

## Construction coopérative d'un dispositif de formation : le projet Pairform@nce

Claude Bertrand, IUFM - Université de Provence, STSI – SDTICE

[c.bertrand@aix-mrs.iufm.fr](mailto:c.bertrand@aix-mrs.iufm.fr)

Rachid El Boussarghini, IUFM Bretagne, STSI – SDTICE

[rachid.elboussarghini@education.gouv.fr](mailto:rachid.elboussarghini@education.gouv.fr)

**Mots clés :** Dispositif hybride ; formation d'enseignants ; FOAD ; coopération ; TICE

### Résumé :

Nous analysons le développement du dispositif hybride de formation continue Pairform@nce et les effets potentiels qu'il porte pour le développement des compétences professionnelles des enseignants dans l'usage des TICE. Nous limitons notre étude à la phase de construction, avec un accent particulier sur les éléments de contexte et de premières mises en œuvre.

### Introduction

Cette communication se situe dans le cadre du projet Pairform@nce qui a pour but la construction et la mise en œuvre d'un dispositif hybride de formation continue des enseignants en France pour favoriser l'intégration des TICE dans les pratiques professionnelles, notamment en situation de classe. Ce dispositif concerne à la fois les enseignants du primaire et du secondaire. Démarré en septembre 2005, ce projet s'inscrit dans un cadre international regroupant actuellement 6 pays<sup>1</sup>. Il vise la formation en France de 100 000 enseignants à l'horizon 2010.

Nous nous inscrivons dans une démarche de recherche-développement, qualifiée par Jacquinet & al (2002) de démarche dispositive. Associant différents acteurs en interaction dans la co-construction d'un dispositif porteur d'innovation, l'objectif est bien de produire un dispositif efficace répondant à des besoins particuliers dans des contextes déterminés, appelé à s'inscrire dans la réalité institutionnelle, et non pas une maquette expérimentale. Mais il s'agit aussi de produire des connaissances sur les conditions de cette production, sur sa diffusion et sur l'appropriation qu'en font les différents acteurs venant avec leur logique, leur temporalité, leur mode de fonctionnement propres. Le dispositif est considéré à la fois comme le lieu et l'objet de négociations entre ces différents acteurs (individus ou institutions). Des espaces de concertation et des zones d'interactions sont aménagés pour affronter les obstacles et les contradictions inévitables, tant théoriques qu'idéologiques, les désaccords conceptuels et opérationnels ou les enjeux de pouvoir et les conflits de personnes. Ils permettent de réguler les processus par la compréhension des situations — avec la mise en évidence des contradictions du système ou de l'hétérogénéité des niveaux d'intégration des enjeux et des contraintes — et par les actions correctrices engagées à partir des diagnostics établis. En même temps, pour soutenir l'appropriation par les acteurs, il s'agit d'analyser et de rendre compte des diverses logiques d'usage et des interactions entre les éléments hétérogènes qui interviennent dans la construction et la mise en œuvre du dispositif lui-même (Bertrand, 2007).

Nous nous appuyons sur la caractérisation des dispositifs hybrides de Charlier & al (2006), et en particulier sur la grille d'analyse que ces auteurs proposent, pour analyser le dispositif en développement Pairform@nce et les effets potentiels qu'il porte. Nous limitons notre étude à la phase de construction, avec un accent particulier sur les éléments de contexte et de premières mises en œuvre : elle constitue la première étape d'un travail de recherche longitudinale qui vise à étudier les effets d'un tel dispositif sur les différents acteurs.

---

<sup>1</sup> Allemagne, Angleterre, France, Italie, Jordanie, Israël

## **Le contexte**

Une politique volontariste de développement de l'usage des TIC en contexte scolaire est menée en France depuis plusieurs années. Elle se traduit par différentes actions portant sur les équipements et les infrastructures, en partenariat avec les collectivités territoriales, avec notamment le développement des Environnements Numériques de Travail (ENT) ; par un appui marqué à la production et l'accès aux ressources numériques, en partenariat avec des éditeurs publics ou privés ; par une politique de certifications avec la création de brevets et de certificats visant à attester des compétences dans l'usage des TIC pour les élèves, les étudiants et les enseignants ; par des actions d'accompagnement des usages ; enfin par une évolution des prescriptions avec une plus grande prise en compte des TIC dans les programmes scolaires et en particulier l'intégration du B2i<sup>2</sup> dans le socle commun de compétences des élèves ou l'obligation du C2i<sup>3</sup> niveau 2 « enseignant » (C2i2e) dans le recrutement des nouveaux enseignants. Toutefois, différentes enquêtes françaises ou européennes font le constat d'un développement important des usages des TIC dans la sphère privée des enseignants, mais elles soulignent à l'inverse le faible niveau des usages dans la classe et avec les élèves. Un renforcement et une dynamisation des actions de soutien au développement de ces usages sont apparus nécessaires à l'Institution, notamment à travers la formation continue à la condition d'une évolution des pratiques et des contenus de formation et la mise en place de nouveaux dispositifs. C'est dans ce contexte que se situe le dispositif Pairform@nce.

