



HAL
open science

Les jeux de la forme scolaire et des processus éducatifs dans un dispositif hybride de formation d'enseignants- stagiaires

Olivier Gaudin

► **To cite this version:**

Olivier Gaudin. Les jeux de la forme scolaire et des processus éducatifs dans un dispositif hybride de formation d'enseignants- stagiaires. *Pratiques sociales et apprentissages*, Jun 2017, Saint-Denis, France. hal-01696528

HAL Id: hal-01696528

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-01696528v1>

Submitted on 30 Jan 2018

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

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

Les jeux de la forme scolaire et des processus éducatifs dans un dispositif hybride de formation d'enseignants-stagiaires

Olivier GAUDIN

Laboratoire EXPERICE, Université de Pau et du Pays de l'Adour

Notre contribution à ce colloque dont l'objectif général est d'interroger le co-adossement des processus d'apprentissage et des pratiques sociales est d'essayer de comprendre en quoi le numérique dans une formation hybride d'enseignants peut contribuer à envisager une autre posture possible pour le formateur. En effet, le numérique en tant qu'ensemble de pratiques sociales bouscule très largement la forme scolaire, modèle pour l'école mais aussi pour la formation des enseignants. Cette contribution est cependant plus une réflexion sur un dispositif pour tenter de le comprendre avec un certain angle que le résultat de notre recherche dans le cadre d'une thèse qui est encore en cours. Après avoir situé le contexte, nous tenterons de voir en quoi ce dispositif est un problème, puis nous présenterons notre approche méthodologique et notre interprétation du corpus pour ouvrir sur une discussion.

Un dispositif hybride de formation d'enseignants-stagiaires en lycées

Nous nous intéresserons ici aux parcours de formation d'enseignants nouvellement certifiés en sciences industrielles de l'ingénieur. Ils enseignent cette discipline de la seconde à la terminale au lycée général et technologique ou en BTS. Au cours de cette année qui suit l'obtention du concours, ils doivent valider leur certification par une évaluation de leurs pratiques observées en classe dont ils rendent compte dans différents écrits. Cette validation se fait aussi par une inspection qui est un moment souvent anxiogène pour les nouveaux enseignants. Pour réfléchir sur leur pratique et mettre en place des améliorations, ils peuvent s'appuyer sur un certain nombre de modules du Master MEEF (Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), échanger avec un tuteur dans leur établissement ou s'appuyer sur l'aide d'un conseiller pédagogique. Ces enseignants nouvellement certifiés viennent de toute la France. Aussi le dispositif prévu pour ces modules est d'alterner des moments en présentiel dans une salle entre un formateur et le groupe de stagiaires, des moments à distance avec des échanges via des outils numériques. Pour notre part, nous participons à un module hybride du Master qui alterne donc présentiel et à distance. Il nous semble important de préciser les outils des TIC utilisés afin de rendre intelligible notre propos car « le niveau d'appropriation des ENT diffère selon leurs outils et leur utilité. » (Poyet, Genevois, 2012, p.84). Comme nous le montrerons plus loin, tous les outils ne sont pas équivalents et jouent un rôle important dans les processus d'apprentissage. Sur une plate-forme ENT, nous avons donc utilisé un outil de dépôt de documents pour les mettre à disposition des stagiaires, un

outil de dépôt de productions pour évaluation et un forum de discussion sur des thèmes imposés par les formateurs. Nous avons aussi réalisé des échanges asynchrones par mails et des échanges synchrones par vidéos ou appels téléphoniques. L'ensemble de ces formations correspond à un mi-temps du poste d'enseignants. Le reste du temps, les stagiaires sont en situation d'enseignement. Ils alternent ainsi lors d'une semaine, des temps de formation et des temps en classe.

La forme scolaire est-elle adaptée à la formation d'adultes enseignants ?

Le dispositif décrit ci-dessus réussit globalement à atteindre ses objectifs puisqu'une grande majorité des stagiaires valide le concours à la fin de l'année. Il nous semble cependant qu'il ne permet pas suffisamment aux stagiaires de se placer dans la perspective d'un processus de formation tout au long de la vie. En quoi une proximité trop forte de ce dispositif avec la forme scolaire est problématique pour ce processus ? Comment le formateur peut le prendre en compte pour faire évoluer sa posture ?

Le concept de forme scolaire a été développé dans un ouvrage collectif dirigé par Vincent (1994) pour pouvoir examiner l'extension de cette forme et savoir en quoi elle a envahi les processus éducatifs depuis qu'elle est apparue entre les 16^e et 17^e siècles. Très tôt, l'organisation de la forme scolaire s'est caractérisée par un lieu séparé pour l'enfance, l'agencement rationnel du temps en fonction des enseignements et l'importance des règles à faire appliquer. Aujourd'hui au lycée, elle se caractérise par un apprentissage synchrone en classe dans un établissement scolaire. Dans la grande majorité du temps, il y a un seul enseignant face à un groupe d'élèves. Ce groupe d'élèves est défini par les institutions scolaires en fonction d'un axe disciplinaire (littéraire, économique et social, scientifique et technologique) et selon un niveau dans un cycle (seconde, première et terminale). Les enseignements sont organisés temporellement par des professionnels suivant un programme ou un référentiel national. A la fin du cycle, les apprentissages sont évalués de manière certificative et donnent droit à l'attribution d'un diplôme si les examens sont réussis. De la même manière, les personnes en charge de l'enseignement ont suivi un parcours de professionnalisation qui a été certifié de manière uniforme au niveau national suivant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Journal Officiel du 18 Juillet 2013). Malgré l'alternance entre centre de formation et lycée et l'alternance de moments en présentiel et de moments à distance, nous essaierons de voir en quoi ce parcours de professionnalisation reste proche de la forme scolaire. Pour Monjo (1998, p. 83), la professionnalisation s'inscrit dans un paradigme scolaire dont l'épistémologie est caractérisée par « la persistance d'intentions normatives et prescriptives, à côté des intentions descriptives, explicatives et, au

