



HAL
open science

Les interactions en ligne comme moyen d'autoformation : le cas d'un réseau social d'enseignants débutants en stage

David Lehericey

► To cite this version:

David Lehericey. Les interactions en ligne comme moyen d'autoformation : le cas d'un réseau social d'enseignants débutants en stage. Frantice.net, 2013, <http://www.frantice.net/sommaire.php?id=636>. hal-01126660

HAL Id: hal-01126660

<https://hal.science/hal-01126660>

Submitted on 9 Mar 2015

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Les interactions en ligne comme moyen d'autoformation : le cas d'un réseau social d'enseignants débutants en stage

Online communications as a self-learning process mean: a beginning primary school teachers social network case study

David Lehéricey

Doctorant, CREF EA 1589, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France

Résumé

Les interactions en ligne peuvent-elles, selon les diverses formes sous lesquelles elles sont mises à l'œuvre, constituer une voie d'autoformation des enseignants débutants en stage ? À partir de témoignages que nous avons recueillis, nous proposons d'identifier quelques-uns des éléments qui ont mené et contribué à la construction d'un réseau social *Facebook* « fermé » d'enseignants débutants. L'origine de la création de ce groupe d'interaction en ligne, son caractère non institutionnel et « privé », mais également les formes d'interactions qui s'y produisent, sont autant d'aspects qui, sans doute, conditionneront la mise en place effective de démarches d'autoformation. Les éléments – encore relativement flous – dont nous disposons aujourd'hui, sur la réalité de ces pratiques, incitent à des explorations plus poussées sur le développement potentiel de ce phénomène, qui, plus qu'il ne le traverse, semble progressivement envahir le champ de l'éducation et, inévitablement, celui de la formation aux métiers de l'enseignement.

Mots-clés : TIC, interaction en ligne, réseau social, autoformation, enseignants débutants en stage

Abstract

Could online communications, depending on the reality of their practice, open a way of self-learning for beginning primary school teachers? Based on collected evidence, we aim to identify some of the elements which led to the creation of a Facebook « closed » social network of beginning primary school teachers. The origin of this online communications implementation, its institutional and « private » properties, as well as the kind of communications it allows, are aspects that, with no doubt, will determine an effective self-learning process. The data on the reality of this practice that we are studying, although still relatively vague, underline the necessity of a deeper exploration on the potential development of this phenomenon, which, not only crosses but it rather seems to progressively overrun the education field and, unavoidably teacher education programs.

Keywords: ICT, online communications, social network, self-learning, beginning primary school teachers

I. Introduction

La construction de la professionnalité enseignante est de plus en plus complexe et exigeante. Les publics d'élèves ont évolué, leurs rapports au monde, à l'école et aux savoirs ont changé (Serres, 2012). Les savoirs eux-mêmes sont mouvants et ne peuvent plus être considérés comme « *stables* » (Rinaudo, 2002). S'ajoute à cela le rythme des réformes liées à la formation initiale des enseignants, qui contribue à la déstabilisation du « *fonctionnement des acteurs et institutions* » (Altet, 2010). Enfin, le déploiement des technologies de l'information et de la communication modifient inévitablement, dans le même temps, le rôle de l'enseignant, remettant en cause « *une organisation* » et « *une identité professionnelle* » (Saint Laurent-Kogan et Metzger, 2007). Ces éléments redéfinissent le contexte dans lequel l'enseignant débutant, doit aujourd'hui envisager sa posture de praticien réflexif, capable d'engager un processus de réflexion *en cours* et *sur* l'action (Schön, 1994), de prendre la distance nécessaire pour saisir le sens de ses manières « *d'agir, de façon à la fois critique et constructive* » (Perrenoud, 2001) afin de donner naissance à des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations futures de sa vie professionnelle.

Le développement des pratiques d'autoformation des enseignants situé dans un contexte de banalisation des usages des nouvelles technologies et d'Internet, appelle à envisager les modalités selon lesquelles ces médias peuvent intervenir, aujourd'hui et demain, dans la construction de cette réflexivité professionnelle.

