Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres

La présence du formateur

Furthering interactions at a distance between trainers and trainees

Die Distanzinteraktionen bei der Lehrerausbildung fördern

Favorecer las interacciones a distancia en formación de los maestros

Georges Ferone

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1554>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1554

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2011

Pagination : 79-94

ISBN : 978-2-84788-363-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Georges Ferone, « Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres », *Recherche et formation* [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1554> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1554

Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres

La présence du formateur

> **Georges FERONE**

Université Paris-Est Créteil, IUFM de Créteil, équipe CIRCEFT-ESCOL

RÉSUMÉ • Les potentiels d'interactions dans les dispositifs électroniques de formation apparaissent toujours prometteurs mais ceux-ci se concrétisent rarement par manque d'engagement des acteurs. Notre analyse de blogs de formation confirme les difficultés rencontrées mais elle montre qu'à certaines conditions, les échanges entre formateurs et formés peuvent être denses même à distance. Lorsque le formateur participe activement aux échanges, qu'il témoigne d'empathie, qu'il apporte un soutien affectif, des conseils et des ressources utilisables, il peut stimuler l'engagement des participants.

MOTS-CLÉS • formation initiale des enseignants, formateur, apprentissage en ligne, communication

La généralisation des technologies de l'information et de la communication transforme tous les secteurs de la société et modifie en profondeur de nombreux métiers. C'est le cas pour la formation des maîtres : les formateurs sont fortement invités aujourd'hui à maîtriser de nouvelles compétences notamment celle de savoir accompagner ou de former à distance. Cette obligation devient institutionnelle avec la généralisation du C2I niveau enseignant (C2I-2E)¹, elle est fortement suggérée dans le rapport Fourgous², « Réussir l'école du numérique », qui préconise d'accompagner à distance les enseignants. Mais elle est également conjoncturelle du fait des nouvelles modalités de la formation³, soit pour agir dans l'urgence et donner, à des enseignants nouvellement recrutés et sans formation, des « outils pour

1 Voir le référentiel de compétences consultable sur Internet à l'adresse suivante : <<http://www.c2i.education.fr/spip.php?article87>> (notamment A2.1 et B3.3), consulté le 7 mars 2012.

2 Rapport Fourgous (février 2010) consultable sur Internet à l'adresse suivante : <<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000080/0000.pdf>>, consulté le 7 mars 2012.

3 <<http://www.education.gouv.fr/cid25081/les-nouvelles-conditions-de-recrutement-des-personnels-enseignants-et-d-education.html>>, consulté le 7 mars 2012.

entrer dans le métier »⁴, soit pour des raisons démocratiques, permettre à tous les étudiants d'accéder à la profession d'enseignant malgré l'allongement des études. Par exemple, les IUFM de Créteil et de Versailles proposent dorénavant à leur forte population d'étudiants salariés des modalités entièrement à distance ou en semi-présentiel du master préparant à être enseignant dans le premier degré.

L'université française est de ce fait confrontée à un nouveau défi. Elle dispose d'une certaine expérience dans la formation à distance⁵ mais Degache et Nissen (2008) notent que « dans les campus numériques français, c'est souvent la production et la mise à disposition des ressources numériques qui priment sur l'accompagnement et la communication pédagogique, le rôle accordé aux interactions en ligne restant pour sa part minime ». L'expérience des IUFM, intégrés progressivement à l'université depuis 2005, reste également limitée, dans ce domaine. Bruillard et Baron (2009) remarquent que seules les activités de mutualisation fonctionnent sans trop de difficultés en IUFM et que les exemples d'apprentissage collectif à distance se révèlent exceptionnels.

Or, un des principaux défis actuels de la formation à distance, selon Jézégou (2010), est de pouvoir développer des interactions sociales, de créer « une présence à distance » afin de favoriser les apprentissages. Après avoir fait le point sur les apports potentiels de la formation à distance, cet article pose la question de la mobilisation des apprenants. Fondée sur l'analyse de blogs qui permettaient à des formateurs et des professeurs des écoles stagiaires d'interagir en particulier pendant les périodes de stage en responsabilité, temps considérés comme forts par les futurs enseignants, cette étude de cas répond à la question suivante : quelles sont les modalités d'intervention du formateur susceptibles de stimuler l'engagement et la participation des formés ? Nous nous intéressons spécifiquement au cas du « formateur-tuteur », dont le rôle semble encore peu étudié (Quintin, 2008).

1. Cadre théorique

Les recherches sur l'enseignement à distance mettent en évidence d'importantes potentialités pour la formation professionnelle mais elles montrent aussi que les résultats apparaissent souvent décevants et qu'ils demeurent dépendants de l'engagement des apprenants et du degré de liberté pédagogique offert par le dispositif de formation. Sur ces deux aspects, le formateur semble jouer un rôle déterminant (Jézégou, 2010 ; Quintin, 2008).