mieux, interprétatives... ». Dans des situations d'éducation forcément complexes et opaques que rencontreront les enseignants, en quoi cette approche leur permettra de comprendre ce qu'ils vivent avec les réussites et les difficultés ? Cela rejoint le questionnement sur l'opposition ou la complémentarité de la forme scolaire et/ou du processus éducatif posé par Ardoino et Berger (2010, p. 128). Pour eux, la prévision et la planification de la forme scolaire excluent « la durée vivante d'une temporalité » de l'éducation continue qui permet « de saisir des opportunités de se réjouir des surprises mais aussi celle d'affronter la déception ». Ils opposent ainsi deux mondes épistémologiques avec le caractère logique et mécanique de la forme scolaire et la référence au biologique de l'éducation permanente, cette dernière laissant seule une place au vivant et à l'histoire singulière des personnes. Cette approche de l'épistémologie par le vivant, nous la retrouvons dans le parcours scientifique de Varela, biologiste de formation qui en est arrivé à reconsidérer le concept d'autonomie comme autonomie du vivant. Cet autre regard va nous permettre de faire évoluer notre question : en quoi la formation des enseignants dans ce dispositif prend suffisamment en compte l'expérience d'une personne autonome ?

L'autonomie du vivant comme autre regard sur la formation

Comme nous l'avons dit, l'autonomie est à comprendre ici dans l'acception que propose Varela (1989) qui, pour en comprendre les implications, recourt aux concepts de clôture opérationnelle et de couplage structurel. Vialle (2005, p. 61) en résume bien le fonctionnement : « Clôture opérationnelle et couplage structurel organisent ainsi la dialectique des systèmes autonomes avec leur environnement. Ils assurent la viabilité d'une unité dans un environnement aléatoire par un jeu de spécifications mutuelles qui gomme une tendance du système au solipsisme et une tendance de l'environnement à l'hégémonie ». L'épistémologie associée est une voie moyenne entre réalisme et idéalisme. Le mode de cognition de l'être-au-monde qui en résulte, Varela (1993, p. 35) le nomme énaction « dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde ». Enaction vient du verbe anglais « to enact » que l'on peut traduire par « susciter », « faire émerger » ou « faire advenir ». La différence entre l'environnement d'une unité vivante perçu par un observateur et le monde perçu par ce corps situé est une dimension imaginaire, un surcroît de significations et d'intentions qui lui est propre. Ce surcroît de signification est inaccessible à l'observateur. On peut aussi le comprendre en remplaçant « surcroît » par « manque » comme étant un « manque constitutif de signification qui doit être compensé pour faire face aux perturbations et aux ruptures continues d'une vie perceptivo-motrice en développement » (Varela, 2017, p. 124, 143). C'est dans ce sens que l'on peut comprendre l'intentionnalité d'un corps qui se met en mouvement

(Varela, 1996). Une personne, que ce soit ici un stagiaire ou un formateur, donne un sens singulier à une situation qu'un observateur pourrait pourtant considérer comme identique. Ce sens émerge des actions récurrentes passées de ces êtres-au-monde. Comme Rinaudo (2011, p. 129), si on considère le sujet apprenant, on peut avancer que « l'apprentissage n'existe que dans un processus d'autoformation » car seul le sujet donne un sens à la situation, sens qui sera susceptible de le mettre en mouvement ou non. Cela ne veut surtout pas dire pour lui que les autres n'ont pas de rôle à jouer, au contraire, mais c'est toujours à la personne de faire son chemin vers un sens singulier. Il invite d'ailleurs un peu plus loin (Rinaudo, 2011, p. 132) à une transformation du système scolaire « ou du moins, un renversement de paradigme dans les pratiques d'enseignement et de formation qui fasse passer d'une pédagogie basée sur l'instruction à une pédagogie centrée sur l'autonomie ». Pour nous, ce positionnement signifie que les formateurs comme les stagiaires ne doivent pas écarter ce qui surprend, ce qui ne marche pas comme prévu mais au contraire être disponible à ça. C'est ce « ça »¹ qui co-émerge ici et maintenant dans la relation qui est susceptible de nous bousculer et à quoi il faut apprendre à être attentif, à être présent. Il peut être l'occasion ou non d'amorcer un renouveau des pratiques. C'est en cela que nous considérons que les caractéristiques plutôt hétérocentrées de la forme scolaire comme le référentiel de compétences, le savoir du formateur expérimenté, l'urgence du planning à respecter, la nécessité de la synchronicité de l'attention en salle peuvent potentiellement empêcher d'être présent à notre expérience en orientant notre attention vers le monde extérieur.