Nous faisons l'hypothèse qu'il existe une tension qui met en jeu les éléments suivants : d'une part, les enseignants débutants veulent répondre aux attentes institutionnelles, faire preuve des « *compétences mentionnées dans les textes officiels* » (Feyfant, 2010), montrer leur capacité à faire face « *aux exigences professionnelles réelles en situation* » (Perez-Roux, 2012), et ainsi être reconnus professionnellement (Jorro, 2009). D'autre part, c'est aussi à l'intérieur de cadres informels qu'ils semblent apprendre le plus de choses sur leur métier d'enseignant, qu'ils construisent leur développement professionnel, notamment par des échanges entre pairs (Daele, 2009), en partie au sein de communautés virtuelles (Audran et Daele, 2009).

L'objet de cet article est de mettre en lumière une forme particulière de communauté virtuelle, puisqu'il s'agit d'un réseau social « fermé » d'enseignants débutants, créé de leur propre initiative, dans la première phase de leur année de stage. Il s'agit d'analyser un phénomène local, à partir d'éléments recueillis sur la base d'une enquête à visée qualitative. Nous exposons ici quelques éléments de la genèse et du fonctionnement de ce groupe afin d'identifier les apports et limites induits par cette forme particulière d'interaction en ligne, en tant qu'objet d'autoformation des enseignants débutants en stage.

II. Contexte

Notre propos prend sa source dans un travail de recherche en cours, qui vise à définir en quoi les TIC¹ peuvent être impliquées dans les processus d'autoformation des enseignants débutants en stage. Cette réflexion s'inscrit dans le contexte de la réforme de la formation initiale des enseignants mise en place en 2010 : la masterisation. Cette réforme induit tout d'abord que l'accès à la fonction d'enseignant nécessite non seulement l'obtention d'un concours – comme c'était déjà, certes, le cas auparavant –, mais également la validation d'un diplôme universitaire de niveau Master. Par ailleurs, à partir de la mise en œuvre de cette réforme, l'entrée dans la profession – c'est à dire la prise en charge effective d'un groupe d'élèves – se fait immédiatement après l'obtention du concours, tandis qu'auparavant celle-ci était précédée d'une année de formation professionnelle post-concours.

¹ Technologies de l'information et de la communication

C'est tout d'abord des effets générés par ces changements que nous traiterons ici, avant de présenter succinctement le cadre théorique à l'intérieur duquel nous envisageons les communautés virtuelles comme moyen d'autoformation des enseignants débutants en stage.

A. La formation initiale des enseignants en question

Nous voulons esquisser ici les grands traits qui caractérisent les enseignants débutants et plus spécifiquement le public des enseignants débutants en stage, appelés PES², première génération issue de la réforme de la formation des enseignants par voie de masterisation. Si la phase d'entrée dans le métier d'enseignant représente une étape tout à fait particulière, c'est que cette période, qu'Huberman (1989), dans ses travaux sur le cycle de vie professionnelle des enseignants, nomme « *survie* », semble être dominée par l'« *anxiété* », souvent accompagnée de « *désillusions* » et d'un sentiment de « *pression intense* » (Ortun et Pharand, 2009). Et même si l'enseignant débutant est aux yeux de l'institution le « *praticien désigné, le responsable* », il se situe néanmoins dans un « *entre-deux* » (Baillauquès, 1999), un espace et un temps qui traduisent le passage d'un monde à l'autre, de celui de l'étudiant à celui de l'enseignant, de la « *personne jeune* » vers la « *position d'adulte* » face aux élèves (Baillauquès et Breuse, 1993).

Cette impression se trouve renforcée par la réforme de la masterisation mise en place en 2010, puisqu'elle opère un resserrement du temps entre l'admission au concours de professeur des écoles et l'entrée dans la pratique effective du métier. Si, avant la réforme, le concours était passé à la fin de ce qui s'appelait l'année de PE1³, soit une année après la licence – diplôme national et grade du premier cycle de l'enseignant supérieur, validant trois années d'études universitaires – ce qui laissait ensuite une année entière – appelée année de PE2⁴ – à consacrer à la formation professionnelle proprement dite, en étant dégagé des contraintes de préparation aux concours, dans la forme actuelle, post-réforme, cette préparation occupe la majeure partie des années de Master 1 et 2 puisque c'est en fin de Master 2, justement, que l'admission au concours est placée (Clerc, 2010). Or, ce dernier étant essentiellement basé sur des connaissances disciplinaires, cela accentue le décalage avec la réalité de ce qu'implique la pratique enseignante sur le terrain.