4 L'IFÉ met à disposition, depuis la rentrée universitaire 2011, une plateforme de ressources à distance pour « entrer dans le métier » à destination des enseignants novices des premier et second degré, et des formateurs, accessible à l'adresse suivante : <<http://neo.ens-lyon.fr/neo>> (NeoPass@ction).

5 Voir à titre d'exemple le campus FORSE piloté par Jacques Wallet : <<http://www.sciencedu.org>>, consulté le 7 mars 2012.

1.1 Apprendre à distance : le rôle des interactions

Des travaux sur la communication et les apprentissages assistés par ordinateur décrivent les apports pour le développement professionnel des enseignants (Daele & Charlier, 2002). Ils se réfèrent le plus souvent aux théories de Wenger (1998) qui insistent sur la dimension sociale des apprentissages et sur l'importance de l'engagement des acteurs dans des « communautés de pratique ». Selon cet auteur, la participation des membres modifie leurs représentations, elle permet de construire ou de renforcer leur identité professionnelle ainsi que d'enrichir leurs pratiques. Dans ce cadre, l'apprentissage est considéré comme un processus social de construction des connaissances et de transformation sociale des individus et de leurs environnements d'où l'importance de la co-construction des connaissances, de l'engagement mutuel des acteurs et de la compréhension partagée tout au long du processus de collaboration. Les enjeux de formation concernent alors l'acquisition de connaissances et de compétences mais ils relèvent avant tout des significations qui sont accordées à ces savoirs, ainsi que des processus d'affiliation (Coulon, 1997) et de construction identitaire (Dubar, 1991). Certains auteurs soulignent l'importance des interactions langagières dans cette construction (Bautier & Rochex, 1998 ; Bernié, 2002). Parce qu'ils élargissent le temps et l'espace de communication, parce qu'ils ont pour capacité de ralentir les échanges et de mettre à jour les phases successives d'une discussion, ce qui donne le temps à la pensée de se développer, et parce qu'ils dévoilent les étapes de sa construction (Bruillard, 2010), les échanges électroniques peuvent stimuler le nombre et la qualité de ces interactions. Cependant, l'implication des participants dans les environnements électroniques d'apprentissage semble difficile à créer et à maintenir (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003). Jézégou (2010) note aussi l'écart important entre les possibilités de présence et le niveau effectif de cette présence.

1.2 La présence dans l'apprentissage à distance

Les travaux de Garrison (2009) soulignent le rôle pivot de la présence pour développer les apprentissages en ligne. Cette présence se décline selon trois dimensions : socio-affective, cognitive et pédagogique. La présence socio-affective correspond à la capacité de l'apprenant à s'investir socialement et affectivement, c'est-à-dire à s'identifier au groupe, à communiquer de manière pertinente dans un climat de confiance et à développer des relations interpersonnelles. La présence cognitive renvoie à la construction du sens grâce au dialogue entre les membres de la communauté d'apprentissage. La présence pédagogique porte plus spécifiquement sur le rôle, considéré comme essentiel, joué par le formateur dans la conception, la facilitation et la direction des processus cognitifs et sociaux pour atteindre des résultats d'apprentissage personnellement significatifs et intéressants d'un point de vue éducatif. Pour Jézégou (2010), « la présence pédagogique en *e-Learning* résulte des interactions sociales que le formateur entretient à distance avec les apprenants pour soutenir les présences cognitive et socio-affective. Ces interactions consistent

à favoriser les transactions entre les apprenants tout en contribuant à un climat socio-affectif basé sur la symétrie de la relation sociale et sur l'aménité, au sein d'un espace numérique de communication ». Ces auteurs témoignent que les dispositifs de formation en ligne gagnent en efficacité lorsque le formateur s'engage sur le registre socio-affectif. Cette présence contribue notamment à diminuer le sentiment d'isolement qui motive la plupart des abandons (Depover & Marchand, 2002). C'est ce dernier aspect, la présence pédagogique du formateur, que nous étudions, en particulier sa capacité à développer des interactions et l'engagement des formés.

