmement délicate pour eux cette mise à distance qui pourrait leur permettre de faire un usage utile, pertinent et réflexif de ces ressources vidéo. Est-ce à dire alors, qu'une fois passée cette délicate étape d'entrée dans le métier, les enseignants seraient plus à même d'exploiter ces ressources vidéo ? Cela ne semble pas si simple, d'autant que comme nous aurons pu le développer au cours de ce travail, il importe que les enseignants – débutants ou pas d'ailleurs – puissent posséder les clés de compréhension et d'analyse de ces vidéos afin de les exploiter dans une visée véritablement réflexive. Là encore, il semble que cette étape n'aboutisse que dans le cadre de la mise en place d'interactions humaines, permettant de susciter les questionnements nécessaires à la construction d'une véritable réflexion, servant de point de départ pour l'enseignant à une contextualisation des situations à la réalité de ses pratiques de terrain.

Revenons maintenant brièvement sur les éléments qui ont participé à faire naître et vivre le réseau social en ligne – *Facebook* – des PES, avant de les confronter, ainsi que nous venons de le faire pour la vidéoformation, aux enjeux que cela soulève en termes d'autoformation et de développement professionnel des enseignants débutants. Ce réseau aura été créé selon la volonté première de maintenir au sein du groupe de PES, une cohésion construite, en amont, dans le contexte de la formation initiale et permettant, dans ces premiers moments du métier, de se soutenir mutuellement, de se rassurer, de partager des expériences vécues, de permettre une compréhension de ce que le pair, dans son statut de débutant lui aussi, vit dans le quotidien de ses pratiques. Ensuite, au-delà du fait que le réseau ait été créé sur *Facebook* – parce que, ainsi que le précisait un PES, « *tout le monde y est* » – il nous semble que c'est la motivation qui a amené à le « fermer » aux regards extérieurs et en particulier au regard institutionnel qui est tout à fait significative de la posture dans laquelle se trouvent ici les PES. Ce besoin de s'exprimer librement, de pouvoir échanger entre pairs en toute quiétude, en se dispensant d'une forme de code qu'imposerait la présence d'un regard

extérieur, permet, nous l'aurons évoqué, de laisser place à une parole plus « authentique » (Collin & Karsenti, 2011), propice alors à des réflexions potentiellement plus profondes. Pour aller plus loin, il nous semble que ce besoin de liberté d'expression traduit aussi un double sentiment. Un sentiment de peur – peur de l'institution, peur du regard d'autres collègues plus expérimentés, entre autres –, mais aussi un sentiment de mal-être, caractéristique de la phase de « survie » dont nous parlions plus haut, mais qui ici, pour le coup, trouve un moyen de s'exprimer, d'être partagé sans jugement, d'être compris par les membres du groupe. Si ces deux sentiments s'appuient, là encore, sur l'importance des interactions humaines, ils ne nous paraissent pas agir dans le même sens au titre des enjeux de développement professionnel qu'ils soulèvent.

Le sentiment de peur, ici, de s'exposer au regard extérieur, constitue un rempart pour le groupe, à l'apport d'éléments de réflexions plus objectifs et mène à une autorégulation interne des questionnements qui s'y posent, avec ce que cela représente de limites quant à la prise de distance et quant à l'ouverture de chacun à une remise en question de ses propres conceptions, où l'absence d'un ou plusieurs « médiateurs » (Altet, 1994) risque d'enfermer les membres du groupe dans des réflexions stéréotypées conduisant à des actions infructueuses et faisant alors obstacle au développement professionnel.

Le sentiment de mal-être, au contraire, dans ce qu'il permet, via le groupe « fermé », d'être exprimé, peut trouver à s'atténuer et permettre à l'enseignant de dépasser cette première et si délicate phase d'entrée dans le métier, mêlée d'incertitudes, d'anxiété, de pression intense (Ortun & Pharand, 2009) pour véritablement être à même d'adopter une posture qui lui permettra alors, seulement, d'entamer plus sereinement la construction de son identité professionnelle.

Mais nous aurons pu aussi le constater au travers des propos des enseignants, si les interactions au sein de ce réseau social en ligne restent très centrées autour de ce besoin impérieux de communiquer, de partager, de se rassurer et parfois même de se « lâcher » entre pairs, à l'abri des regards, elles s'inscrivent également dans une historicité particulière, prenant son origine dans l'existence d'un groupe constitué, au départ, dans le cadre de la formation initiale et destiné à se disloquer au gré des parcours professionnels de chacun de ses membres et des expériences qui viendront les enrichir. Ce réseau social répond à un besoin conjoncturel des enseignants, dans ce moment fort que représente leur entrée dans le métier,

et nous engage à poser la question de son évolution dans le temps. Que deviendra ce réseau lorsque, justement, cette première phase de professionnalisation aura été franchie et que nombre des questionnements qui auront mené à sa mise en place n'auront plus cours ? Nous pouvons penser que certains enseignants s'orienteront alors vers d'autres réseaux en ligne, il en existe une large panoplie qui ne cesse d'ailleurs de s'étoffer (Quentin, 2014), mais leur participation ne s'inscrira plus alors sous les mêmes motifs et dépassera la problématique spécifiquement liée à leur entrée dans la profession qui nous intéresse ici.

Ainsi, il nous semble que les éléments que nous venons ici d'exposer, tant au niveau de la vidéoformation que de ce réseau d'interaction en ligne, au-delà des avantages et limites qu'il posent en termes de développement professionnel, remettent aussi au premier plan ce qui touche spécifiquement et plus profondément à la condition des enseignants débutants et à leur accompagnement à l'entrée dans le métier.

A l'heure où nous achevons ce travail, nous nous situons dans un contexte en pleine mutation. S'impose alors à nous la prise en considération des mises à jour qui sont à l'œuvre sur le plan de la formation au métier, avec la naissance des ESPE, s'appuyant sur la volonté d'une meilleure articulation des savoirs disciplinaires et des savoirs pratiques et d'une redéfinition de la place de la formation professionnelle, en particulier via une revalorisation et une réorganisation, dans le déroulé de la formation, des stages sur le terrain.

Nous souhaitons, au travers de ce travail de recherche, saisir l'origine, les représentations et enjeux des pratiques d'autoformation des enseignants stagiaires aux et par les TIC. Si nous avons fait porter nos questionnements et nos investigations sur un public spécifiquement issu de la réforme de la masterisation, qui n'a plus cours aujourd'hui, il ne nous semble pas, pour autant, que les changements qui s'opèrent actuellement quant à la formation initiale des enseignants, puissent, dès lors, rendre obsolète l'ensemble des questionnements qui auront mené à la construction et à la réalisation de cette recherche.

D'abord, parce que cela reviendrait à relayer l'idée d'une importance et d'un rôle exclusif de la formation initiale qu'ils ont reçue et négligerait la part d'auto-construction professionnelle que nous avons plusieurs fois relevée comme essentielle à la construction et au développement de leur professionnalité d'enseignant.

Ensuite, et dans le prolongement de la première idée, parce que la délicate phase d'entrée dans le métier d'enseignant impose, quelle que soit la qualité de la formation initiale, de passer par cette première phase de confrontation au terrain, de doute, de questionnements, au cours de laquelle l'enseignant débutant aura à se mettre à l'épreuve, à construire et modeler ses réponses, dans la complexité de ce qui constitue l'acte même d'être en classe, de « faire » classe.

Enfin, et en lien direct avec le cœur de notre objet de recherche, parce que la problématique de la formation et, plus spécifiquement, de l'autoformation des enseignants débutants aux et par les TIC, ouvre toujours de larges perspectives d'évolution – nous le disions au début de cette conclusion – et soulève des enjeux qui s'inscrivent nous semble-t-il, dans un temps long, celui de l'éducation, qui, même s'il n'entre pas toujours en adéquation avec le temps politique, rythmé par la succession des gouvernements et des réformes, ne fait que réaffirmer la nécessité de mener une réflexion de fond sur le rôle de l'enseignant, de l'école et plus largement de l'éducation, aujourd'hui et demain.

Bibliographie thématique

Autoformation et autodidaxie

Alava, S., (1995). Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction professionnelle. *Education Permanente*, 122, 79-93

Balaudé, J.F. (1994). *Introduction à Epicure. Lettres, maxime, sentences*. Paris: Le livre de Poche, pp.17-28

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié [en ligne]. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 2008, pp. 47-67. Disponible sur : <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018989ar.pdf>

Benny, M. (2004). L'apprentissage autonome et l'actualisation dans un programme d'autoformation assistée de deuxième cycle universitaire en psychologie de l'éducation. Thèse de doctorat en psychologie [en ligne]. Université de Montréal. Disponible sur : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6723/these.pdf?sequence=1>

Bézille, H. (2005). L'autodidaxie : représentations, imaginaire et rapports sociaux. *Le journal des psychologues*. 227, pp. 63-69

Bézille, H. (2002). Transmettre son expérience de formation, Symposium Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (G.R.A.F.), Bordeaux

Brogère G., Bézille H. (2007). Des usages de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 117-160.

Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Carré, Ph. et Charbonnier, O. (éd.) (2003). *Les apprentissages professionnels informels : rapport d'une recherche*, Paris: L'Harmattan, 305 p.

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

Carré P. (2001). La galaxie de l'autoformation, Séminaire Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (G.R.A.F.)

Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan.

Carré, P. (1999). Motivation et rapport à la formation, in Carré, P. & Caspar, P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod

Carré, P. (1997). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Savoirs et Formation. Paris: L'Harmattan

Carré, P. (1996). A la recherche d'une nouvelle galaxie. Les cahiers d'études du CUEEP, 32-38, mai 1996, pp. 244-251

Carré, P. (1994). Autoformation, in Champy (P), Etévé (C), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan

Carré, P. ; Moisan, A. ; Poisson, D. (2010). *L'autoformation*. Paris: Presses Universitaires de France

Cavet, A., Mor, A. (1988). *Formation individualisée : fiches méthodologiques à l'usage des concepteurs et des formateurs*. Lyon: Centre Académique de Formation Continue

Choulet P. (2003). Sommes-nous tous des autodidactes ? [en ligne]. *Les actes de lecture*, 84. Disponible sur : http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL84/page63.PDF

Courtois, B., Pineau, G. (coord.) (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.

Commission de Communautés Européennes (2007). Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants [en ligne]. Communication de la commission au Conseil et au Parlement Européen. Bruxelles. Disponible sur : http://ec.europa.eu/education/com392_fr.pdf

Cyrot, P. (2010). Aux racines de l'autoformation : l'autodidaxie in Carré, P. ; Moisan, A. ; Poisson, D. (2010). *L'autoformation*. Paris: Presses Universitaires de France. pp. 79-116.

Cyrot, P. (2007). L'autodidacte : un Robinson Crusoë de la formation ? *Savoirs*, 13, 79-93

Deschryver, N. (2008). Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation [en ligne]. Université de Genève. Disponible sur : http://tecfa.unige.ch/perso/deschryv/doc/these_deschryver.pdf

Devauchelle, B. (2009). Quelle place pour l'autodidaxie dans le métier d'enseignant ? [en ligne]. Disponible sur : <http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=402>

Develay, M. (1996), *Donner du sens à l'école*, Collection pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur

Dumazedier, J., (1995). Aides à l'autoformation: un fait social d'aujourd'hui. *Éducation Permanente*, 122, 243-256

Dumazedier, J., (dir.), (1994). *La leçon de Condorcet*, Paris: L'Harmattan

Dumazedier, J., (1978). La société éducative et ses incertitudes, *Education Permanente*, 44, pp. 3-14

Egly, M. (1999). Autodidaxie et NTIC, *Ville-Ecole-Intégration*, 119, pp. 124-141 [en ligne]. Disponible sur : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/9885/9885-4380-4190.pdf>

Eneau, J. (2003). Vers un modèle d'organisation autoformatrice. Apport du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation. Thèse de doctorat en sciences de

l'éducation [en ligne]. Université de Montréal, Université de Strasbourg. Disponible sur : <http://scd-theses.u-strasbg.fr/774/02/Eneau2003.pdf>

Enlart, S., Charbonnier, O. (2010). *Faut-il encore apprendre ?* Paris: Dunod

Foucher, R. (2011). Pratiques d'autoformation et orientation vers de nouveaux domaines d'exercice professionnel : données provenant des psychologues du travail et des organisations du Québec, pp. 21-41, dans F. d'Ortun (éd.). Numéro spécial «L'apport de l'autoformation à la carrière». *Carriéologie Revue francophone internationale*, 12 (1-2).

Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formation*. Lyon : Chronique Sociale

Giasson, J. (1991). Stratégies d'intervention en lecture: quatre modèles récents. In C. Préfontaine et VL Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture - Enseignement et apprentissage* (pp.219-239). Montréal: Les Editions Logiques.

Gigand, G. (2011). Trans...Transition. Symposium A-GRAF, Quiberon, 10-13 juin 2011 [en ligne]. Disponible sur : <http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Textes/GG%20Le%20trans%20du%20GRAF.pdf>

Giordan, A. (2008). Enseigner n'est pas apprendre [en ligne]. Laboratoire d'épistémologie des Sciences. Disponible sur : <http://www.ldes.unige.ch/publi/vulg/ens.htm>

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Débats, Belin

Glikman, V. (2009). Les étudiants face à un dispositif dit "d'autoformation assistée" pour la préparation au C2i, Journées d'études internationales «L'efficacité des dispositifs FOAD» [en ligne]. Université de Toulouse le Mirail. Disponible sur : http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Toulouse/Cas%20n2_V_Glikman.pdf

Glikman, V. (2002). Quelques réflexions sur l'autoformation et les nouvelles technologies [en ligne]. Symposium Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (G.R.A.F.), Bordeaux. Disponible sur : <http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Symposia/textes/2002/GlikmanBdx.htm>

Hoff, C. (2007). Parcours de formation et autoconstruction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation [en ligne]. Université de Nancy 2. Disponible sur : http://cyberdoc.univ-nancy2.fr/htdocs/docs_ouvert/doc315/2007NAN21026_1.pdf

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre [en ligne]. *Mélanges Pédagogiques*, pp. 75-87. Disponible sur : <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges6holec-3.pdf>

Hrimech, M., (2002). Stratégie d'autoformation et apprentissage informel dans trois organisations modernes, dans Carré, P. & Moisan A. (dir.), *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris: L'Harmattan

Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2013). Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants [en ligne] Rapport n°2013-009. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/15/7/2013-009_263157.pdf

Kardos, M.S. (2004). Profession Culture and the Promise of Colleagues. In S. Moore Johnson, *Finders and Keepers. Helping New Teachers Survive and Thrive in Our Schools* (pp. 139-165). San Francisco: Jossey-Bass. In Ortun (d') F., Pharand, J. (2009). L'autoformation d'enseignants novices, expérimentés et déserteurs comme pistes d'amélioration de la formation universitaire, *Canadian Journal of education*, 32(4).

Karsenti, T. et Larose, F. (2001). *Les TIC...au cœur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Presses de l'Université du Québec

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge

Landry, P. (2002). Autoformation, autodidaxie et formation, quels rapports ? [en ligne]. Symposium GRAF, Bordeaux, 9, 10, 11 mai 2002. Disponible en ligne : <http://www.txtnet.com/a-graf/Symposia/textes/2002/TransversalitePL.htm>

Le Meur, G. (2001). Autodidaxie et/ou néo-autodidaxie [en ligne]. Séminaire Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (G.R.A.F.). Disponible sur : <http://membres.lycos.fr/autograf/lemeur2001.htm>

Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes : Néo-autodidaxie et formation*, Presse université Laval & Chronique sociale

Lehéricy, D. (2013). Les interactions en ligne comme moyen d'autoformation : le cas d'un réseau social d'enseignants débutants en stage : Online communications as a self-learning process mean: a beginning primary school teachers social network case study. *frantice.net*, numéro 6 - janvier 2013 [en ligne]. <http://www.frantice.net/document.php?id=671>. ISSN 2110-5324

Leray, C., (2002). Espaces-temps intermédiaires et autoformation, dans Carré, P., Moisan, A., (dir.), *L'autoformation, Fait social ? Aspect historique et sociologique*. Paris: L'Harmattan

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie in Albero B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*. Hermès/Lavoisier

Marquet P. (2010). Apprendre en construisant ses propres instruments. In Charlier B., Henri F. (dir) (2010). *Apprendre avec les technologies*. PUF

Moisan, A. (1993). Notes critiques. Galvani (Pascal). Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs. Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés[en ligne]. *Revue française de pédagogie*, 102 (1), pp. 112-114. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF102.pdf>

Ortun (d'), F. (2012). Les compétences acquises par l'autoformation: relevé des pratiques et des tractations travailleurs-employeurs en vue de leur reconnaissance. Rapport de recherche du projet no 5453-10339, remis au programme de subvention à la recherche appliquée, Emploi-Québec et Commission des partenaires du marché du travail [en ligne]. Gatineau: Université du Québec en Outaouais, 283 p. Disponible sur : http://www.cpmr.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHES_RAPPORT_FINAL_dOrtun_concertation.pdf

Ortun (d'), F. et Pharand, J. (2012). L'autoformation comme dispositif de formation continue et de professionnalisation. Étude empirique des motifs, des objets et des stratégies d'enseignants [en ligne]. *Actes de la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris, France : Centre national des arts et métiers (CNAM). Disponible sur : http://hal.inria.fr/docs/00/79/89/22/PDF/francine-d-ortun-joanne-pharand-com-n-4-atelier-28_1360245745243.pdf

Ortun (d') F., Pharand J. (2009). L'autoformation d'enseignants novices, expérimentés et déserteurs comme pistes d'amélioration de la formation universitaire. *Canadian Journal of education*, 32 (4)

Parmentier, P., Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier et M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant*, pp. 63-80. Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, P. (1996a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF éditeur

Perrenoud, P. (1996b) *Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs* [en ligne]. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation & Université de Genève. Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_03.html

Pineau, G. (2000). Autoformation et coformation , in Séraphin Alava (dir.), *Autoformation et lien social*. Toulouse: Editions Universitaires du Sud, p.37-45.