Les jeux de la distance pour une présence accrue à son expérience

Cela nous amène maintenant à poser la question de la présence et de la distance. Si la forme scolaire est susceptible de nous éloigner de notre expérience, quelle est la « bonne » distance pour être présent à cette dernière ? Est-il nécessaire de s'échapper de la salle de formation comme le permettent maintenant les outils numériques ? Là encore, Varela peut nous renseigner mais il nous semble important d'essayer de comprendre au préalable le statut épistémologique qu'il donne à l'expérience dans la dernière étape de son parcours de scientifique avec la neurophénoménologie. Dans l'introduction de l'ouvrage de recueil d'écrits de Varela (2017, p. 25), Michel Bitbol et Amy Cohen-Varela le résumant en disant que « l'expérience n'est pas une chose ni une propriété que l'on a ; elle s'identifie à ce que l'on vit, c'est-à-dire à ce que l'on est. Elle n'est pas une chose ou une propriété que l'on peut connaître (du dehors) car elle n'est autre que ce avec quoi on co-naît ou ce dont on est habité ». On le voit ici, l'expérience est inséparable de l'être-au-monde, de ce que l'on vit à l'instant comme être situé que l'on soit en salle de formation ou ailleurs. Pour Masciotra (2008, p86), « je ne peux

¹ Le « ça » a pour nous un statut épistémologique important en lien avec les émergences d'un système autonome que nous développerons dans notre thèse

m'extraire du monde, je ne peux m'en distancier qu'en étirant mes fils intentionnels qui me lient existentiellement à lui. ». C'est paradoxalement en étant présent aux fils intentionnels qu'il est possible de prendre de la distance. Comme le montre Varela (1993), c'est la présence attentive à notre expérience qui nous permet de ne pas fusionner avec son monde. Ce n'est pourtant pas une attitude qui sépare mais au contraire qui permet en tant que processus d'apprentissage voire de désapprentissage de se lier, de se dé-liaer puis se re-liaer différemment à son monde.

Sachant que seule la personne autonome peut le faire, comment penser le dispositif de formation et la posture du formateur ? Une fois de plus, la forme scolaire pose problème puisqu'elle demande aux formateurs de respecter les objectifs qui lui ont été donnés à propos de stagiaires autonomes. N'y a-t-il pas le risque pour le formateur de vouloir forcer les processus d'apprentissages, d'être dans une posture de formateur tout-puissant ?

Régulation par la distance des fantasmes de formation

C'est ici avec une autre approche qui nous semble complémentaire pour saisir la complexité des situations d'éducation que l'on souhaite porter notre regard sur cette question. Pour Kaës (2007, p. V), il n'y a pas de formation d'êtres humains sans une fantasmagorie sous-jacente. La passion de former est partagée entre « maintenir et développer l'être et la vie en l'homme, à travers des exigences de perfection ou de performance » et une autre face plus inquiétante puisque « s'agissant de former il y est question de la haine et de la violence du formateur vis-à-vis de l'être qu'il prétend ne vouloir qu'aimer, mais qu'il souhaite tout aussi dé-former ». Ces fantasmes de formation sont tout à fait normaux dans le cadre de la relation pédagogique. Ils ne sont potentiellement pathologiques que lorsqu'ils stagnent par exemple sur une posture de formateur tout-puissant ou inversement de formateur qui n'assume pas d'être un adulte, c'est-à-dire qui n'assume pas d'être à certains moments tout-puissant. Face au formateur, le groupe a un rôle de régulation et nous verrons plus loin que dans un dispositif de formation hybride, les outils numériques ont un rôle à jouer dans ce sens. A l'inverse de la forme scolaire, ils permettent des temps de formation asynchrones et à distance même si nous avons vu plus haut que la question de la distance ne se résume pas à une distance temporelle ou spatiale. On peut se demander ainsi en quoi l'alternance de présentiel (dans la salle de formation) et de distance (par les outils numériques) entendue ici par rapport au formateur et au groupe opère une forme de régulation pouvant potentiellement autoriser une présence à son expérience ? A l'inverse, en quoi, par leur proximité avec la forme scolaire, l'alternance entre la salle de formation et la salle de classe autorise ou non cette présence ? Nous essaierons de le comprendre à travers trois extraits d'un entretien non-directif issu du corpus de notre thèse mais nous allons tout d'abord présenter notre approche méthodologique.