2. Dispositif et méthodologie d'analyse

2.1 Dispositif

Pour mieux appréhender les effets des interventions du formateur sur la participation de professeurs stagiaires dans un environnement de communication électronique, nous avons analysé des échanges qui se sont déroulés, entre 2006 et 2009, sur des blogs de formation. Ce dispositif avait pour objectif d'accompagner des professeurs des écoles, stagiaires deuxième année (PE2), nommés en responsabilité de classe dès le début de leur formation. Une demi-journée de présentation permettait aux stagiaires de s'approprier le dispositif et de rencontrer les intervenants. Après l'utilisation de différents outils, courrier électronique et listes de discussion, le blog a été choisi parce que sa présentation sous forme de page Web facilite la lecture et l'accès à l'historique des échanges qui constitue la mémoire du groupe. Il favorise, en outre, les interactions puisque chacun peut sans difficulté technique et sur un même support visible par tous, écrire ou commenter les écrits des autres. Sur ces blogs, les professeurs stagiaires étaient invités à poser des questions et à discuter de leurs pratiques de classe. Ils pouvaient mutualiser leurs préparations et solliciter les conseils de leurs pairs et des formateurs.

2.2 Participants

Le dispositif a été créé par trois formateurs de l'IUFM de Créteil, dont deux chercheurs, coordonnateurs d'une équipe de soixante-quinze PE2 répartis en trois groupes. Chaque blog était animé par des maîtres formateurs (formateurs du premier degré associés à la formation). En 2006-2007, dix-sept blogs regroupaient un formateur et quatre à cinq stagiaires. Le bilan de la première année a fait apparaître de fortes divergences dans l'animation de ces blogs, provoquant des plaintes à l'encontre de formateurs trop peu engagés aux yeux de certains stagiaires et créant, de ce fait, au sein de l'équipe, des dissensions autour de la notion de bénévolat. Certains formateurs ont jugé cette forme d'accompagnement trop consommatrice de temps alors qu'elle n'était pas prise en compte dans leur charge de travail. À l'inverse, d'autres formateurs ont considéré que ce moyen permettait un accompagnement contextualisé et personnalisé. Les deux années suivantes, les coordinateurs ont alors, par souci d'égalité, modifié le dispositif créant un blog

par groupe de vingt-cinq stagiaires (soit trois blogs chaque année) animés par trois maîtres formateurs en poste complet à l'IUFM. Ces derniers étaient également volontaires mais cette animation était prise en compte dans leur service à raison de six heures HTD pour l'année. Aucun des formateurs n'intervenait dans l'évaluation des stagiaires de leur propre blog.

2.3 Recueil des données

Les données recueillies sont constituées de la totalité des messages publiés sur les vingt-trois blogs soit 1491 messages (916 messages de stagiaires et 509 de formateurs), de bilans de fonctionnement rédigés chaque semestre par les formateurs et les formés dont une partie concernait spécifiquement l'usage de ces blogs ainsi que de notes prises par un des chercheurs lors d'échanges informels ou de réunions avec les stagiaires et les formateurs participants. En outre, deux entretiens semi-directifs ont été menés la première année avec deux stagiaires des deux blogs les plus utilisés.

2.4 Analyse des données

Des analyses quantitatives et qualitatives ont été menées pour mesurer l'activité des blogs et examiner les contenus échangés. Cet examen a permis notamment de définir des typologies de messages de stagiaires et de formateurs et de mettre à jour des patterns de communication (Ferone, 2010). Pour comprendre comment le formateur peut réussir à déclencher et à maintenir l'engagement des stagiaires, nous avons procédé à une analyse qualitative des échanges des trois blogs les plus dynamiques (blogs 10, 13 et 19) et par opposition, nous avons analysé les échanges entre les formateurs et les formés dans les blogs les moins actifs, en portant une attention particulière à la manière dont la communication s'était interrompue⁶.

3. Résultats et discussion : la présence pédagogique du formateur

La première année, sur les dix-sept blogs mis en place, seuls deux d'entre eux ont développé des échanges tout au long de l'année, sept fonctionnent pendant un trimestre et huit blogs n'enregistrent aucune participation du formateur. L'année suivante, un seul blog est resté actif pendant toute l'année universitaire alors que l'activité des deux autres ainsi que celle des blogs 2008-2009 s'est concentrée essentiellement au premier trimestre. L'analyse des blogs les plus actifs a montré que les formateurs concernés ont combiné, de manière réactive et proactive, différentes modalités d'intervention destinées à répondre aux urgences des stagiaires, à donner du sens à l'action et à favoriser des changements de postures susceptibles de développer la participation.

6 Ce sont les blogs 3, 7, 9, 11, 12, 18, 20, 21, 22 et 23.

3.1 Répondre à l'urgence

En début de formation, le passage du statut d'étudiant au statut de professionnel en charge de classe engendre une grande fragilité. Cette incertitude sur le « qui suis-je ? » constitue un temps de transition, d'entre-deux et les professeurs stagiaires sont à la recherche de stratégies identitaires pour réduire les possibles désaccords entre « l'identité pour soi » (l'identité subjective) et « l'identité pour autrui » (l'identité attribuée par l'environnement) (Dubar, 1991). Les blogs les plus actifs sont les blogs où les formateurs montrent de l'empathie, valorisent et soutiennent les participants en proposant des ressources et des conseils personnalisés à la situation et à leurs stagiaires. Aussi, sur les trois blogs actifs, les formateurs ne comptent pas leurs encouragements et leur soutien.