Dans la formation d'enseignants, à la charnière ambiguë entre enseignement universitaire et formation professionnelle, la place de la FOAD est encore modeste. La culture professionnelle des enseignants, l'organisation du travail, la réalité et la structure de la formation, les objectifs mêmes de la formation d'enseignants (favoriser le développement professionnel pour un métier en mal de professionnalisation) expliquent en partie ce faible développement.

En France, la formation continue des enseignants est fortement décentralisée sur les académies mais le cadre organisationnel et administratif est réglé nationalement. Très contraint, il offre peu de souplesse pour les innovations. La représentation de la formation chez les enseignants, qui n'est pas une obligation statutaire comme dans d'autres pays, est brouillée (voire négative) par l'ambiguïté de la politique de formation : instrument de pilotage des politiques éducatives *vs* aide au développement professionnel. Ainsi, les enseignants privilégient les interactions entre collègues et l'autoformation — incluant la recherche documentaire, la réflexion sur la pratique — plutôt que les stages de formation à l'efficacité controversée et aux problèmes organisationnels sous-jacents non résolus comme le remplacement des enseignants en formation ou l'articulation temps de travail - temps de formation (DEP0304, 2003) (Grangeat, 2006).

## **Le dispositif**

Pairform@nce est un dispositif de formation, c'est-à-dire comme le définit Pernin (2007), « un agencement stable et reproductible de moyens matériels et humains, correspondant à une configuration spécifique d'organisation sociale, administrative et technique, destiné à accompagner un public déterminé dans un apprentissage, dont les objectifs ont été explicitement définis. » C'est un dispositif hybride qui se caractérise par la présence de dimensions innovantes liées à la mise à distance supposant l'utilisation d'un environnement technopédagogique reposant sur des formes complexes de médiatisation et de médiation, ainsi que le soulignent Charlier & al (2006).

Pairform@nce est un dispositif national par les objectifs généraux qu'il se fixe, la démarche pédagogique qu'il propose et l'environnement d'apprentissage sur lequel il s'appuie. En ce sens, il est fédérateur des projets de différents acteurs (individus et institutions) de la formation continue d'enseignants qui sont associés à sa conception. Il se constitue en lieu de négociation, de

---

<sup>2</sup> Brevet Informatique et Internet

<sup>3</sup> Certificat Informatique et Internet

coopération et d'interactions entre ces différents acteurs, favorisant, durant sa genèse, une évolution de leurs représentations et de leurs pratiques.

Le dispositif vise deux objectifs : aider les enseignants du primaire et du secondaire à construire des compétences leur permettant d'intégrer les TICE dans leur pratique professionnelle pour adapter leur pédagogie à la diversité des publics scolaires et à leur environnement ; développer des attitudes de travail en équipe et en réseau dans une perspective de développement et professionnel en « continu ». Ces objectifs s'inscrivent en référence au C2i2e, pour favoriser le développement des usages des TICE à l'Ecole et, plus largement, favoriser l'évolution de la professionnalité enseignante.

La démarche pédagogique et l'environnement de formation sont abordés dans les paragraphes qui suivent.

Le dispositif revendique souplesse et flexibilité pour articuler cette dimension nationale aux différents contextes locaux de mise en oeuvre. Il offre des configurations générales qui se déclinent en contextes regroupant l'ensemble des conditions associées à une situation spécifique mise en oeuvre. Selon Pernin (2007), les contextes de formation sont des configurations particulières, organisationnelles et temporelles des moyens humains et matériels, construites à partir des moyens offerts de façon générale par le dispositif. Ainsi, à partir des propositions de parcours de formation offerts par le dispositif, les formateurs élaborent un contexte de formation (parcours contextualisé) en transformant l'artefact construit coopérativement au niveau national en un instrument de mise en oeuvre d'une situation de formation spécifique, dans un processus de genèse instrumentale particulier (Rabardel, 2006).