Approche méthodologique

Nous rappelons que cette contribution est plus une réflexion sur un dispositif pour tenter de le comprendre sous un certain angle plutôt que le résultat de notre recherche dans le cadre d'une thèse qui est encore en cours. Pour cette dernière, le corpus sera composé d'entretiens non directifs qui feront l'objet d'une analyse de contenu systématique. Pour cet article dont la problématique est spécifique, l'approche méthodologique retenue est différente. Nous nous appuyerons sur trois extraits d'un des entretiens qui nous semblent significatifs des dimensions de notre problématique car l'enseignante-stagiaire interviewée était débutante. C'est ainsi que nous avons adopté une approche clinique proche de la position retenue par Blanchard-Laville dans son expérience de l'accompagnement clinique groupal des enseignants. En effet, l'entretien non directif suppose une attitude clinique d'accueil ouvert de la parole de l'autre. Lors de l'entretien ou de sa relecture, il nous arrive de « reconnaître dans certaines conduites professionnelles qui me sont étrangères a priori quelque chose de familier, sans pour autant m'y perdre. » (Blanchard-Laville, 2013, p.3). Il est important de préciser ici qu'en plus d'être formateur dans ce dispositif, nous sommes aussi enseignant dans la même discipline et aux mêmes niveaux scolaires que la personne interviewée. La conception de l'autonomie de la personne et de son expérience singulière exposée plus haut ne nous permet en aucun cas de savoir ce qu'elle a réellement vécu. Les trois extraits proposés correspondent à des situations qui ont eu une résonance sur notre expérience de praticiens et qui ont pour nous comme le dit Blanchard-Laville quelque chose de familier. Cela s'inscrit aussi dans la démarche adoptée par Hatchuel (2007, p. 13) quand elle dit « les cas que nous étudions, s'ils sont travaillés dans leur dynamique propre, ne nous intéressent pas tant pour eux-mêmes que comme archétypes d'une situation donnée et de la façon dont on peut la vivre. Nous ne travaillons non pas sur du réel mais sur du possible... ». L'approche clinique du cas singulier étudié ici nous permet de supposer qu'il contient une certaine part d'universel ou, plus modestement, que des éducateurs praticiens pourront s'y reconnaître. Ils auront comme le propose Hatchuel le statut d'archétypes d'une situation donnée. Cela nous permettra en nous appuyant sur différents auteurs de travailler les dimensions de la problématique exposée plus haut.

Forme scolaire et synchronicité

Premier extrait : ce passage se situe au début de l'entretien. Elle est pour la première fois en formation en présentiel environ une semaine avant la rentrée. Quelques jours avant, elle a pris connaissance de son poste qui comporte des classes de BTS et de Baccalauréat STI2D.

« ... (1) c'était les premiers jours où on était tous mélangés

(2) et là je me suis retrouvé finalement la seule heu ... la seule jeune enseignante qui n'a fait jamais fait de rentrée de sa vie. Donc heu c'est dans ce contexte-là heu bin au début moi j'en at-

tendais beaucoup quand même parce que tu te dis bin oui, mais le premier septembre je vais aller devant une classe mais je sais pas du tout ce qu'il faut faire ... »

« ... (3) ça a été un peu frustrant au début parce que j'a, j'avais l'impression de poser des questions mais en face j'avais pas de vraies réponses

(4) peut-être aussi chacun heu avait ses propres réponses et et hmm comment fin en fonction de sa situation. »

Dans un premier temps (1), nous remarquons le pronom « on », auxquels on peut associer l'expression « tous mélangés ». Nous interprétons ce « on » comme le signe d'un ensemble d'individus qui n'est pas encore un groupe « nous » avec des interactions liées à une vie affective (Arduino, Berger, 2010, p. 125). Dans un deuxième temps (2) le « je » émerge en contraste avec les autres individus car ce sujet est le seul à ne pas savoir pratiquer la classe. Ce manque d'expérience semble produire une demande forte de ce qu'il faut savoir faire. Ce savoir est vécu ici comme étant à l'extérieur chez un expert. Il ne fait pas appel à ses propres expériences d'apprentissage ou de formation. Dans un troisième temps, (3) « Je » interroge le formateur mais les réponses apportées ne sont pas considérées comme vraies. Elles ne semblent pas faire sens pour elle par rapport à ce que la personne en connaît jusqu'ici. Les réponses apportées restent à l'extérieur et ne peuvent l'aider à avancer. Dans un quatrième temps (4), le sujet en arrive à la conclusion que « chacun » à ses propres réponses en fonction de sa situation. Nous le comprenons comme une expression de son autonomie mais à ce stade de la formation cette autonomie ne lui a pas encore permis de créer des liens entre elle et les autres stagiaires, il n'y a pas de « nous » groupal.

Nous interprétons cette situation comme étant à la fois une situation d'incompréhension avec la solitude qui résulte de l'absence d'un « nous ». Le groupe n'est pas encore un soutien possible. A cet instant, la stagiaire et le formateur expérimenté ne partagent pas encore de significations sur la pratique de la classe. Comme nous l'avons déjà dit, chaque année, une grande majorité des enseignants arrive à valider le concours. Cela reste une année intense en travail et potentiellement anxiogène. La demande des stagiaires est ainsi souvent tournée vers des techniques, des procédures, des « trucs » qui marcheraient à tous les coups. Nous avons pu constater aussi que certains stagiaires se contentent de répondre aux exigences pour valider le concours. On peut faire le parallèle avec les élèves en classe qui ne font que ce que demande l'enseignant pour avoir une bonne note ou pour avoir l'examen (Postic, 2001, p.159). Les formateurs vivent également une certaine pression pour faire en sorte que les stagiaires valident leur concours. Ils peuvent être tentés de se limiter à du prescriptif et du normatif : comment gérer une classe, quelle est la méthode de construction d'une séance de cours pour répondre aux exigences d'une inspection. Ces formateurs sont en partie des enseignants expérimentés et toujours en exercice. Dans ce dispositif, il se rejoue parfois des modes de relation