« Bon courage pour ta séance sur la multiplication ».

Dès le début de la formation, ils proposent des ressources concrètes et des conseils personnalisés.

« Pour Sylvie en ce moment mais pour toutes à un moment ou à un autre. C'est une ressource fiable ! » ; « Ta progression est bien pensée mais je pense que tu devrais t'arrêter et ne pas faire la 3^e séance... ».

À l'inverse, dans les blogs où les réponses sont tardives, brèves, quand elles renvoient les stagiaires à leurs possibles insuffisances, la communication se rompt rapidement. Les stagiaires sont ainsi souvent interpellés, de manière précoce, sur leurs objectifs et sur leurs progressions ce qui a pour effet de les laisser sans voix.

Dans le blog 7, la formatrice s'implique et réagit à chaque message de PE2, mais elle répond avec délai, par des messages courts, sans empathie particulière, renvoyant ses stagiaires débutants à des problématiques complexes en début de formation, les interactions cessent après les premiers échanges : « J'ai essayé de mettre en place un groupe de besoin avec lequel je jouais aux dominos, mais j'étais sans cesse interrompue par les autres élèves. J'aimerais les mettre en autonomie avec des jeux ou autre en numération. Merci de votre aide parce que là je galère. » (demande d'une stagiaire). La formatrice intervient six jours après : « Quel était le besoin ? », puis interroge dans un second message : « Quel était le besoin pour le groupe ? Et pour les autres, quelle compétence visée en numération ? ». La stagiaire ne répond pas. Une autre PE2 du blog 7 sollicite elle aussi du soutien : « Bonjour, j'aurai besoin d'une aide en littérature de jeunesse [...]. Mais je coince un peu pour les activités, j'ai l'impression de faire souvent les mêmes choses. J'aimerais un peu d'aide. Merci beaucoup ». En réponse, la formatrice poste des ressources sans les commenter et propose de retravailler la question plus tard à l'IUFM : « Je mets sur le site un compte rendu de deux conférences en littérature de jeunesse que j'ai prise sur le site de Télémaque et qui propose des approches possibles avec des exemples d'activités ».

Sur le blog 21, une PE2 sollicite la formatrice dès son premier jour en responsabilité de classe : « Seule, dans la classe des TPS-PS avec une totale liberté pédagogique, j'aurai bien aimé être un peu plus guidée, mais bon il faut se lancer [...] je cherche des idées d'ateliers concrets ou des adresses de sites où je peux en trouver ». La formatrice commente et interroge les intentions de la stagiaire qui ne répond pas et n'intervient plus sur le blog : « Il me semble qu'il n'existera pas d'ateliers concrets ailleurs que dans la conception de votre journée de classe. L'atelier est une modalité de travail que vous utilisez si vous en avez besoin pour atteindre vos objectifs. Que voulez-vous mettre en place ? Quelles compétences voulez-vous travailler ? Comment ? À partir de là, vous saurez à quel moment être en collectif, en groupe, en individuel et quel travail vous proposerez à vos élèves avec quelle modalité. Un atelier seul n'a rien de concret ».

3.2 Donner du sens à l'action et favoriser les changements de postures

La participation est volontaire et non évaluée. Les acteurs, stagiaires et formateurs, pouvaient à loisir négocier les modalités de fonctionnement de ce dispositif d'accompagnement à distance. C'est donc un dispositif ouvert susceptible d'engendrer les interactions (Jézégou, 2010). Toutefois, plusieurs éléments provoquent des résistances qui limitent ou interdisent la participation des acteurs. Elles sont principalement liées au sens que les participants donnent à leur participation et aux postures adoptées par les professeurs stagiaires vis-à-vis de l'institution, de la formation, de leurs pairs et des savoirs pour enseigner. La capacité du formateur à identifier ces postures et à les faire évoluer conditionne l'intensité et la qualité des échanges.