Pineau, G., (1989). La formation expérientielle en auto, éco et co-formation. *Education Permanente*, 100/101, pp. 23-30

Pineau, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation. *Education Permanente*, 78 (2), 25-39

Poisson, D., Carré, P., Moisan, A., (1997). *L'autoformation*. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie. Paris: PUF

Possoz, D. (1991) Les expressions polysémiques : individualisation, personnalisation de la formation, essai de décryptage. *Actualité de la formation permanente*, 114, pp.15-23

Rézeau, J. (2001). Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Thèse de doctorat en Études anglaises : Langue de spécialité – Didactique de la langue [en ligne]. Université de Bordeaux 2. Disponible sur : <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/thesePDF/TheseJosephRezeau.pdf>

Rieunier, A. (2005). Autoformation, formation individualisée, formation personnalisée. Dans : R. Ouaknine (éd.), *Formation des adultes et individualisation. Ingénierie, travail pédagogique et expérimentations*, France: GRETA, p.111-123

Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). Le savoir grammatical après treize ans de formation. Sherbrooke: Editions du C R P

Rousseau, J.J., ([1762], éd. 1966). *Emile, ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion

Saint-Luc, F. (2012). La professionnalisation des enseignants au primaire. Le possible rôle du mouvement Freinet [en ligne]. Disponible sur : http://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/professionnalisation_f_saint-luc_0.doc

Schön, D. (1996). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Higher Education series

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Logiques

Tochon, F. V. (1990). *Didactique du français : de la planification à ses organisateurs cognitifs*. Paris: ESF

Tough, A. (2002). *The Iceberg of Informal Learning : New Approaches to Lifelong Learning, Working Paper, 49*. University of Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Tremblay, J.M. (2005). Condorcet, Cinq mémoires sur l'instruction publique [1791]. Edition électronique tirée de Coutel, C. et Kintzler, C. (1994) [en ligne]. *Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791). Présentation, notes, bibliographie et chronologie*. Paris: Garnier-Flammarion, 380p. Collection : Texte intégral. Disponible sur : http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf

Tremblay, N.A. (2003). *L'autoformation pour apprendre autrement*. Presses Universitaires de Montréal

Tremblay, N.A. (1986). *Apprendre en situation d'autodidaxie*. Les presses universitaires de Montréal.

Tremblay, N.A., Balleux, A., (1995). La galaxie « auto » dans l'univers de l'andragogie : une première analogie. *Education Permanente*, 122, pp.149-164

Tremblay N. A., Eneau J. (2006). Sujet(s), société(s) et autoformation : Regards croisés du Québec et de France. *Education Permanente*, 168, pp. 75-88

Trocme-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis*. Paris: Les Éditions d'Organisation

Vernet, J. (2005). *Pratiques d'autoformation et autodirection*. Paris: Le Manuscrit

Verrier, C. (2003). Eléments pour une approche de l'autodidaxie. *Bulletin de Bibliothèques de France* (B.B.F.), 3

Verrier, C. (1999). *Autodidaxie et autodidactes. L'infini des possibles*. Paris, Anthropos (Economica), coll. Exploration interculturelle et science sociale, 230 p.

Vignaux, G. (2003). L'autoformation, élément-pivot de la cognition naturelle. Dans B. Alberto (dir.), *L'autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Lavoisier.

Education, Ecole et condition enseignante

Blais, M.C. (2008). La famille contre l'éducation ? In Blais, M.C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). Conditions de l'éducation. Pluriel

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF

Coirier, M. (2009) Le bricolage en maternelle [en ligne]. Institut Coopératif de l'Ecole Moderne. Disponible sur : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/2963>

Condorcet (de), N. ([1792] 2007). Rapport et projet de décret sur l'organisation de l'instruction publique [en ligne]. Disponible sur : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k488703>

Cornu, B. (2002). Enseignant, un nouveau métier ? *Résonances*, 6, 10-12

CSA. (2012). Les français et le métier d'enseignant. Sondage pour le Ministère de l'Education Nationale [en ligne]. Disponible sur : <http://www.csa.eu/multimedia/data/sondages/data2012/opi20121122-les-francais-et-le-metier-d-enseignant.pdf>

Dubet, F. (2014). Le grand entretien [en ligne]. Interview accordée au site en ligne rue89.nouvelobs.com. Disponible sur : <http://rue89.nouvelobs.com/2014/06/18/francois-dubet-recruter-les-profs-a-bac5-cest-erreur-252636>

Gauchet, M., Blais, M.C., Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Les essais, Stock

Gauchet, M., Blais, M.C., Ottavi, D. (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Pluriel

Gauchet, M., Blais, M.C., Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Stock

Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF

Maulini, O. (2009). L'image de l'enseignant dans la société... Et l'image de la société dans l'enseignant ? *Enjeux pédagogiques*, 14, pp.21-22

Mérieu, P. (2006), in Bunroeu, N., Sinha, S. & Debourou, D. (2006). *Vocation enseignant - des femmes et des hommes de tradition et de liberté*. Paris: Aide et Action

Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Université Laval.

Ecole et TIC

Archambault, Jean-Pierre. (2005). 1985, 20 ans après, une histoire de l'introduction des TIC dans le système éducatif français [en ligne]. *Médialog*, 54. Disponible sur : <http://www.lamaisondesenseignants.com/download/document/jpa54ipt.pdf>

Besson, E. (2008). Plan de développement de l'économie numérique [en ligne]. Disponible en ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000664/0000.pdf>

Bétrancourt, M. (2007). Pour des usages des TIC au service de l'apprentissage [en ligne]. In Gérard Puimatto (ed.) TICE : L'usage en travaux, Numéro Hors-série des *Dossiers de l'ingénierie éducative*. pp. 127 - 137. Paris: CRDP. Disponible sur : <http://tecfa.unige.ch/perso/mireille/Publis.html>

Bruillard, E. (2011). Discours généraux sur les TIC en éducation : beaucoup de slogans peu étayés, en quête de débats [en ligne]. Disponible en ligne : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1110e.htm>

Chaptal, A. (2002). Les TICE à la croisée des chemins. In G.-L. Baron & E. Bruillard (Ed.), *Les technologies en éducation. Perspectives de recherche et questions vives*. pp. 95-112. Paris: INRP et IUFM de Basse-Normandie.

Cornu, B. (2005). Enseigner et apprendre dans la société du savoir : enjeux et questions [en ligne]. *Bulletin de l'APMEP*, 460. pp. 675-682. Disponible sur : http://revue.sesamath.net/IMG/article_PDF/article_a78.pdf

Depover, C. (2001). Pour tirer le meilleur profit des technologies, c'est la pédagogie qu'il faut réinventer [en ligne]. In Réinventer la pédagogie, les nouveaux paradigmes éducatifs, Session 5, Colloque Initiatives « Ethique et nouvelles technologies, l'appropriation des savoirs en question », Beyrouth (Liban). Disponible sur : http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess501.htm

Deschryver, N. (2010). Internet : quel impact sur les manières d'apprendre ? », in Charlier B., Henri F. (dir) (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris: PUF

Fourgous, J.-M. (2012). Apprendre autrement à l'ère numérique, Se former, collaborer, innover : Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances [en ligne].

Rapport de la mission parlementaire. Disponible sur : http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf

Fourgous, Jean-Michel (2010). Réussir l'école numérique [en ligne]. Rapport de la mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique, confiée par le Premier ministre, 15 février 2010, 328 p. disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000080/0000.pdf>

Gautier, J., Vergne, G. (2012). Quelle école pour la « société de la connaissance » ?, in Kambouchner, D., Meirieu, P., Stiegler, B., Gautier, J. et Vergne, G. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris: Mille et une nuits.

Haut Conseil de l'Éducation (2010). Le numérique à l'école [en ligne]. 21 p. Disponible sur: http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/56.pdf

Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (2012). Rapport de suivi de la mise en œuvre du plan de développement des usages du numérique à l'école [en ligne]. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/05/8/Rapport_IGEN-IGAENR_2012-082_plan_developpement_usages_du_numerique_225058.pdf

Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (2011). Le plan école numérique rurale [en ligne]. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/56/7/Rapport-2011-073-IGEN-IGAENR_215567.pdf

Kambouchner, D. (2012). Entretien III, L'école dans la « société de la connaissance ». In Kambouchner, D., Meirieu, P., Stiegler, B., Gautier, J. et Vergne, G. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris: Mille et une nuits, pp 49-74

Kambouchner, D., Meirieu, P., Stiegler, B., Gautier, J. et Vergne, G. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris: Mille et une nuits.

Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Perspectives en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck

Lehéricy, D. (2010). Repenser l'éducation avec les TIC : une réalité, un défi aux enjeux complexes. Mémoire de Master 2 Recherche, Sciences de l'éducation, Université de Caen Basse-Normandie

Meirieu, P. (2012). Écriture et numérique. Entretiens. In Kambouchner, D., Meirieu, P., Stiegler, B., Gautier, J. et Vergne, G. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris: Mille et une nuits

Ministère de l'Éducation Nationale (2013a). Faire entrer l'école dans l'ère du numérique [en ligne] Point d'étape du 10 juin. Disponible sur : http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/fichiers_joints/point-etape-juin2013-strategie_numerique_dossier_255366.pdf

Ministère de l'Education Nationale. (2012a). Faire entrer l'école dans l'ère du numérique, Une ambition pour la refondation de l'école [en ligne]. Dossier de Presse du 12 décembre. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_decembre/96/9/2012-plan-numerique-dossier-presse_236969.pdf

Ministère de l'Education Nationale (2012b). Le brevet informatique et internet (B2i) école-collège-lycée et CFA : les référentiels [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html>

Ministère de l'Education Nationale (2011). Certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur, Création du niveau 2 « enseignant » [en ligne]. NOR : ESRS1000461A, arrêté du 14-12-201, ESR - DGESIP A3. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid54844/esrs1000461a.html>

Ministère de l'Education Nationale (2009). Plan Ecole numérique rurale [en ligne]. Disponible sur : http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p7687_476c798821791a6a861166b31a0baec1cahier_des_charges_ENR.pdf

Ministère de l'Education Nationale (2000). Brevet informatique et internet (B2i) école-collège [en ligne]. BO n° 42 du 23 novembre. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/42/encart.htm>

Ministère de l'Education Nationale (1998). Dispositif de soutien au développement des ressources multimédias et audiovisuelles pédagogiques [en ligne]. BO spécial n°9 du 10 septembre. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/1998/specia19/specia19.pdf>

Ministère de l'Education Nationale (1997). Plan pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement in Bulletin de l'EPI, 88 [en ligne]. Disponible sur : http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b88p047.pdf

Ministère de l'Education Nationale (1995). Arrêté du 22-02-1995 fixant les Programmes de l'école primaire [en ligne]. Disponible sur : http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1995.pdf

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2003). 10 mesures pour relancer l'utilisation des technologies de l'information et de la communication à l'école [en ligne]. Dossier de presse. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid382/10-mesures-pour-relancer-l-utilisation-des-technologies-de-l-information-et-de-la-communication-a-l-ecole.html#0>

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (1991). Informatique et nouvelle politique pour l'école primaire, Enseignements élémentaires et secondaires [en ligne]. BO n°22 du 6 juin 1991, in Le bulletin de l'EPI, n°63. Disponible sur : http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b63p045.pdf

Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2008a). B2i, C2i Enjeux et vue d'ensemble [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/competences/b2ic2i/introduction/vue-ensemble1/dates-reperes>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et de la Vie Associative (2010). Plan de Développement des Usages du Numérique à l'École [en ligne]. Dossier de presse du 25 novembre. Disponible sur : http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2010). Repères et références statistiques, sur les enseignements, la formation et la recherche [en ligne]. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2010/16/9/RERS_2010_152169.pdf

Pélisset, E (1985). Pour une histoire de l'informatique dans l'enseignement français, premiers jalons [en ligne]. Article paru dans *Système éducatif et révolution informatique*, Collection Recherches, Les cahiers de la FEN, 1985, 192p. Disponible sur : <http://www.epi.asso.fr/revue/histo/h85ep.htm>

Perrenoud, P. (1999). Dossier Faire acquérir des compétences à l'école [en ligne]. In *Vie pédagogique*, 112, septembre-octobre 1999, pp. 16-20. Disponible sur : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22606>

Stiegler, B. (2012). L'école et l'idéal démocratique. Entretien, in Kambouchner, D., Meirieu, P., Stiegler, B., Gautier, J. et Vergne, G. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Mille et une nuits.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, quel cadre pédagogique ?* Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. ESF

Tardif, J. (1996). Une condition incontournable aux promesses des NTIC en apprentissage : une pédagogie rigoureuse. Conférence d'ouverture au colloque de l'AQUOPS (Association Québécoise des Utilisateurs de l'Ordinateur au Primaire et au Secondaire). In Lebrun, M. (2007). *Les technologies pour enseigner et apprendre*, Collection perspectives en éducation et formation, Bruxelles : De Boeck supérieur

Tricot, A. (2007). Apprentissage et documents numériques. Belin Sup Psychologies

Enseignants et TIC

Carugati, F., Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement [en ligne]. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), p. 305-324. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/007356ar>

Dumouchel, G. et Karsenti, T. (2013). Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête [en ligne]. *Éducation et francophonie*, 41(1), 7-29. Disponible sur : <http://www.acef.ca/c/revue>

European Schoolnet & University of Liège (2013). Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools [en ligne]. Final

Study Report, February 2013. Luxembourg (Luxembourg) : European Commission. Disponible sur : <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>

Giroux, P., Gagnon, M., Cornut, J., Lessard, S. (2011). Et parmi les futurs enseignants québécois ? [en ligne]. Université du Québec à Chicoutimi. Disponible sur : <http://rire.ctreq.qc.ca/et-parmi-les-futurs-enseignants-quebecois/>

Gueudet, G., Trouche, L. (2009), Conceptions et usages de ressources pour et par les professeurs, développement associatif et développement professionnel [en ligne]. Les dossiers de l'ingénierie éducative, 65, 76-80. Disponible sur : http://educmath.ens-lyon.fr/Educmath/recherche/approche_documentaire/publi

Heer, S. et Akkari, A. (2006). Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d'une enquête suisse [en ligne]. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 38-48. Disponible sur : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/43/76/PDF/akkarHeer.pdf>

Hervieu-Wane, F. (2008). Demain, un prof numérique ? *Sciences humaines*, Hors-série spécial, 5

Karsenti, T. (2004). Impact des TIC sur l'attitude, la motivation et le changement dans les pratiques pédagogiques des futurs enseignants. In M. Tardif et C. Lessard (Eds), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions et perspectives internationales*. Québec/Belgique: Presses de l'Université Laval/de Boeck.

Karsenti, T. (2001) *Pédagogies et nouvelles technologies : former des enseignants pour le nouveau millénaire*. Communication présentée au IXe sommet de la Francophonie, Colloque Ethique et nouvelles Technologies, l'appropriation des savoirs en question, Beyrouth, Liban [en ligne]. Disponible sur : http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess504.htm

Lagrange, J.B., Lecas F., et Parzys, B. (2006). Les professeurs-stagiaires d'IUFM et les technologies. Quelle instrumentation ? [en ligne]. *Recherche et formation*, 52. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR052-11.pdf>

Larose, F., Grenon, V., Lafrance, S. (2002). Pratique et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université. In R. Guir (Ed.), *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (pp. 23-47). Bruxelles: De Boeck.

Larose, F., Grenon, V., Lenoir, Y. et Desbiens, J.-F. (2007). Le rapport des futurs enseignants à l'utilisation de l'informatique pédagogique : Fondements et trajectoire longitudinale. In B. Charlier et D. Peraya (dir.) *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. pp. 171-188. Bruxelles: De Boeck-Université.

Larose, F., Lenoir, Y., Karsenti, T. et Grenon, V. (2002). Les facteurs sous-jacents au transfert des compétences informatiques construites par les futurs maîtres du primaire sur le plan de l'intervention éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), pp.265-287

Larose, F., Peraya, D. (2001). Fondements épistémologiques et spécificité pédagogique du recours aux environnements virtuels en enseignement. Médiation ou médiatisation? In T. Karsenti et F. Larose (dir.) *Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires*, pp.31-68. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Le Borgne, P., Fallot, J.P., Lecas, J.F., Lenfant, A (2005). Usages des technologies par les élèves professeurs : analyse à partir de questionnaires [en ligne]. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2 (3). Disponible sur : www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu_0203.pdf

Peraya, D. (2010). Médias et technologies dans l'apprentissage : apports et conflits, in Charlier, B., Henri F. (dir) (2010). *Apprendre avec les technologies*. PUF

Peraya, D., Lombard, F., & Bétrancourt, M. (2008). De la culture du paradoxe à la cohérence pédagogique. Bilan de 10 années de formation à l'intégration de TICE pour les futur-e-s enseignants du primaire à Genève [en ligne]. In Charlier, B., Coen, P.-F. (Eds.) *Formation des enseignants et intégration des TIC*, pp. 11-28. Neuchâtel: CDHEP (Conférence des Directeurs des Hautes écoles pédagogiques). Disponible sur : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17661>

Rinaudo, J.L. (2002). *Des souris et des maîtres*, Collection Savoir et Formation. Paris: L'Harmattan

Rizza, C. (2010). Les TICE dans la formation initiale des enseignants [en ligne]. L'étude de cas de la France. Publication OECD. Disponible sur : <http://www.oecd.org/dataoecd/0/50/46103639.pdf>

Viens, J., Peraya D., Karsenti, T. (2002). Conclusion : bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC [en ligne]. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2), pp. 459-470. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/007363ar>

Formation

Albero, B. (2010). Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques. In G. Leclercq et R. Varga (2010) : *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris : Hermès / Lavoisier, pp. 38-69.

Altet, M. (2012) Formation des enseignants en France : de la professionnalisation en IUFM à la Masterisation : vers la refondation d'une formation universitaire professionnalisante. Enjeux et conditions. Présentation samedi AECSE, 17 mars.

Altet, M. (2001, 2006). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (dir.) (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck Université.