### **L'approche pédagogique et l'accompagnement humain**

L'approche pédagogique est collaborative. Elle se fonde sur une entrée par compétences dont le cadre général est donné par le référentiel du C2i2e, qui propose à la fois des objectifs de formation et un cadre d'évaluation de la réalisation de ces objectifs. L'enseignant doit construire et affermir des compétences et non pas simplement acquérir des savoirs déclaratifs qu'il suffirait d'« appliquer » en situation. Ainsi que le définit Perrenoud (1996) « une compétence est un savoir - mobiliser. Ce n'est pas une technique ou un savoir de plus, c'est une capacité de mobiliser un ensemble de ressources — savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes — pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites. Il ne suffit donc pas d'enrichir la palette des ressources pour que les compétences se trouvent immédiatement accrues, car leur développement passe par l'intégration, la mise en synergie de ces ressources en situation, et cela s'apprend ».

Marquée par l'ingénierie didactique professionnelle (Pastré, 2002), cette démarche se concrétise en termes de formation – action qui articule étroitement la pratique professionnelle avec les moments de formation *stricto sensu*. Contrairement aux actions de formation classiques qui insistent sur l'acquisition de savoirs et laissent le transfert vers le contexte de travail à la charge de l'enseignant, la pratique constitue un moment particulier de la formation, le dispositif intégrant le lieu de travail dans l'environnement de formation. Avec Le Boterf (2005), on peut considérer que les compétences professionnelles sont situées selon trois axes complémentaires : l'axe de l'activité, qui est celui de l'action contextualisée, l'axe des ressources disponibles et l'axe de la distanciation, c'est-à-dire du retour réflexif sur les stratégies d'action et la combinatoire des ressources. La formation doit agir sur ces trois axes pour favoriser le développement du répertoire des schèmes organisateurs de l'action. À partir de questions ou de problèmes professionnels — programmes à enseigner qui font référence aux TICE, socle commun, environnements de travail qui changent, problèmes particuliers qui n'ont pas de solutions immédiates, désir d'évolution de pratiques, etc. — l'enseignant est mis en position de concevoir, d'expérimenter et d'analyser des situations pour sa classe et plus largement pour son contexte de travail, selon des modalités et une temporalité flexibles. Cette approche se structure en différentes phases : observer et analyser des

usages existants ; accéder à des ressources riches et pertinentes pour acquérir les savoirs, savoir-faire et méthodes nécessaires ; expérimenter, analyser et évaluer la mobilisation de ces ressources dans ses pratiques.

Le dispositif intègre l'apprentissage coopératif en tant qu'objectif et en tant que modalité de formation. Il propose de s'inscrire dans une démarche de travail en équipe avec des pairs confrontés aux mêmes questions professionnelles pour construire collectivement une réponse à ces questions. Concrètement, il s'agit de produire ensemble une activité pédagogique qui sera mise en œuvre dans le contexte réel de travail. Cette collaboration, aidée par un formateur, se poursuit dans la réflexion commune à mener sur cette production et sa mise en œuvre pour analyser les difficultés et améliorer les situations traitées. Cette démarche se traduit par un travail en réseau (distance, absence de hiérarchie) pour favoriser l'émergence de communautés d'apprentissage.

Les tâches d'accompagnement sont multiples et différenciées. Avec l'introduction de la distance, dans une formation qui ne se réduit pas à la transmission de savoirs ou de savoir-faire, il devient nécessaire d'explicitier et de formaliser les activités qui peuvent être proposées aux apprenants qui renvoient aux différentes tâches que devra assurer le formateur. Certaines de ces tâches se modifient, de nouvelles apparaissent. Elles concernent l'ingénierie de la formation, dans la mesure où, à l'opposé de la culture actuelle de la formation d'enseignants, les concepteurs de formation et les formateurs appelés à mettre en œuvre cette formation sont distingués ; les formateurs doivent donc transformer les scénarios de formation mis à leur disposition sur la plateforme en contextes de formation spécifiques adaptés aux publics, objectifs et organisations sociotechniques concernés. Elles concernent aussi l'animation des groupes d'apprenants, en présence ou à distance : mettre des ressources à disposition, communiquer avec le groupe, recueillir des feed-backs, tutorer un groupe à distance, soutenir l'activité des apprenants en synchrone ou en asynchrone, accompagner l'analyse de pratiques, offrir une assistance technique, évaluer des compétences, etc.