3.2.1 Donner du sens

Le besoin de se réaliser et de donner du sens à son action constitue un besoin déterminant dans la motivation de l'apprenant. Les formateurs des blogs où les interactions sont fortes rappellent souvent les enjeux du travail à accomplir. Ainsi ces considérations, absentes dans les autres blogs relèvent de trois grandes orientations :

- la finalité du travail personnel ;
« On oublie trop souvent aussi qu'un travail cohérent, riche pour les élèves, structuré, reposant sur une bonne préparation matérielle et l'anticipation des difficultés, garantit en grande partie la gestion du groupe. On tire toujours les bénéfices des efforts fournis en amont. Nous avons intérêt à consolider nos connaissances et proposer des situations porteuses de sens. »
- la finalité du travail en équipe ;
« Tu le dis bien : «je me débrouille toute seule» mais tu sais, on a tout à gagner à échanger avec les autres en toute confiance. »
- et de manière plus générale, la finalité des efforts consentis pour se former à un métier que le formateur valorise.
« Je suis heureuse que tu te sentes bien dans ce merveilleux métier ! »

Non seulement ces formateurs essaient de donner du sens à la participation des PE2 mais ils explicitent également le sens de leur propre action.

« Pour ma part, j'ai toujours été "frustrée" de ne jamais savoir ce que tu faisais, non pas pour évaluer mais plutôt pour construire, ou pour t'aider à analyser ta pratique. Tu sais bien que je conçois plus mon travail dans ce sens. »

3.2.2 Favoriser les changements de postures

Participer, c'est s'exposer. Les inquiétudes sont fortes en début de formation et les stagiaires, comme ils le disent eux-mêmes, restent « sur leurs gardes ». Certains hésitent en effet à exprimer leurs interrogations.

« Á mon tour d'avoir quelques questions (d'ailleurs beaucoup de questions... Désolée !) » ; « J'ai une autre question mais je ne veux pas passer pour un ennuyeux qui stresse pour le stage ».

S'exprimer dans un dispositif institutionnel, laisser des traces, parler de ses difficultés, soumettre des préparations de classe à la critique, constituent pour beaucoup des prises de risque importantes.

« Demander un conseil, c'est d'abord exposer son travail dont, par définition, on n'est pas sûr : on peut avoir honte vis à vis des collègues PE2 ou avoir peur d'entamer ses chances d'être validé en montrant ses « faiblesses » aux formateurs. Pour comprendre ce point, il faut voir qu'en début d'année nous avons été matraqués par des histoires de validation, de licenciement, de redoublement... Il y avait de quoi être sur ses gardes. » (extraits d'un entretien avec un stagiaire). Rassurer les participants apparaît nécessaire et les premiers messages à distance conditionnent fortement les suivants. Pour cela, certains formateurs des blogs encouragent et valorisent leurs stagiaires.

« Le travail que tu fournis depuis le début de ton stage filé, les questions que tu te poses, les réflexions que tu mènes t'ont fait énormément progresser. Tu sais aussi prendre en compte les conseils donnés pour réinvestir, réajuster ton travail. Je t'encourage sur cette voie. »

Ils préviennent et essaient de désamorcer les inquiétudes et les découragements.

« Bon courage et ne t'en fais pas trop, tout va très bien se passer. »

Ces formateurs atténuent souvent leurs remarques et leurs critiques afin de ménager l'estime de soi des formés.

« Je n'ai donc pas grand mérite à faire de petits commentaires » ; « Ce ne sont que des questions. Tu connais tes élèves, à toi de juger » ; « Ce que je te donne, ce sont des conseils et non des critiques. C'est ainsi qu'on avance ».

Les stagiaires sont en effet sensibles aux critiques des formateurs qu'ils ressentent mal, en particulier en début de formation. Une stagiaire publie un message où

elle décrit son énervement face au débordement d'un groupe d'élèves. Aussitôt, la formatrice questionne ses possibles insuffisances, liste tout ce que cette PE2 a pu faire ou ne pas faire. Cette généralisation permettait d'identifier des manières de faire inadaptées qui pouvaient expliquer l'agitation des enfants mais elle a été très mal vécue par les participants de ce blog comme en témoignent les bilans réalisés plusieurs mois après.

« Sa réponse a été plutôt «désagréable» ou du moins perçue comme telle (par moi mais aussi par d'autres qui m'en ont parlé le lendemain) et cela en a peut être freiné certains » ; « elle était la première à se lancer, et à l'époque nous en avions parlé entre nous en se disant : «si c'est pour se faire remettre à sa place alors ce n'est pas la peine». Il faut bien voir qu'en début d'année on se sent vraiment fragile. »

Participer, c'est écrire. Tous les stagiaires ne s'expriment pas aisément par écrit en public. La question du respect des normes orthographiques peut en outre créer des tensions entre formateurs et formés.

« J'ai eu une expérience assez représentative de mon point de vue de la distorsion qui peut exister entre ce que nous, stagiaires, pouvons exprimer et ce que les formateurs perçoivent de nos attentes. Lors de ma première contribution, j'ai posé des questions sur le fond de mon travail et la formatrice m'a répondu de façon assez vague sur le fond. En revanche, elle a lourdement insisté sur la forme car elle avait relevé «un nombre anormal de fautes d'orthographe». » (extraits d'un bilan de stagiaires).