Altet, M., (1994), *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF

Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P., (1996) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck Université

Altet M., Etienne R., Lessard C., Paquay L., Perrenoud P. (dir.) (2009), *L'université peut-elle vraiment former des enseignants ?* Bruxelles: De Boeck

Altet M., Lessard C., Paquay L., Perrenoud P. (dir.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles: De Boeck

Beillerot J. (2002) *Pédagogie : chronique d'une décennie (1991-2001)*. Savoir et formation. Paris: l'Harmattan

Béziat, J. (2012). Former aux TIC : entre compétences techniques et modèles pédagogiques [en ligne]. *International Journal of technologies in Higher Education*, 9 (1-2). Disponible sur : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v09_n01-02_54.pdf

Charlier, B. (2010). Les TIC ont-elles transformé l'enseignement et la formation ?, in Charlier, B. & Henri, F. (dir) (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris: PUF

Clerc, F. (2010). Où va la formation des maîtres ? [en ligne]. *Education et Devenir, Groupe de liaison de réflexion et de propositions*. Disponible sur : <http://www.educationetdevenir.fr/spip.php?article260>

Darcos, X. (2009). La nouvelle formation des maîtres [en ligne]. Communiqué de presse du 15 janvier 2009. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid23462/la-nouvelle-formation-des-maitres.html>

Favre, D., Hasni, A., Reynaud, C. (2008). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*. Bruxelles: De Boeck

Gaborieau, J.P. (2003). L'articulation formation continue - formation initiale des enseignants : l'expérience de la France, in *Former des enseignants : évolutions et ruptures*, in *Politiques d'éducation et de formation*, 8, De Boeck

Guibert P., Troger V. (2012). *Peut-on encore former des enseignants ?*, Paris: Armand Colin

Lapostolle, G. (2013). Formation initiale des enseignants et professionnalisation, un itinéraire de recherche, Habilitation à diriger des recherches [en ligne]. Université de Bourgogne. Disponible sur : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/87/07/93/PDF/13041.pdf>

Larose, F., Karsenti, T. (2002). *La place des TIC en formation initiale et continue*. Sherbrooke, Canada : Les éditions du Centre de ressources pédagogiques (CRP) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Lefebvre M.E., Poncet-Montange, J. (2000). La distorsion entre une conception constructiviste de l'apprentissage acquise en formation et un modèle transmissif ressurgissant dans la pratique chez le professeur d'école stagiaire (en ligne]. 5^{ème} biennale de l'éducation. INRP, Lyon. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L236.htm>

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation [en ligne]. *Education Permanente*, 152, pp. 143-155. Disponible sur : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/80/PDF/Linard2002.pdf>

Ministère de l'Education Nationale (2013b). Décret n° 2013-768 du 23 août 2013 relatif au recrutement et à la formation initiale de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre de l'éducation nationale [en ligne]. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/>

Perrenoud, P., (1994). Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois. *Recherche et Formation*, 16

Masterisation

Auduc, J.L. (2011). Rapport Jolion sur la masterisation : un réquisitoire sur sa mise en place [en ligne] Le Café pédagogique. Disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/10/121011AuducRapportJolion.aspx>

Chatel, L. (2012). Les nouvelles conditions de recrutement des personnels enseignants et d'éducation, Information [en ligne]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/cid25081/les-nouvelles-conditions-recrutement-des-personnels-enseignants-education.html#Les_concours

Jolion, J.M. (2011). Masterisation de la formation initiale des enseignants. Enjeux et bilans [en ligne]. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr>

Ministère de l'Education Nationale (2013c). Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République [en ligne]. JORF n°0157 du 9 juillet 2013 page 11379, texte n° 1. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

Ministère de l'Education Nationale (2010a). Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier [en ligne]. BO n° 29 du 22 juillet 2010. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

Ministère de l'Education Nationale (2010b). Article 2 de l'arrêté du 31 mai 2010 [en ligne]. JORF n°0139 du 18 juin. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr>

Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2009). La réforme de la formation et du recrutement des enseignants [en ligne]. Disponible sur : http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/091113_FdE_MEN-MESR.pdf

Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2008b). Charte relative aux principes directeurs de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants [en ligne]. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_octobre/15/8/recrutement-et-formation-enseignants-charte_36158.pdf

Obin, J.P. (2012). Masterisation : quelles évolutions pour le corps enseignants et pour l'école ? (en ligne]. Les cahiers français n°368. Disponible sur : <http://www.jpobin.com/pdf17sept12/2012-%20Lamasterisation.pdf>

Insertion professionnelle

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation », in Hétu, J.C., Lavoie, M., Baillauquès, S., (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 21-42

Baillauquès S., Breuse E. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris: ESF éditeur

Bailleul, M., Thémines, J.F. & Bodergat, J.Y. (2010), Collectifs et enseignants débutants [en ligne]. *Education et formation*, 293, 165-183. Disponible sur : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=3>

Blanchard-Laville, C. (2003). Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant. In G. Boutin (Ed.). *La formation des enseignants en question*. pp. 105-123. Montréal: Éditions Nouvelles

Bossard, L.M. (2009). Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence » professionnelle, *Cliopsy*, 2, pp 65-77

Bossard, L.M. (2001). Soizic, une adolescence professionnelle interminable [en ligne]. *Connexions*, 75, 69-83. Disponible sur : www.revue.cliopsy.fr/pdf/002/065-LMB.pdf

Buhot, E. (2007). Equipes d'écoles et insertion professionnelle des nouveaux enseignants [en ligne]. *Actes de l'Actualité de la recherche en éducation et formation*, Strasbourg. Disponible sur : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Eric_BUH_OT_496.pdf

Carnus, M-F . Garcia-Debanc C. et Terrisse A. (Coord. par), (2009) *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approches didactiques*. Pensées sauvages

Chouinard, R (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe [en ligne]. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), pp. 497-514. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/032011ar>

Clément, E (2006). Approche de la flexibilité cognitive dans la problématique de la résolution de problème. *L'Année Psychologique*, 106, 415-43

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G. (2011). Insertion professionnelle des enseignants débutants [en ligne]. *Revue inDIRECT*. Disponible sur : <http://www.enseignantdebutant.be/downloads-2/files/roledirEDinDIRECT.pdf>

Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (2014). Les concours de recrutement de professeurs des écoles dans l'enseignement public : une offre de postes encore accrue en 2013 [en ligne]. Note d'information, 21. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid58075/les-concours-de-recrutement-de-professeurs-des-ecoles-dans-l-enseignement-public.html>

Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (2013a). Les concours de recrutement de professeurs des écoles dans l'enseignement public à la session 2012 [en ligne]. Note d'information, 13.17. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/11/2/DEPP-NI-2013-17-concours-professeurs-ecoles_267112.pdf

Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (2013b). Les concours de recrutement de professeurs des écoles dans l'enseignement public à la session 2011 [en ligne]. Note d'information, 13.03. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/50/2/DEPP-NI-2013-03-concours-professeurs-ecoles_247502.pdf

Devos, C., Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ? in M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Dir.) (2013), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, De Boeck : Bruxelles, p. 229-247

Dubar, C. (2002). Entretien d'A. Gonin-Bolo avec C. Dubar [en ligne]. *Recherche et formation*, 41, 131-138. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/recherche-formation/web>

Dufour, F., Chouinard, R. (2013) Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutants [en ligne]. *Revue Education et formation e-299*, 55-66. Disponible sur : <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=17&idRes=157>

Feyfant, A. (2010). L'apprentissage du métier d'enseignant [en ligne]. *Dossier d'actualité de la VST*, 50, janvier. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/50-janvier-2010-integrale.pdf>

Gervais, C. (2005). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, *Vie pédagogique* (111), 12-17.

Gervais, C., Levesque, M. (2000). L'insertion professionnelle: une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement [en ligne]. *Éducation Canada*, 40(1), 12. In Ortun (d'), F., Pharand, J. (2009) « L'autoformation d'enseignants novices, expérimentés Giroux, P. (2011). Mettre sa pensée critique en pratique, *Infobourg*. Disponible sur : <http://www.infobourg.com/2011/03/28/mettre-sa-pensee-critique-en-pratique/>

Héту., J.C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, De Boeck Université, 129

Hohais, C., Lévesque, M. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement [en ligne]. *Éducation Canada*, 40(1),

p.12. Disponible sur : <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2000-v40-n1-L%C3%A9vesque.pdf>

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel & Paris: Delachaux & Niestlé

Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.

Mathon, O. (2012) *Réussir sa première classe*, collection Pédagogies, ESF Editeur

Paolacci, V. (2009). Enseignement de la ponctuation au cycle 3 par un professeur des écoles stagiaire : étude de cas dans une classe de CM2, in Carnus, M-F., Garcia-Debanc C. et Terrisse A. (Coord. par), (2009) *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approches didactiques*. Pensées sauvages

Mukamurera, J. (1998). Études du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire. Thèse de doctorat [en ligne]. Faculté des sciences de l'éducation, Département de psychopédagogie. Université Laval. Disponible sur : <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq26082.pdf>

Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? [en ligne]. *Recherches et Educations*, 7, pp. 69-84. Disponible sur : <http://rechercheseducations.revues.org/index1383.html>

Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *Mc Gill Journal of Education*, 43 (2), pp.95-110

Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques : une clé pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. *Recherche et formation*, 25, pp.113-123

Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval

Sénéchal, C. (2010). L'insertion professionnelle des enseignants débutants au Québec [en ligne]. *Revue de Psychologie du Travail et des Organisations*. 16(3). Disponible sur : <http://revue-pto.com/articles%20pdf/Septembre%202010/Vol%2016-3-3.pdf>

SNUipp-FSU (2012). Enquête professeur-e-s des écoles stagiaires [en ligne]. Disponible sur : http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/2012_04_12_DOSSIER_DE_PRESSE_ENTREE_DANS_LE_METIER.pdf