Ainsi, le formateur est amené à assurer de façon plus explicite différents rôles, parfois distribués au sein d'une équipe. Cette reconfiguration questionne son identité professionnelle, engendrant parfois des résistances ou réactivant des enjeux de pouvoir dans des niches apparemment conquises. Un accompagnement étroit et un soutien par les pairs au sein d'une communauté de pratiques en construction, aux niveaux local et national, doivent favoriser l'évolution professionnelle des formateurs impliqués : une formation leur est proposée, s'appuyant sur le dispositif Pairform@nce, avec des parcours construits spécifiquement, en articulation avec leurs pratiques et leur expérience personnelles de formateur. C'est un point critique dans le développement de tels dispositifs, mais nous manquons encore de recul pour analyser les effets du dispositif sur ces acteurs essentiels.

### **Les articulations**

Dans un tel dispositif, l'articulation présentiel – distance ne peut être apprécié globalement et dépend, de fait, d'autres articulations sensibles : national – local ou formation – pratique. Un enseignant s'engage dans un parcours de formation proposé sur l'environnement national à travers le cadre local de la formation continue (administratif et organisationnel), dans son académie qui conserve toutes ses prérogatives. Chaque parcours, porteur d'une ingénierie théorique propre, va s'actualiser en un contexte de formation en fonction de différents paramètres qui détermineront son ingénierie spécifique : le public visé (profils, lieux d'exercice), les objectifs spécifiques, la gestion administrative et les budgets (reconnaissance et rémunérations des tâches, frais de déplacements), le profil des formateurs impliqués. La part de présentiel, qui de façon générique recouvre la prise en main de la formation, des temps de régulation et l'évaluation, va dépendre de ces différents paramètres. Cette adaptation va renforcer la place de certains éléments du dispositif, en détourner d'autres de leurs usages initialement prévus ou en

ignorer certains. Par exemple telle académie peut mettre en œuvre le dispositif pour former des néo-enseignants (sortis de formation initiale) pour compléter les compétences manquantes du C2i2e ; telle autre peut viser les enseignants de quelques lycées nouvellement équipé d'un ENT ; tel formateur utilisera le dispositif pour un accès facilité aux ressources de formation, préférant gérer le travail collaboratif en présence ; tel autre s'inscrira plutôt dans une démarche de tout à distance pour renforcer la communauté de pratiques des personnes ressources TICE, etc.

### **L'environnement technopédagogique**

Le dispositif repose sur une plateforme de formation, accessible à distance à travers une interface Web<sup>4</sup> et proposant des ressources et différents services. Elle regroupe les parcours de formation accessibles selon différents critères. Incarnant la démarche pédagogique, les parcours sont des scénarios d'apprentissage, c'est-à-dire une description du déroulement d'une situation d'apprentissage, visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances [et de compétences] (Pernin, 2007). Ces parcours sont relatifs à une thématique particulière de formation, disciplinaire ou transversale, partageant tous une même structure générale en quatre phases (formalisée en 7 étapes). Une phase initiale où il s'agit de s'approprier l'environnement de formation et de s'organiser en équipe pour produire et évaluer ensemble une situation pédagogique relative à des contenus particuliers. Une phase d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de méthodes pour répondre aux besoins de chacun et de l'équipe tout au long de la formation. Une phase d'expérimentation, où il s'agit de construire en équipe une séquence pédagogique que chacun mettra en œuvre avec ses élèves, dans son contexte particulier de travail et qui se conclura par un retour réflexif que mènera l'équipe sur cette mise en œuvre. Enfin une phase d'évaluation pour, d'une part, analyser les compétences qui ont pu être acquises par chacun, en particulier par rapport au référentiel du C2i2e, avec la délivrance éventuelle d'attestations de compétences voire dans certains cas de certificats ; d'autre part, pour porter un regard critique sur le dispositif de formation afin de l'améliorer.

Les parcours proposent des activités individuelles ou collectives, en présence ou à distance. Certaines peuvent être animées par un formateur pour aider et accompagner les apprenants ; d'autres sont de l'autoformation pour acquérir des savoirs qui font défaut, techniques pour certains, pédagogiques pour d'autres ; mais beaucoup relèvent de la coformation où l'on travaille avec des collègues en échangeant des connaissances, en partageant des points de vue, en mutualisant des ressources pour résoudre des difficultés et produire ensemble. Ces activités s'appuient sur des ressources disponibles sur ou à partir de la plateforme et qui peuvent être des documents présentés selon des formats variés (textes, images, vidéos, animations ...), des modules d'autoformation ou d'évaluation, des outils de positionnement, de régulation ou d'évaluation, ou bien des services.