Participer, c'est aussi coopérer. Certains stagiaires peuvent avoir une attitude négative, difficilement repérable car rarement exprimée, à l'égard de la coopération ou vis-à-vis de l'institution porteuse du dispositif.

« Certains ont encore une approche «scolaire» : les profs contre les élèves, et puis il y a la réputation des IUFM : l'IUFM c'est nul, tout le monde le dit, ils n'ont jamais aidé personne, d'ailleurs je connais quelqu'un l'an dernier qui... » » (extrait d'entretien).

Toutefois, dans leur grande majorité, les stagiaires témoignent d'une volonté initiale de mutualiser et d'échanger. Mais cette participation ne se concrétise sur la durée que lorsqu'ils y sont régulièrement encouragés par les formateurs. Ces incitations sont présentes dans les blogs les plus dynamiques, elles peuvent être individuelles ou collectives.

« Fais-moi part de tes idées » ; « N'hésitez pas à faire part de vos expériences, vos questions, vos travaux, vos bilans, c'est comme ça qu'on avance. »

Ces formateurs visent à développer les interactions entre pairs. L'effectif du groupe semble influencer directement sur la dynamique de communication. Dans les blogs de petits groupes (4 ou 5 participants), lorsque le formateur est très présent (blogs 10 et 13), les stagiaires mutualisent beaucoup mais discutent peu entre pairs.

Lorsque le formateur est moins présent, en fonction de la personnalité plus ou moins collaborative des stagiaires, des interactions peuvent se développer entre pairs (soutien et échange de ressources) mais la communication s'interrompt après quelques semaines (blogs 8, 11, 12 et 15). Dans les blogs de groupe de vingt-cinq PE2, les stagiaires s'adressent principalement au formateur mais ils n'hésitent pas à commenter les messages de leurs collègues (blog 19). Lorsqu'il y a plusieurs échanges sur une même question, la prise de position du formateur a pour effet de clore la discussion.

Les formateurs des blogs les plus actifs renforcent aussi le sentiment d'appartenance en favorisant la solidarité dans le groupe.

« Devant tous vos échanges, je constate, que les liens que vous avez tissés entre vous sont solides. » ; « Mais je suis sûre qu'il y a d'autres choses intéressantes que vous pouvez partager ».

Ce sentiment d'appartenance est renforcé car il existe une corrélation directe entre la forte identité du groupe et le taux de participation des stagiaires⁷. Les groupes les plus actifs ont personnalisé le nom de leur blog contrairement aux blogs les moins utilisés⁸.

« Plante des stagiaires à l'IUFM pendant une année stressée, il poussera des professeurs épanouis... » ; « Notre blog à nous ! » ; « Impossible Mission Force's Girls ».

La valorisation collective renforce, en outre, l'identité du groupe et le sentiment d'appartenance.

« J'ai eu de très bons échos de vos stages, bravo les filles ! » ; « Le sérieux du travail que vous m'avez montré, m'a donné une image très positive de vous quatre : un questionnement perpétuel, déjà des solutions trouvées... Ce sont de très bons débuts ! ».

L'alternance du « tu » et du « vous » dans un même message témoigne de la prise de conscience par le formateur des enjeux de communication (et par la même en fait prendre conscience aux stagiaires). Dans les dispositifs de travail collaboratif, toute communication individuelle est en définitive collective. Ces formateurs expriment surtout leur intérêt et l'importance de participer aux échanges.

Cette dernière dimension, savoir valoriser le dispositif de communication et de travail en équipe, est absente des typologies sur les modalités d'intervention du tuteur en formation à distance (Quintin, 2008). Elle se révèle pourtant indispensable dans les échanges qui reposent sur le volontariat des participants.

7 Cette identité de groupe se construit en présence et se renforce à distance lorsque les interactions sont régulières.

8 Il était techniquement obligatoire de choisir un titre pour chaque blog. Les groupes les moins actifs ont choisi le nom de leur école « Blog Prévert », « Blog Pasteur » ou des noms sans affect « échange MF-PE2 ».

« Le blog t'a permis de parler » ; « Vive le blog pour ça » ; « Le blog est un outil formidable pour cela ».

Pour certains formateurs, au contraire, ces échanges à distance n'ont pas forcément de valeur en eux-mêmes et servent principalement à préparer les interventions en présence. La formatrice du blog 9 enregistre les questions mais renvoie le plus souvent les réponses au présentiel : « Merci pour les questions lancées qui peuvent m'aider à préparer ses futures interventions les mardis à l'IUFM ! ». De même, la formatrice du blog 11 diffère les réponses : « Beaucoup de questions intéressantes sont soulevées dans cette note et elle amène la réflexion sur plusieurs points ... On en reparle mardi ». Pourquoi dès lors continuer à communiquer à distance ?