Médiation humaine, communautés de pratiques, interactions en ligne

Audran, J. et Daele, A. (2009). La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté

[en ligne]. *Revue de l'éducation à distance*, 23(1), 1-18. Disponible sur : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/455/834>

Bailleul, M., Thémines, J.F. & Bodergat, J.Y. (2010), Collectifs et enseignants débutants [en ligne]. *Education et formation*, 293, 165-183. Disponible sur : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=3>

Balagué, C., Fayon, D. (2010) A quoi sert un réseau social ? In Pearson Education France, *Facebook, Twitter et les autres...*, pp. 35 -68

Baron, G.L. & Bruillard, E. (2004). Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne ? Réflexions méthodologiques et perspectives [en ligne]. Disponible sur : www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/GLB_EB_communautes.pdf

Buhot, E. (2007). Equipes d'écoles et insertion professionnelle des nouveaux enseignants [en ligne]. *Actes de l'Actualité de la recherche en éducation et formation*, Strasbourg. Disponible sur : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Eric_BUHO_T_496.pdf

Cardon, D. (2008). Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0 [en ligne]. *Réseaux*, 152, 93-137. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2008-6.htm>

Cavazza, F. (2008). Panorama des médias sociaux [en ligne]. Disponible sur : <http://www.fredcavazza.net/2008/05/19/panorama-des-medias-sociaux/>

Collin, S., Karsenti, T. (2011). Limites et conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires [en ligne]. *Education & formation*, e-296, pp. 89-104. Disponible sur : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=12&page=3>

Collin, S. (2010). L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation [en ligne]. Université de Montréal. Disponible sur https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4546/Collin_Simon_2010_these.pdf

Daele, A. (2005). Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire [en ligne]. In Bruillard, E., Baron, G.L., Sidir, M. (2005). *Symposium, formation et nouveaux instruments de communication d'apprentissage*, 20-21-22 janvier, Amiens. Disponible sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/58/30/HTML/articles/daelee.htm>

Degache, C., Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions [en ligne]. *Alsic*, 11(1). Disponible sur : <http://alsic.revues.org/797>

Dillenbourg P. (1999), What do you mean by collaborative learning [en ligne]. In P. Dillenbourg (ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp.1-19). Oxford: Elsevier. Disponible sur : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/40/PDF/Dillenbourg-Pierre-1999.pdf>

Dillembourg, P., Poirier, C., Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? [En ligne]. Disponible sur : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillembourg03.pdf>

Ganascia J.M. (2009). *Voir et pouvoir : qui nous surveille ?* Paris: Le Pommier

Granjon, F., Denouël, J. (2010) Exposition de soi et reconnaissance de *singularités subjectives* sur les sites de réseaux sociaux, *Sociologies*, 1, 25-43

Kaës, R. (2005) *La parole et le lien. Les processus associatifs dans les groupes*, Paris: Dunod

Lehéricy, D. (2013). Les interactions en ligne comme moyen d'autoformation : le cas d'un réseau social d'enseignants débutants en stage : Online communications as a self-learning process mean: a beginning primary school teachers social network case study [en ligne]. *frantice.net*, numéro 6 - janvier 2013. Disponible sur : <http://www.frantice.net/document.php?id=671>. ISSN 2110-5324

Pillonel, M., Luisoni, M., Rouiller, J. (2010). Le développement professionnel des répondants Au centre d'un dispositif d'accompagnement de projets d'établissements scolaires : le répondant - ses rôles prescrits, ses rôles joués, son développement professionnel [en ligne]. *Education & formation*, e-293, pp.122-136. Disponible sur : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=3>

Quentin, I. (2014). Des réseaux en ligne d'enseignants aux MOOC [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/ecogest/reseaux/interlocuteurs/documents-reunion-iatice-2014/presentation-quentin>

Rinaudo, J.L. (2006). Forums et stages en formation professionnelle [en ligne]. Jocair, Amiens : université Jules Verne. In Sidir, M., Bruillard, E., Baron, G.-L. (dir.), *Premières journées communication et apprentissage instrumentés en réseau*. Paris: Lavoisier, pp. 166-176. Disponible sur : www.univ-rouen.fr/civiic/publi/Rinaudo.pdf

Sylla, N., De Vos, L. (2010). Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle [en ligne]. *Éducation et formation*, 293, 81-100. Disponible sur : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=3>

Turban, J.M. (2004), Listes de diffusion pour enseignants du premier degré : une expérience sociale formative, combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation). Thèse de doctorat [en ligne]. Université Rennes 2. Disponible sur : <http://refef.crifpe.ca/document/these/TURBAN.PDF>

Vignaux, G. (2003). L'autoformation, élément-pivot de la cognition naturelle. Dans B. Albero (dir.), *L'autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Lavoisier.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Trad. de Françoise Sève, Paris : Editions sociales

Wenger, E. & Lave, J. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.

Wenger, E., Mc Dermott, R., Snyder W.M. (2002), *Cultiver les communautés de pratiques*, traduit de *Cultivating communities of practice, a guide to managing knowledge*. Cambridge: Harvard Business School Press

Méthodologie de recherche

Blais, M., Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes [en ligne]. *Recherches Qualitatives* – 26(2), pp. 1-18. ISSN 1715-8705. Disponible sur : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques [en ligne]. *Revue française de pédagogie*, 127, pp. 9-22. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1999_num_127_1_1081

Blanche-Benveniste, C., Jeanjean, C. (1986). *Le français parlé, transcription et édition*. Paris: Institut National de la Langue Française, CNRS

Freund, R., Beauné, A., Khaneboubi, M. Baron, G.L. (2012). Analyse de données et logiciels : quelques pistes de réflexion (en ligne). *Adjectif.net*. Disponible sur : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article172>

Hoff, C. (2007). Parcours de formation et autoconstruction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation [en ligne]. Université de Nancy 2. Disponible sur : http://cyberdoc.univ-nancy2.fr/htdocs/docs_ouvert/doc315/2007NAN21026_1.pdf

Huberman, M., Miles, B., (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*, Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche. Bruxelles: De Boeck

Komis, V., Depover, C., Karsenti, T. (2013). L'usage des outils informatiques en analyse de données qualitatives [en ligne]. *Adjectif.net*. disponible sur : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article216>

Lehéricy, D. (2010). Repenser l'éducation avec les TIC : une réalité, un défi aux enjeux complexes. Mémoire de Master 2 Recherche, Sciences de l'éducation, Université de Caen Basse-Normandie

Miles, M.B., Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^{ème} éd.). Paris : De Boeck.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin. EAN13 : 9782200244491

Paquay, L., De Ketele, J-M., Crahay, M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Paris: De Boeck

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation (en ligne]. *Recherche et formation*, 50, pp.133-146. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR050-09.pdf>

Rapport au savoir

Bautier, E., Charlot, B., Rochex, J.-Y. (2001). Entre apprentissages et métier d'élèves : le rapport au savoir, in Agnès Van Zanten (dir.) (2001). *L'école : l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, pp.179-188

Beillerot, J. (2005. 1^{ère} édition 1994). Rapport au savoir. In Champy, P., & Etévé, C. (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. pp. 839-840. Paris: Retz.

Bourgeault, G. (2013). Le rapport au savoir des enseignantes et des enseignants : enjeux éthiques et sociopolitiques. Présentation de la conférence prononcée dans le cadre du Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation de la profession enseignante. Montréal, Québec, Canada, 2 & 3 mai, CRIFPE, [vidéo en ligne], (1'19 à 1'26). Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=eu93vd76AUY>

Bourgeault, G. (2013). Le rapport au savoir des enseignantes et des enseignants : enjeux éthiques et sociopolitiques [en ligne]. *Programme du Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation de la profession enseignante*. Montréal, Québec, 2, 3 mai, CRIFPE, p.84. Disponible sur : <http://colloque.crifpe.ca/files/ColloqueCRIFPE-Programme.pdf>

Charlot, B. (1994). La signification du savoir dans la société d'aujourd'hui, *Educations*, 1,54, pp. 53-55

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris: Anthropos

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage

Clerc, F. (1996). Les savoirs professionnels des enseignants, in Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (dir.) (2001). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan

Hatchuel, F. (2007, 1^{ère} édition 2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La Découverte Poche.

Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance. Mésonance*, 1 (4). Paris: UNMFREO

Lorillot, V. (2007). L'enseignement des Sciences Physiques en série Arts Appliqués. Étude curriculaire et analyse de rapports aux savoirs d'enseignants d'Arts Appliqués et de Sciences Physiques. Contribution à l'étude de la construction des identités professionnelles.