que chacun a vécu de manière singulière lorsqu'il était élève ou étudiant aussi bien pour les stagiaires que pour les formateurs (Blanchard-Laville, 2013, p. 200). Quand ils retournent dans la classe, ils sont en relation avec des adolescents qui vont entrer dans la vie adulte, oscillant entre fragilité et toute-puissance. Cet état flottant peut être proche de celui des enseignants nouvellement certifiés dans un parcours difficile de professionnalisation et peut entraîner une « demande paradoxale : surtout dites-moi comment il faut faire mais surtout laissez-moi seul. » (Blanchard-Laville, 2013, p. 32). Cela peut être aussi un élément de compréhension du faible niveau de participation de certains stagiaires. Par exemple, lors d'une activité avec pour objectif la construction d'une séquence de cours à déposer sur la plate-forme numérique pour évaluation formative, une proportion importante de stagiaires n'y a pas participé (un peu moins de la moitié). Pour en revenir à cette situation contrainte, il aurait peut-être été préférable de se laisser surprendre par ce qui posait problème et de le travailler en groupe pour commencer à établir des interactions. Cependant, la difficulté de se référer à son vécu est ici renforcée par l'urgence de la situation, à savoir que dans quelques jours, l'enseignant débutant sera seul dans sa classe avec les élèves. Le formateur peut aussi ressentir cette urgence et être encore plus amené à se limiter à des instructions même si elles risquent de rester incomprises. Pour nous, ce manque de signification peut être vécu de manière fantasmagique par les stagiaires comme le refus du formateur de donner son savoir (Blanchard-Laville, 2013, p. 31) et par le formateur d'être un formateur tout-puissant (Rinaudo, 2011, p122) modelant les stagiaires suivant un objet conforme aux exigences institutionnelles. On peut craindre que cette entrée dans le métier d'enseignant l'entraîne « à désertir très rapidement la formation continue et l'amène à exercer le métier d'enseignant en se coupant des savoirs disponibles ... » (Blanchard-Laville, 2013, p. 34). Quand elle devra faire face aux bouleversements inévitables dans ce métier, elle risque de continuer à se « débrouiller » seule. Cette solitude de l'enseignant face à sa classe, caractéristique de la forme scolaire, est, on le voit bien, une difficulté supplémentaire. De plus, l'alternance des situations avec d'un côté la synchronicité du formateur avec les stagiaires et de l'autre la synchronicité des enseignants avec les élèves apporte une distance aux objets de la formation. Cette distance est peut-être souhaitable pour prendre du recul lorsque l'on est un enseignant expérimenté mais il nous semble que ce n'est pas le cas pour des débutants car ils connaissent peu les pratiques d'enseignement. Le tuteur dans l'établissement aurait certainement un rôle plus important à jouer ici pour éviter au stagiaire de commencer seul dans une situation de fragilité. C'est ce que nous allons voir dans l'extrait suivant.

Deuxième extrait : elle évoque des moments en classe et plus particulièrement à propos d'un élève qu'elle a remarqué.

« (1)... j'avais des caractères un p'tit peu différents dont un (Prénom) qui ... ben qui se faisait pas du tout confiance, c'était une catastrophe alors qui pouvait bin alors j'dis il faut aussi que

j'essaie de comprendre déjà pourquoi il a pas confiance en et essayer d'bin le .. Si y a quelqu'un à qui je dois faire attention, c'est peut-être lui..., et du coup j'ai essayé d'avoir des p'tites attentions pour lui et quand j'voyais qui savait quelque chose bin le mettre en avant et ... j'pense que ça a plutôt, plutôt aidé. Heu que dire d'autre (rire)

(2) Et puis, au fur et à mesure de mon année effectivement tu prends du d'la confiance. »

Nous comprenons cette situation comme étant potentiellement une projection de ce que vit un enseignant sur un élève de sa classe. Parmi l'ensemble des élèves, celui qui a été remarqué est celui qui était en manque de confiance ce qui semble être aussi ce que vivait l'enseignant. En se référant au mythe de Pygmalion qu'il associe aux fantasmes de formation théorisés par Kaës, Postic (2001, p 235) considère que « La recherche de soi dans l'autre, dans un autre plus jeune, qui apparaît comme un nouveau point de départ pour une vie, est certainement à l'origine de relations duelles privilégiées entre l'éducateur et un ou plusieurs élèves ». Le risque de ce type de relation est de nier l'autre comme étant une personne différente et il n'est pas sûr, si c'est le cas, que l'aide apportée soit susceptible de permettre à l'élève de retrouver de la puissance d'agir. La salle de classe en tant que lieu d'enseignement en présentiel est une caisse de résonance de nos affects. Les nouveaux enseignants exercent pour la première fois ce que Freud appelait l'« impossible métier » à propos des métiers de relation et de soin (Rinaudo, 2011, p. 111). Pour Blanchard-Laville, les phénomènes psychiques liés à l'acte d'enseigner ne sont pas suffisamment explorés car cet acte est pensé comme un geste quasi-naturel (Blanchard-Laville, 2013, p. 15). Cet acte exercé dans un lieu clos et intime a une genèse longue mais il s'est démocratisé au collège et au lycée depuis seulement quelques dizaines d'années avec la massification de l'enseignement dans les années cinquante.