D'autres analyses de ce corpus, que nous ne détaillerons pas ici, soulignent cependant les limites des effets formatifs de ces blogs, y compris lorsque les échanges y ont été nombreux et denses. Elles montrent que l'accompagnement à distance via des blogs, lorsque la présence du formateur est importante, apporte un soutien psychologique effectif ainsi qu'une aide concrète pour le quotidien de la classe. Toutefois, ces mêmes analyses font apparaître peu d'évolutions dans les représentations et les pratiques des enseignants débutants. Les messages des stagiaires sont généralement peu élaborés⁹ et témoignent souvent d'attitudes de conformation sans que les formateurs y prêtent une attention particulière. Chaliès et Durand (2000), citant Goodman « conformity is the safest plan », soulignent également cette stratégie lors des entretiens. Les formateurs peinent également à « orchestrer » les différents discours qui circulent pendant la formation alors que la majorité des stagiaires échouent à les mettre en cohérence et, souvent même, les opposent (Ferone, 2010). De plus, la nécessité de créer une grande proximité avec les formés pour encourager leur participation peut générer des malentendus, que la grande liberté accordée dans ces dispositifs et la communication électronique, ne contribuent pas à dissiper. Les stagiaires pratiquent, le plus souvent, un discours « horizontal » (Bernstein, 2007) « dépendant du contexte, enraciné dans les procédures pratiques, généralement avec une charge affective forte et qui a des objectifs spécifiques, immédiats » et s'engagent rarement dans l'analyse réflexive de leur pratique.

9 Ce sont des messages qui relèvent de genres premiers, c'est-à-dire « liés à l'action et tributaires des conditions de leurs usages par opposition aux genres seconds qui apparaissent dans des échanges culturels plus élaborés, affranchis de l'urgence temporelle de l'action [et qui] permettent de mettre à distance, d'objectiver, de reconfigurer l'activité dans laquelle le locuteur est engagé » (Jaubert, Rebière & Bernié, 2003). Les messages, ici, décrivent le plus souvent le quotidien de la classe et posent des questions toujours très contextualisées.

Conclusion

Nous décrivons dans cette étude comment le formateur peut, sous certaines conditions, développer des interactions à distance en formation. Lorsqu'il s'engage fortement, qu'il tient compte des attentes des formés et des contraintes du dispositif de formation, il peut permettre que se développent des échanges soutenus. Certaines modalités d'intervention découragent en effet l'engagement des acteurs (faible présence, délai trop long ou brièveté de la réponse, manque d'empathie, manque de considération du dispositif), alors qu'à l'inverse d'autres le stimulent (participation régulière, réponse immédiate, apport de conseils et de ressources, empathie, soutien affectif). Ces questions ne sont pas spécifiques au formateur « à distance ». Chaliès et Durand (2000), qui s'interrogent sur les effets du tutorat, remarquent ainsi que le formateur, pendant l'entretien de formation, « accroit la proximité relationnelle et rend possible la construction d'une expérience professionnelle lorsqu'il valorise la convivialité, la confiance réciproque et la complicité ». Comme pour l'entretien, les effets de la participation dans les environnements électroniques de formation sont incertains mais il faut d'abord créer des interactions durables pour en espérer des bénéfices grâce à la « secondarisation » ultérieure de l'expérience. En l'occurrence, les formateurs pourraient soutenir de façon socio-affective les stagiaires et répondre à leurs demandes d'aide de manière réactive et convier le groupe de formés à travailler de façon proactive sur les représentations et à l'analyse des pratiques. Sur ces différents aspects, la question de la compétence à former et à accompagner à distance interroge clairement la formation des formateurs.

Georges FERONE

Georges.Ferone@u-pec.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÈRE A. & LESSARD C. (dir.) (2005). « Travailler ensemble ? : des réformes éducatives aux pratiques enseignantes », *Recherche et formation*, n° 49, p. 5-134.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?*, Paris : Armand Colin.
- BERNIE J.-P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? », *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 77-88.
- BERNSTEIN B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Sainte-Foy (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.
- BRUILLARD É. (2010). « Formation à distance : dispositifs techniques. Structuration organisationnelle, spatiale et temporelle des environnements », *Distances et savoirs*, vol. VIII, n° 2010/2, p. 207-221.