La production des parcours est le fruit d'une approche coopérative entre les académies et les différents partenaires, en distinguant les concepteurs de formation et les formateurs appelés à mettre en œuvre cette formation. La tâche d'élaboration et de production d'un parcours de formation est formalisée dans un cahier des charges adressé à des concepteurs qui sont, la plupart du temps, des collectifs apportant différents points de vue et les ressources associées. Par exemple, un producteur de parcours de formation peut s'associer à des experts complétant sa production sur des points de vue didactiques ou communicationnels. Cette formalisation vise une plus grande richesse des contenus et doit permettre une certaine modularisation par la réutilisation de ressources indexées. Cette dichotomie conduit à questionner la notion de formation « prête à former », tant pour les concepteurs et la formalisation de la tâche qui leur est assignée, que pour les formateurs et la genèse instrumentale qu'ils doivent opérer sur ces productions.

---

<sup>4</sup> <http://www.pairformance.education.fr>

Les services proposés actuellement par la plateforme dans sa version 1 se limitent à la distribution de ressources, à l'information, au soutien et, pour une faible part, à l'évaluation. Les ressources sont indexées sur un sous-ensemble de la norme LOM-fr. Les fonctions de communication et de collaboration sont assurées sur d'autres environnements proposés en complément de la plateforme – espaces de travail collaboratifs avec une structure *ad hoc*, outil de travail synchrone à distance – ou bien liés aux spécificités locales des académies – ENT local, plateforme particulière d'un opérateur de formation. Une version 2, totalement nouvelle, est en cours de conception selon une démarche participative, associant les différents acteurs du projet.

### **La place dans le paysage institutionnel**

Le projet Pairform@nce est impulsé au niveau national par la SDTICE<sup>5</sup>. Il associe différents partenaires publics<sup>6</sup> ou privés<sup>7</sup> et il regroupe actuellement 14 académies. Le dispositif s'inscrit dans le cadre actuel de la formation continue : le ministère définit les grandes priorités et alloue les budgets (c'est le versant pilotage), à charge pour les académies de définir leurs plans de formation en toute autonomie. Ainsi, la place du dispositif doit s'apprécier tant au niveau national qu'au niveau de chaque académie. Dans sa phase actuelle de construction et de premières mises en œuvre, il constitue une enclave pour chacun des deux niveaux, avec des différenciations sensibles, que l'on peut repérer par exemple, dans la distinction faite entre académies en projet, clientes ou observatrices. Toutefois, l'objectif avéré du projet Pairform@nce est de faire du dispositif une tête de pont pour une évolution des pratiques de formation, prémices à des pratiques ancrées.

### **Références**

- Bertrand, C. (2007). Pairform@nce : un dispositif hybride pour la formation continue des enseignants, *Colloque TICEMed07, Revue ISDM* (pp 30 – 40),
- Charlier B., Deschryver N., Peraya D. Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distance et savoirs*, 2006, n°4/2006, p. 469 - 496
- DEP03-04. Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication. *DEP note d'évaluation 03.04*, 2003
- Grangeat M. Formation continue et développement des compétences des enseignants. *Éducation Permanente*, 2006, n° 166, p. 171 - 187
- Jacquinet G., Choplin H. La démarche dispositif au risque de l'innovation. *Education Permanente*, 2002, n° 152, p. 185 - 198
- Pastré P. L'ingénierie didactique professionnelle. In Carre P., Caspar P. Coord. *Traité des sciences et des techniques de formation*. Paris : Dunod, 2002, pp 403 - 417
- Pernin JP. Mieux articuler activités pour l'apprentissage, artefacts logiciels et connaissances : vers un modèle d'ingénierie centré sur les scénarios. In Baron M., Guin D., Trouche L. *Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage*. Paris : Hermes, 2007, pp 162 – 193
- Perrenoud P. Formation continue et développement de compétences professionnelles. *Educateur*, 1996, n° 9, pp 28-33
- Rabardel P. Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In Rabardel P., Pastré P. Coord. *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse : Octarès, 2005, pp 11-30

---

<sup>5</sup> Sous Direction des TICE du Ministère de l'Éducation Nationale

<sup>6</sup> CNDP, INRP, laboratoire universitaire

<sup>7</sup> Intel Education