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (en ligne]. Université de Paris-Descartes. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/35/91/41/PDF/These_def_2.pdf

Mosconi, N., Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. (dir.) (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan

Ottavi, D. (2013). Le rapport au savoir et la crise de la transmission. In Blais, M.C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Pluriel

Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire [en ligne]. *Carrefours de l'éducation* 2/2006, 22, p. 3-13. Disponible sur : www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-2-page-3.htm

Réflexivité

Devos, C., Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ? in M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Dir.) (2013), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, De Boeck : Bruxelles, p. 229-247

Grangeat, M., Besson, C. (2006). Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ? Formation et pratiques d'enseignement en questions [en ligne]. *Revue des Hautes Écoles Pédagogiques*, 3, 17-31. Disponible sur : <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-3/2006-1-Grangeat.pdf>

Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil. Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Dir.) (2013) *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 79-93.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF éditeur

Perrenoud, P. (2001 a ou b ?). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation [en ligne]. *Cahiers pédagogiques*, 390, pp.32-45. Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html

Robillard (De), R. (2007). Altéro-réflexivité, rétro-anticipation : une instabilité à la recherche de quoi ? In Blanchet, P., Calvet, L.-J., Robillard (De), R. (2007). *Un siècle après le cours de Saussure : la linguistique en question*, Carnets d'atelier de sociolinguistique, 1. Paris: L'Harmattan, p.118-123.

Vidalenc, I., Malric, M. (2013). Quels outils pour une démarche réflexive dans l'activité de recherche ? [en ligne]. *Revue ¿ Interrogations ?*, 16. Identité fictive et fictionnalisation de l'identité (II), juin 2013. Disponible sur : <http://www.revue-interrogations.org/Quels-outils-pour-une-demarche,305>

Représentations

Abric J.-C. (dir.) (2001) : *Pratiques sociales et représentations*. PUF, 252 p.

Albertini, J.-M. (1992). *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*. Paris: Seuil, CNRS

Aoudé, P. (2011). Les futurs enseignants du primaire face aux TIC : questions de compétences et de formation. Thèse de doctorat [en ligne]. Université Paris-Descartes-Sorbonne, Paris, France. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/76/74/40/PDF/AOUDE-Pascale_These_16-11-11.pdf

Archambault, Jean-Pierre. (2013). Ressources, Instruments, Ouverture : Des formations nécessairement diversifiées [en ligne]. *frantice.net*, 6. Disponible sur : <http://www.frantice.net/document.php?id=721>. ISSN 2110-532

Assude, T., Bessières, D., Combrouze, D. & Loisy, C. (2010). Conditions des genèses d'usages dans les technologies de l'éducation [en ligne]. *Revue STICEF*, 17. Disponible sur : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2010/01-assude/sticef_2010_assude_01p.html

Baron, G.-L., Bruillard, E. (1996). - *L'Informatique et ses usagers dans l'éducation*. - Paris: PUF. 312 p.

Bataille, M., Blin, J.-F, Jacquet-Mias, C. & Piasser, A. (1997). *Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles*. L'année de la recherche en sciences de l'éducation, Paris: PUF

Béziat, J. (2011). Se former aux TICE – Discours et représentations [en ligne]. In Baron, G.L., Bruillard, E. & Komis, V. (Eds), Actes du colloque DIDAPRO4 - Dida&STIC, Patras, Grèce, 24, 25 et 26 octobre 2011. Disponible sur : http://hal.inria.fr/docs/00/67/61/76/PDF/BA_ziatDidapro2011.pdf

Bouyssières, P. (2001). Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes. In Solar, C. (dir.). *Le groupe en formation des adultes, comprendre pour mieux agir*. Bruxelles: De Boeck Université, 11-33.

Clénet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance. Etre formé et/ou se former ?* Paris: L'Harmattan, 249 p.

Désilets, M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), pp.289-308

Frayssé, B. (1996). Evolution des représentations socio-professionnelles des élèves ingénieurs: étude diachronique comparative sur trois départements de l'INSA de Toulouse, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail, 343.

Jodelet, D. (1993). Les représentations sociales, regard sur la connaissance ordinaire, in *Sciences Humaines*, 27

Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris: PUF (2^e éd.)

Legros, V. (2010). L'impact de la prise de fonction : évolution des représentations des TIC par des nouveaux enseignants [en ligne]. TECNE, Université de Limoges, INRP. Disponible sur : http://www.inrp.fr/Tecne/Rech40126/limoges_4.pdf

Lessard, C., Canisius-Lamanzi, P., Laroche, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle [en ligne]. *Sociologie et sociétés*, 40, (1), printemps 2008, p. 93-118. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/019474a>

Meirieu, P. (1989). *Apprendre...oui mais comment ?* Paris: E.S.F

Moscovici, S. (1961). Des représentations collectives aux représentations sociales. In Jodelet D. (1989). *Les représentations sociales*, coll. Sociologie d'aujourd'hui, P.U.F.

Ratinaud, P. (2003). Les professeurs et Internet. Contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle par l'étude des représentations professionnelles d'Internet d'enseignants du secondaire. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation [en ligne]. Université Toulouse le Mirail. Disponible sur : http://repere.no-ip.org/Members/pratinaud/mes-documents/these_ratinaud_2003.pdf

Teigier, C. (1993). Représentation du travail. Travail de la représentation. In A. Weill-Fassina, P. Rabardel, D. Dubois (coord.) *Représentations pour l'action*. Toulouse: Octares Editions, pp. 311-344.

Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner [en ligne]. *Education et formation*, e-294, pp. 14-19. Disponible sur : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=10&page=3>

Vinsonneau, G. (1997). *Culture et comportement*. Paris: A. Colin

Usages des TIC

Aillie, K. (2011). Pratiques informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web. Thèse de Doctorat en sciences de l'information et de la communication [en ligne]. Université Paris 13. Disponible sur : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/65/39/58/PDF/versionTEL.pdf>

Association of College & Research Libraries (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education [en ligne]. Chicago, IL : ACRL. Disponible sur : <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/standards.pdf>

Association des Directeurs des Bibliothèques Universitaires (2012). Référentiel de compétences informationnelles [en ligne]. ADBU. Disponible sur : <http://adbu.fr/referentieldecompetences/>

Auverlot, D., Hamelin, J., Lejeune, E., Loyer, J.-L., Rivière, L., Schaff, C. (2011). *Le fossé numérique en France*. Rapport du Gouvernement au Parlement établi en application de l'article 25 de la loi n° 2009-1572 du 17 décembre 2009 relative à la lutte contre la fracture numérique, 120 p.

Barcheath, E., Magli, R., Wickin, Y (2006), *Comment l'informatique vient aux enfants, Pour une approche anthropologique des ordinateurs à l'école*, Paris: Editions des Archives Contemporaines

Belisle C. (2010) Les technologies : quels usages pour quels effets ? In Charlier B., Henri F. (dir.) (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris: PUF

Bertrand, C., Lameul, G. (2008). Approche par compétences et e-portfolios: accompagnement et formation des formateurs. *Séminaire Montpellier 2008*, CDIUFM – SDTICE. Montpellier, 5 et 6 mai 2008

Biagini, C (2012). *L'emprise numérique, Comment Internet et les nouvelles technologies ont colonisé nos vies*. Collection Pour en finir avec. Editions l'Echappée

Bibeau, R. (2006). La vie avec les TIC, la vie après les TIC [en ligne]. Revue EPI. Disponible sur : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0610a.htm>

Bloche, P., Verchère, P. (2011). *Révolution numérique et droits de l'individu : pour un citoyen libre et informé*. Rapport d'information par la mission d'information commune sur les droits de l'individu dans la révolution numérique. Assemblée Nationale, 22 juin 2011, 366 p.

Cardon, D. (2010) *La démocratie Internet*, Promesses et limites. Seuil. République des Idées

Carr, N. (2011). *Internet rend-il bête ? Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté*, traduction française de *The shallows*. Paris: Editions Robert Laffont

Catellin, S. (2004). L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire [en ligne]. *Hermès*, 39. Disponible sur : http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9480/HERMES_2004_39_179?sequence=1

Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de vie (2012). La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française [en ligne]. Disponible sur : http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-credoc-diffusion-tic-2012.pdf

Cerisier, J.F. (2012). Quand Marc Prensky enterre trop vite les digital natives [en ligne]. Disponible sur : <http://blogs.univ-poitiers.fr/jf-cerisier/2012/04/22/quand-marc-prensky-enterre-trop-vite-les-digital-natives/>

Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec (2005). Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College & Research Libraries (ACRL). Montréal, Canada: CREPUQ.