Forme asynchrone : vers un affranchissement de la forme scolaire ?

Plus récemment, le numérique comme fait social majeur (Devauchelle, 2016) est en train de transformer cet acte de manière importante. La forme scolaire est fortement bousculée par les outils du numérique maintenant largement démocratisés. C'est sur la transformation du caractère synchrone de cette forme que nous vous proposons de le voir dans le dernier extrait. Il ne se déroule pas dans un temps scolaire mais dans un temps de formation à distance.

Troisième extrait : elle évoque ici un travail de construction d'une séquence de cours dont les consignes ont été données sur une plate-forme numérique et qui a fait l'objet d'une évaluation. Ce travail se faisait entre deux temps de formation en présentiel.

« ... Moi, j'ai bien aimé pis effectivement, le fait que ce soit à distance ça nous demandait un temps mais quand on .. l'avait. que on nous obligeait pas à rester sur une chaise ... (rire) Non

mais c'est vrai. Une chaise une journée quand ça on je on faisait quand on pouvait et ... ça, j'ai trouvé bien... ».

Nous comprenons cet extrait comme un moment vécu avec une contrainte moins forte que dans une salle de formation dans laquelle on nous oblige à rester sur une chaise. On peut faire le parallèle avec une salle de classe dont le caractère synchrone des activités contraint à être disponible quand l'enseignant l'a décidé ce qui est souvent psychologiquement épuisant aussi bien pour celui-ci que pour les élèves. Notre vécu de formateur nous conduit à penser que cela se vérifie aussi en salle de formation. Le temps limité et les objectifs assignés contraignent à définir des temps d'attention synchrones difficiles à obtenir. Dans le cas étudié ici, elle pouvait réaliser son activité quand elle se sentait disponible à le faire. Cependant, le module de formation proposé est relativement fermé au sens que donne Macedo-Rouet (2009, p. 66) dans son étude sur la visioconférence dans l'enseignement. Elle s'appuie sur les travaux de Moore pour définir la distance de transaction qu'elle résume en disant que « l'hypothèse de cette théorie est que plus la structure du cours est souple et plus il y a de dialogue entre enseignants et apprenants, moindre est la distance de transaction ». Dans cette activité, la distance de transaction est importante car la structure n'est pas souple, les objectifs sont définis par le formateur et il n'y a pas eu de dialogue entre le formateur et la stagiaire pour se coordonner. Ainsi, même si cette activité ne respecte pas le critère de synchronicité de la forme scolaire, elle en reste néanmoins proche. La jeune enseignante a réalisé cette activité car elle a su lui en donner un sens propre mais qui restait hétéro-centré sur les objectifs de la formation comme on peut le comprendre dans l'extrait suivant :

« le fait de se faire analyser une séquence, une séance, bin ça permet d'avoir si on est dans les clous heu en termes de d'organisation heu. Parce que c'est pas facile, on nous dit bin faut faire des activités heu on travaille dans hmm l'inductif c'est pas facile du tout de de savoir si ce qu'on propose est en adéquation avec ce qu'on attend. Hormis si le sujet finalement bah, c'est un sujet heu ... qui semble cohérent pour les STI2D, ça y a pas de soucis mais la manière dont on l'amène est-ce que c'est cohérent ou pas donc ça j'trouvais bien ».

Nous l'avons indiqué plus haut, un peu moins de la moitié des stagiaires n'ont pas réalisé cette activité. L'absence de souplesse dans la structure et le manque de dialogue peut en être un élément de compréhension. Nous avons aussi constaté que cette activité de construction de séquences pouvait rester un travail individuel ou non suivant les habitudes de travail d'équipe qui ont cours dans le lycée. Or, nous savons que dans ce type de formation d'entrée dans le métier d'enseignant, les pairs jouent un rôle important de régulation. En facilitant le travail collaboratif et les discussions, le numérique peut avoir un rôle important à jouer dans ce sens. C'est avec l'approche de Bion sur l'apprentissage par l'expérience que Rinaudo (2011, p. 104) appuie sa réflexion sur ce qu'il appelle le e-groupe. Cette approche signifie pour lui « qu'il a accepté de se laisser surprendre, qu'il a, en quelque sorte, suspendu son savoir pour n'être pas dans une posture omnisciente et pour accepter de se laisser toucher par ce qu'il vivait dans le groupe ». Nous le voyons ici, cela suppose une autre posture de la part du forma-