- BRUILLARD E. & BARON G.-L. (2009). « Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur opinions, réalités et perspectives », *Quaderni*, n° 69, p. 105-114.
- CHALIES S. & DURAND M. (2000). « Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et formation*, n° 35, p. 145-180.
- COULON A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris : PUF.
- DAELE A. & CHARLIER B (dir.) (2002). « Les communautés délocalisées d'enseignants », *Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche. Observation des usages et des pratiques dans le domaine de l'enseignement scolaire. Volet usages et normes*, Paris.
- DEGACHE C. & NISSEN E. (2008). « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions ». *Alsic*, vol. XI, n° 1, p. 61-92.
- DEPOVER C. & MARCHAND L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles : De Boeck.
- DILLENBOURG P., POIRIER C. & CARLES L. (2003). « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? », in A. Taurisson et A. Sentini (dir.), *Pédagogies.net : l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- DUBAR C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.
- FERONE G. (2010). « Interactions électroniques et formation des maîtres », in E. Bruillard (dir.), *ERTé CALICO. Communautés d'apprentissage en ligne, instrumentation, collaboration*. Rapport final, p. 83-92.
- GARRISON D. R. (2009). « Communities of Inquiry in Online Learning : Social, Teaching and Cognitive Presence », in C. Howard *et al.* (dir.), *Encyclopedia of distance and online learning*, Hershey (PA) : IGI Global.
- JEZEGOU A. (2010). « Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés », *Distances et savoirs*, vol. VIII, n° 2010/2, p. 257-274.
- JEZEGOU A. (2008). « Apprentissage autodirigé et formation à distance », *Distances et savoirs*, vol. VI, n° 2008/3, p. 343-364.
- QUINTIN J.-J. (2008). « Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat », *Revue STICEF*, vol. XV, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://sticfe.org>>, consulté le 25 août 2011.
- WENGER E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning and identity*, Cambridge : Cambridge University Press.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Furthering interactions at a distance between trainers and trainees The importance of trainers' involvement

ABSTRACT • Potential e-learning interactions often appear promising but they rarely materialise for lack of involvement of participants. Our analysis of educational blogs confirms the difficulties met but it also shows that under certain conditions exchanges between trainers and trainees can be fruitful even at a distance. When trainers actively participates in discussions, when they show empathy, provide emotional support, advice and resources, they contribute to boosting participants' involvement.

KEYWORDS • initial teacher education, trainer, e-learning, communication

Die Distanzinteraktionen bei der Lehrerbildung fördern Die Präsenz des Ausbilders

ZUSAMMENFASSUNG • Das Potential an Interaktionen in elektronischen Ausbildungsvorrichtungen erscheinen immer als vielversprechend aber sie werden aus Mangel an Engagement der Betroffenen selten verwirklicht. Unsere Analyse von Ausbildungs-Blogs bestätigt die Schwierigkeiten, zeigt aber auch, dass unter gewissen Bedingungen der Austausch zwischen Ausgebildeten und Ausbildern rege sein kann, sogar aus der Entfernung. Wenn der Ausbilder sich aktiv am Austausch beteiligt, wenn er sich in den anderen einfühlt, wenn er eine affektive Unterstützung, Ratschläge und brauchbare Ressourcen anbietet, kann er die Beteiligung der Teilnehmer stimulieren.

SCHLAGWÖRTER • Lehrergrundausbildung, Ausbilder, Online-Lernen, Kommunikation

Favorecer las interacciones a distancia en formación de los maestros La presencia del formador

RESUMEN • Los potenciales de interacciones en los dispositivos electrónicos de formación aparecen siempre prometedores, pero éstos se concretan muy poco por falta de compromiso de los actores. Nuestro análisis de blogs de formadores confirma las dificultades encontradas, pero muestra que en ciertas condiciones, los intercambios entre formadores y formados pueden ser densos incluso a distancia. Cuando el formador participa activamente en los intercambios, manifiesta empatía, aporta una apoyo afectivo, consejos y recursos utilizables, pudi estimular el compromiso de los participantes.

PALABRAS CLAVES • formación inicial del profesorado, formador, aprendizaje en línea, comunicación

Annexes

Années	MF	PE	Blog	Total
2006 -2007	0	5	1	5
	0	5	2	5
	5	12	3	17
	0	9	4	9
	0	9	5	9
	0	8	6	8
	8	19	7	27
	0	15	8	15
	6	15	9	21
	72	70	10	142
	5	50	11	55
	6	35	12	41
	134	133	13	267
	0	4	14	4
	4	31	15	35
	0	1	16	1
	2	2	17	4
2007 - 2008	40	74	18	114
	132	292	19	424
	14	53	20	67
2008 - 2009	8	23	21	31
	31	42	22	73
	42	75	23	117

Tableau : Nombre de messages échangés sur les blogs entre formateurs (MF) et formés (PE)