Compiègne, I. (2011). *La société numérique en question(s)*. Petite bibliothèque des sciences. Editions Sciences Humaines

Da Costa-Lasne, A (2012). La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ? Thèse de doctorat en sciences de l'éducation

[en ligne]. Université de Bourgogne. Disponible sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/16/92/PDF/12088.pdf>

Damhuis L. (2009) Les TIC changent-elles notre rapport au temps ? [en ligne]. *La lettre EMERIT*, 58, 1-4. Disponible sur : <http://www.ftu-namur.org/publications/publi-2.html>

Deloitte (2012). Equipement et usage des appareils connectés [en ligne]. Disponible sur : <http://www.eco-conscient.com/art-2603-quel-est-lequipement-numerique-des-francais.html>

Département des Etudes de la Prospective et des Statistiques (2010). Enquête communautaire sur l'utilisation des TIC par les ménages et les particuliers [en ligne]. Eurostat, in Ministère de la Culture et de la Communication, (2011). Evolution des usages des TIC, Fiche 15, Culture et médias 2030, Prospective de politiques culturelles. Disponible sur : <http://www.culturemedias2030.culture.gouv.fr/annexe/15-fiches-culture2030-15-.pdf>

Dequire, A.F. (2005). Essai d'analyse sociologique des critères de sélection au concours de professeur des écoles : les jurys d'entretien à l'épreuve de la docimologie. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation [en ligne]. Université de Lille III. Disponible sur : http://documents.univ-lille3.fr/files/pub/www/recherche/theses/DEQUIRE_Ann-Francoise.pdf

Devauchelle, B. (2012). *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs, Le numérique au service du bien commun et de l'accès au savoir*. FYP Edition

Donnat, O. (2007). Pratiques culturelles et usages d'internet [en ligne]. Culture études, 2007-3. Département des Etudes de la Prospective et des Statistiques. Disponible sur : <http://www2.culture.gouv.fr/deps/fr/pratiquesinternet.pdf>

Dupriez, C. (2006). Recherche sur Internet : méthode et astuces [en ligne]. Disponible sur : <http://eprints.rclis.org/15521/6/25970.pdf>

Ertzscheid, Olivier (2010). Accroche-toi au pinceau de la contribution, j'enlève l'échelle de la participation [en ligne]. Disponible sur : http://affordance.typepad.com/mon_weblog/2010/10/accroche-toi-au-pinceau-enleve-echelle.html

Ertzscheid, O., Gallezot, G. (2010). Chercher faux et trouver juste, sérendipité et recherche d'information [en ligne]. 10^{ème} colloque bilatéral franco-roumain. CIFSIC, Université de Bucarest, du 28 juin au 3 juillet 2003. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/22/72/PDF/sic_00000689.pdf

Fallot, J.P., Le Borgne, P., Lecas, J.F., Lenfant, A. (2005). Usage des technologies par les élèves professeurs. Analyse à partir de questionnaires [en ligne]. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. Disponible sur : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu_0203_leborgne.pdf

Fluckiger, C. (2009) Internet et ses pratiques juvéniles [en ligne]. *Médialog*, 69, <http://medialog.ac-creteil.fr/ARCHIVE69/juvenile69.pdf>

Folon, J. (2012). La génération Y : un nouveau public ? mythe ou réalité ? In Morelli, P., Pignard-Cheynel, N., Baltazart, D.(coord.). Actes du colloque EUTIC 2012. Publics et pratiques médiatiques, Université de Lorraine, Metz, 17-19 octobre 2012, ISBN 978-2-7466_5447-1

Giroux, P., Gagnon, M., Cornut, J., Lessard, S. (2011). L'exercice de la pensée critique [en ligne]. Réseau d'Information pour la Réussite Educative. Disponible sur : <http://rire.ctreq.qc.ca/lexercice-de-la-pensee-critique/>

Giroux, P., Gagnon, M., Lessard, S., Cornut, J. (2011). S'engager dans des pratiques critiques sur Internet : mieux juger de la qualité de l'information sur la toile ! Les dossiers Carrefour Education – Infobourg [en ligne]. Université du Québec à Chicoutimi. Disponible en ligne : http://www.infobourg.com/wp-content/uploads/2011/03/Jugement_critique_webographie.pdf

Karsenti, T. (2007). Comment s'articulent les facteurs qui influencent leur utilisation ? In Charlier, B., Peraya, D. (Ed.), (2007). Les technologies éducatives : une opportunité d'articuler les savoirs d'expérience et ceux issus de la recherche ? pp. 157- 170. Bruxelles: De Boeck

Larivain, C. (2006). Les enseignants des écoles publiques et la formation [en ligne]. Les dossiers, enseignants et personnels de l'éducation, Ministère de l'Education Nationale. Disponible sur : <http://media.education.gouv.fr/file/44/7/2447.pdf>

Lee H., Liebenau J. (2000). Time and the internet at the turn of the millennium. *Time and society* [en ligne]. 9 (1), pp. 43-56. Disponible sur : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=FA48283BA97B409321EFC427E5A9DD5B?doi=10.1.1.24.2749&rep=rep1&type=pdf>

Lei Jing (2009). Digital natives as preservice teachers : What technology preparation is needed ? [en ligne]. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25 (3). Disponible sur : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835233.pdf>

Mc Luhan, M. (1977). *D'oeil à Oreille*, traduit de *Processus and media* (eng), Hurtubise HMH

Mc Luhan, M. (1967). *The medium is the massage : an inventory of effects*, New York

Médiamétrie (2011). Internet, pratique ou ludique ? [en ligne]. Observatoire des Usages Internet, communiqué de presse. Disponible sur : http://etudesetmedias.fr/em/pdf/2011_05_%2005_CdP_OUI_1er%20trimestre_2011.pdf

Ministère de la Culture et de la Communication, (2011). Evolution des usages des TIC, Fiche 15, Culture et médias 2030, Prospective de politiques culturelles [en ligne]. Disponible sur : <http://www.culturemedias2030.culture.gouv.fr/annexe/15-fiches-culture2030-15-.pdf>

Moeglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. Que sais-je ? PUF

Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? [en ligne]. *Culture Prospective*, 1. Disponible sur : www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf

Pichault, F., Pleyers, M. (2010). Pour en finir avec la génération Y [en ligne]. *Actes du colloque AGRH 2010*. Disponible sur : <http://www.reims-ms.fr/agrh/03-publications/01-actes-congres.html>

Plantard, P (2013). La fracture numérique : mythe ou réalité ? La formation à l'épreuve du numérique. *Education permanente*. Hors-série AFPA 2013

Pouilly, T. (2012). Marc Prensky : des « digital natives » à la « sagesse numérique » [en ligne]. Disponible sur : <http://www.rslmag.fr/post/2012/04/11/Marc-Prensky-des-171;-digital-natives-187;-a-la-171;-sagesse-numerique-187;.aspx>

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, On the horizon, MCB University Press, 9 (5)

Rabardel P. (1995) *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin

Raphaël, B. (2011). Ce que le déclin de contributions sur Facebook nous dit de l'avenir de l'info (en ligne). Disponible sur : <http://www.benoitraphael.com/2011/08/24/ce-que-le-declin-des-contributions-sur-facebook-nous-dit-de-lavenir-de-linfo/>

Ropars, F. (2014). Tous les chiffres 2014 sur l'utilisation d'Internet, du mobile et des médias sociaux dans le monde [en ligne]. Disponible sur : <http://www.blogdumoderateur.com/chiffres-2014-mobile-internet-medias-sociaux/>

Sandri, E. (2013). La sérendipité sur Internet : égarement documentaire ou recherche créatrice [en ligne]. *Revue Cygne noir, I*. Disponible sur : http://www.revuecygnoir.org/sites/cygnoir.nt2.ca/files/cnl_sandri_0.pdf

Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris: Editions le Pommier

Serres, M (2007). Les nouvelles technologies : révolution culturelle et cognitive, Texte de la conférence prononcée dans le cadre des 40 ans de l'Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique [en ligne]. Disponible sur : http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoinashnord/IMG/pdf_Texte_de_la_conf%C3%A9rence.pdf

Wallet, J. (2010). Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs. In Charlier, B., Henri, F. (dir.) (2010). *Apprendre avec les technologies*. PUF

Vidéoformation

Gaudin, C., Flandin, S. (2014). La vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ? [en ligne]. Présentation croisée d'un état de l'art. Conférence de consensus, 27 janvier 2014, Chaire Unesco « Former les enseignants au

XXIe siècle », ENS Lyon, IFé. Disponible sur : <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/video-formation/etat-de-l-art-s-flandin-et-c-gaudin>

Leblanc, S. (2012). Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Montpellier 3.

Leblanc, S. (2009). Des espaces de confrontation à l'expérience médiatisée par la vidéo : principes de conception, effets formatifs et projectifs. Actes du colloque international de l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle : « L'expérience », ENESAD : Dijon.

Ria, L., Rayou, P., Saujat, F. (2010). Quels usages des ressources vidéo pour la formation. L'actualité éducative [en ligne]. *Cahiers pédagogiques*, 484. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quels-usages-de-ressources-vidéos-pour-la-formation>

Ria, L., & Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo : Les effets d'une navigation sur Néopass@ction. *Recherches et Educations*, 7, pp. 99-114.

Ria, L., Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation *Néopass@ction* à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus [en ligne]. *Activités*, 8 (2). Disponible sur : <http://www.activites.org/v8n2/ria.pdf>

Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., & Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: how does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59 (4), pp. 347-360.

LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ACRL : Association of College & Research Libraries
ADBU : Association des Directeurs de Bibliothèques Universitaires
B2i : Brevet Informatique et Internet
BO : Bulletin Officiel
C2i2e : Certificat Informatique et Internet, niveau 2 enseignant
CLIS : CLasse d'Intégration Scolaire
CREPUQ : Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec
CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique
DEPS : Département des Etudes, de la Prospective et des Statistiques
DUNE : Développement des Usages du Numérique à l'Ecole
EIAH : Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain
EPS : Education Physique et Sportive
ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education
IGAENR : Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche
IGEN : Inspection Générale de l'Education Nationale
IMF : Instituteur Maître Formateur
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
MCC : Ministère de la Culture et de la Communication
MEN : Ministère de l'Education Nationale
MESR : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MS : Moyenne Section (de maternelle)
PAI : Projet d'Accueil Individualisé
PDCI : Programme de Développement des Compétences Informationnelles
PEMF : Professeur des Ecoles Maître Formateur
PES : Professeur des Ecoles Stagiaire
PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative
TBI : Tableau blanc Interactif
ZEP : Zone d'Education Prioritaire