teur et notamment pour laisser vivre la régulation par les pairs. C'est ce qu'il a constaté (Rinaudo, 2011, p111) avec les e-groupes didactiques de formation. Il s'agit de groupe de formation hybride commençant au moins par une formation en présentiel et se prolongeant ensuite par une alternance de présentiel et à distance, ce qui est le cas du dispositif présenté ici. Il les qualifie de didactique car les outils numériques dont un forum électronique sont utilisés afin de répondre aux objectifs des formateurs. Pour lui, dans ces premiers contacts avec la classe lors desquels ils vont être confrontés à des situations qui ne font pas encore sens pour eux, le forum numérique peut « préserver une image satisfaisante du soi professionnel. Je crois en même temps qu'il peut apaiser les angoisses liées à la transformation identitaire et au passage qu'ils expérimentent ». Cela ne fonctionne que si les participants font suffisamment confiance au groupe. Blanchard-Laville (2013, p.14) considère que d'une manière générale, « les enseignants ont très peu la possibilité de dire leurs difficultés professionnelles sans être aussitôt suspectés de faiblesse ou d'incompétence... » et elle considère que ça a pour effet d'amplifier les effets traumatiques des difficultés. Cette possibilité de dire la difficulté est vraisemblablement moindre pour des enseignants qui doivent faire preuve de leurs compétences avant la fin de l'année afin de valider leur certification, autre caractéristique de la forme scolaire².

Esquisse d'une posture de formateur in-possible

Quelle peut être la posture du formateur dans un tel dispositif hybride ? Pour Rinaudo (2011, p. 127), elle est un « compromis, toujours provisoire et donc pouvant toujours être remis en cause, entre vécu de formateur tout-puissant et vécu de formateur suffisamment bon et contenant ». Pour nous, il doit ainsi assumer d'être plus expérimenté tout en oubliant ce qu'il sait pour se laisser surprendre par ce qu'il vit dans le groupe et autoriser ainsi les enseignants à être auteur de leur pratique. Il n'est pourtant pas un pair car, pour le groupe, il est potentiellement la figure imaginaire du savoir et du savoir-faire intégré qui dit sans le dire que l'on peut réfléchir différemment et faire évoluer ses pratiques³. Cette posture paradoxale de présence-absence, Rinaudo (2011, p. 128) l'exprime en disant que « la posture du formateur repose sur un équilibre fragile, articulé sur le paradoxe d'être dans et en dehors du groupe. Elle oscille, de plus, entre la négation de sa spécificité propre, dans l'illusion groupale, et une place de leader à tenir souplement ». Cette posture est pour nous la conséquence de l'autonomie du formateur et des stagiaires qui produisent chacun un sens à jamais singulier dans une situation qui souvent les dépasse. C'est le manque ou le surcroît de signification, suivant la manière de

² Ce n'est pas l'objet de cet article mais il existe des espaces informels entre enseignants via les réseaux sociaux qui sont aussi des lieux de partage d'expérience. Il ne faudrait ainsi pas réduire la formation à distance à sa dimension institutionnelle qui n'est finalement qu'une forme scolaire ouverte par le numérique.

³ Pour le dire avec une métaphore, il est une montagne vide. Nous faisons référence à l'ouvrage *La Montagne vide* : Anthologie de la poésie chinoise, 3e-11e siècle, Zéno BIANU, Patrick CARRÉ, Albin Michel, 1987

regarder le verre⁴, qui met en mouvement le formateur et les stagiaires. C'est en s'inscrivant également dans le paradigme de l'énaction que Lerbet-Séréni (2014) reconsidère la formule du métier impossible : « impossible, parce qu'il s'agit de la rencontre de deux autonomies liées par une relation elle aussi susceptible d'autonomie ; impossible donc d'en prédire quelque résultat (indécidabilité), impossible qu'il parvienne à une forme complète achevée, sauf à mourir (incomplétude), impossible de le connaître totalement, la connaissance produite d'un certain point de vue transformant ce point de vue en même temps qu'elle ne peut se prononcer sur elle-même (inconnaisable) ». Postic (2001, p 301) regrette que dans les établissements de formation des enseignants, on parle trop rarement de la connaissance de soi car « apprendre à analyser et à connaître ses propres réactions, ... s'acquiert non par des connaissances techniques, encore moins par des recettes, mais par un approfondissement personnel de ses rapports avec les autres... ». Nous le rejoignons sur cet avis tout en sachant que ce chemin vers la connaissance de soi est un processus jamais achevé. L'éducateur doit donc assumer de ne pas tout savoir sur soi et encore moins sur l'autre. Frédérique Lerbet-Séréni (2014) en assume les conséquences en disant que « S'il est donc « impossible » d'assurer des fondements stables et généraux à ce métier, entendons alors qu'il est peut-être in-possible, c'est-à-dire « possible in se », ne fondant ses possibilités que sur le « in », le « se », l'« auto » de l'éducateur, alors aux prises avec ce même « se » pour évaluer son action ». Ce positionnement fort pose la question de la certification des enseignants par un référentiel hétéro-centré : comment répondre à ces exigences tout en orientant son attention vers l'« auto » de l'expérience ? D'un autre côté, est-il souhaitable que l'institution s'intéresse à cet « auto » ? Il est peut-être préférable que l'« hétéro » soit suffisamment distant pour laisser des espaces ouverts à « auto ». Ne peut-on pas aussi comprendre les ruses qui consistent à faire semblant de répondre aux exigences, voire de ne pas y répondre comme étant parfois un de ces espaces ?

Discussion et ouverture

Nous avons porté notre regard sur la formation d'enseignants débutants, formation qui s'inscrit dans un ensemble plus large de pratiques sociales liées à la scolarisation aujourd'hui transformées par le numérique. C'est en faisant jouer forme scolaire et processus éducatif, autonomie et fantasme de formation que nous avons essayé de le comprendre. Nous avons vu en quoi le début de carrière pouvait être un moment de fragilité nécessitant un étayage par le formateur et par le groupe. Cette fragilité peut être accentuée par les effets indésirables de la forme scolaire car elle est un mode de relation potentiellement trop hétéro-centré pouvant inhiber l'expression de l'autonomie du stagiaire. Paradoxalement, elle peut à l'inverse laisser

⁴ C'est pour nous cette manière de regarder le verre qui fait la différence entre une conception psychanalytique du sujet sujet de son désir et une conception de la personne présente à ce vide ou plutôt présente à cette ouverture. Cette dernière conception s'inscrit pour nous dans le paradigme de l'énaction (Varela, 1993, 2017).

s'ouvrir des espaces plus intimes de transformation quand elle n'est pas trop intrusive et qu'elle accepte de ne pas tout contrôler. C'est peut-être aussi en ce sens que le formateur ou l'enseignant peut contenir des apprentissages dans les espaces qu'il encadre seulement pour laisser les processus éducatifs se faire. Nous avons vu que le numérique peut assouplir la forme scolaire traditionnelle en ouvrant des espaces de régulation hors de la salle par le e-groupe quand on accepte un certain lâcher-prise. C'est grâce à cette ouverture que nous avons pu esquisser avec Lerbert-Sérénin et Rinaudo une posture de formateur in-possible. On pourrait se demander d'ailleurs si celle-ci ne permettrait pas d'enrichir les postures possibles de l'enseignant dans la classe, classe dont les pratiques sont de toute façon transformées par le numérique. Comme nous avons pu le voir avec les e-groupes, il nous semble même que l'ouverture permise par cette posture permettra d'être mieux présent aux évolutions que le numérique ne manquera pas encore de produire. Ne nous faut-il pas apprendre à habiter⁵ les espaces relationnels scolaires pour en assouplir la forme, voire en habiter les ombres ? Autrement dit, ne nous faut-il pas apprendre à habiter les artefacts des artefacts, les effets indésirables et parfois si désirés des productions fabriqués par les humains ? C'est peut-être ainsi que ceux qui se sont mis en mouvement s'autoriseront à se former tout au long de leur vie.

Références bibliographiques

- ARDOINO J. et BERGER G. (2010). Forme scolaire ou processus éducatif : opposition et/ou complémentarité, *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 121, p.121-129.
- BITBOL M. et VARELA A.C. in VARELA F. et al. (2017). *Le cercle créateur : écrits (1976-2001)*, Paris, Seuil.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2013). *Au risque d'enseigner : pour une clinique du travail enseignant*, Paris, PUF.
- DEVAUCHELLE B. (2016). *Éduquer avec le numérique*, Paris, ESF Sciences Humaines.
- HATCHUEL F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte.
- KAËS R. et al. (2007). *Fantasme et formation*, Paris, Dunod.
- LERBET-SERENIN F. (2014). La relation pédagogique : de l'effet Pygmalion à la figure d'Antigone, *Hellenic Journal of Research in Education*, n° 2, p. 4-14.
- MACEDO-ROUET M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement. Ses usages et effets sur la distance de transaction, *Distances et savoirs*, vol. 7, p. 65-91.
- MASCIOTRA D. et al. (2008). *Énaction, apprendre et enseigner en situation*, Paris, De Boeck.

⁵ Nous pensons au sens que MERLAU-PONTY donne à ce mot : « La science manipule les choses et renonce à les habiter » p. 7 ; « Il faut que la pensée de science - pensée de survol, pensée de l'objet en général - se replace dans un « il y a » préalable, dans le site, sur le sol du monde sensible et du monde ouvert tels qu'ils sont dans notre vie, pour notre corps, non pas ce corps possible dont il est loisible de soutenir qu'il est une machine à information, mais ce corps actuel que j'appelle mien, la sentinelle qui se tient silencieusement sous mes paroles et sous mes actes. » p. 9 *L'œil et l'esprit*, 2006, Éditions Gallimard

- MONJO R. (2012). La "forme scolaire" dans l'épistémologie des sciences de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, n° 125, p. 83-93.
- POSTIC M. (2001). *La relation éducative*, Paris, PUF.
- POYET F. et GENEVOIS S. (2012). Vers un modèle compréhensif de la généralisation des usages des ENT dans l'enseignement secondaire, *Revue française de pédagogie*, n° 181, p. 83-98.
- RINAUDO J.L. (2011). *TIC, éducation et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan.
- VARELA F. (1989). *Autonomie et connaissance Essai sur le vivant*, Paris, Seuil.
- VARELA F. et al. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.
- VARELA F. (1996). Approches de l'intentionnalité : de l'individu aux groupes sociaux, *Actes du colloque L'organisation apprenante : l'action productrice de sens*.
- VIALLE F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. Paris, L'Harmattan.
- VINCENT G. et al. (1995). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Paris, PUF.