Lorsqu'une récente étude nationale réalisée auprès de plus de 700 professeurs des écoles stagiaires, révèle que plus de 70 % d'entre eux estiment que la formation initiale ne leur fournit pas les apports suffisants pour effectuer confortablement leur entrée dans la profession⁵, on peut envisager que ce qui nous intéresse ici, à savoir la création d'une communauté virtuelle d'enseignants, constitue un élément de réponse que les enseignants stagiaires mettent en œuvre pour opérer *seuls* cette articulation entre « *continuité* » et « *rupture* » (Gaborieau, 2003). Ils peuvent ainsi entamer le lent et délicat cheminement vers la construction de leur identité professionnelle, au cours duquel il leur faudra effectuer le passage vers une véritable « *stratégie professionnelle* » (Hoff, 2007) qui se trouve « (...) *au centre de la constitution, chez le sujet, d'un pouvoir à s'auto-informer et à autoconstruire son métier* » (Alava, 1995).

B. Les communautés virtuelles comme moyen d'autoformation

Sylla et De Vos, s'appuyant sur des travaux de Wenger et Lave (1991) et de Wenger (2001), définissent les communautés de pratiques comme « *un groupe de personnes ayant un centre d'intérêt commun et qui collaborent mutuellement dans un processus d'apprentissage. Cette collaboration qui doit se dérouler sur une période de temps notable consiste à partager des idées, des expériences, trouver des solutions, construire de nouveaux objets, induire de nouvelles pratiques* » (Sylla et De Vos, 2010, p. 83). Ils font ensuite intervenir les notions de « *participation* » et de « *réification* », empruntées à nouveau à Wenger (2002), la participation étant « *un processus actif, par lequel*

² Professeurs des Ecoles Stagiaires

³ Première année de formation au métier de professeur des écoles, avant la réforme de 2010

⁴ Seconde année de formation au métier de professeur des écoles, avant la réforme de 2010

⁵ Enquête nationale PES, Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles et PEGC, avril 2012. Etude réalisée auprès de PES formés par masterisation suite à la mise en œuvre de la réforme de 2010

s'impliquent les membres actifs d'une communauté, et qui permet une reconnaissance mutuelle qui est source d'identité (...) chacun apporte des "tranches" de son histoire, son expérience personnelle et sa pratique. » (Sylla et De Vos, 2010, p.83); la réification consistant « à transformer ces expériences partagées en objets (...) éléments persistants, qui permettent à la fois de se souvenir, de passer à d'autres pratiques, par leur renégociation et leur adaptation notamment » (Sylla et De Vos, 2010, p. 84). Selon ces auteurs, il existerait un processus de « négociation » entre participation et réification – « les deux étant complémentaires » – qui pourrait construire les bases d'un « apprentissage collectif ».

Se pose alors la question de la communauté de pratiques comme communauté d'apprentissage. À ce propos, Sylla et De Vos évoquent « une dimension de co-formation et co-construction de sens entre les membres de la communauté » (Sylla et De Vos, 2010). Turban (2004) montre l'importance de cette co-formation pour « développer des pratiques informelles d'études qui font souvent la différence » (Turban, 2004). Il ajoute que « la co-formation, authentique stratégie sociale (...) permet d'apprendre par confrontation ou coopération avec d'autres » (Turban, 2004, p.77).

C'est précisément sous l'angle de cette perspective sociale et interactive de la communauté que nous envisageons ici l'emploi du terme d'autoformation. Ainsi, Carré nous rappelle « que si l'on apprend toujours seul, ce n'est jamais sans les autres et que ce sujet apprenant est donc toujours (...) un sujet social apprenant » (Carré, 2000, p. 84). L'auteur nous met en garde contre une « réduction de l'autoformation à la pratique solitaire d'un apprentissage automatisé » (Carré, 2003, p. 34). Il relaye l'idée d'une autoformation propice à « la constitution d'un réseau de personnes ressources » (Carré, 2003, p. 34), rejoignant ainsi Turban (2004) sur l'idée de « co-formation », que ce dernier inscrit dans une dynamique génératrice de « lien social », agissant elle-même comme l'un des « moteurs d'une autoformation » (Turban, 2004, p. 74).

S'agissant des communautés virtuelles, Audran et Daele soulignent que « même si la notion de communauté reste polysémique lorsqu'elle désigne un groupe de personnes impliquées dans un processus d'apprentissage, elle semble centrale pour cerner des interactions dans des espaces numériques » (Audran et Daele, 2009, p. 3). Ces espaces d'échange et d'interaction avec les pairs créeraient les conditions favorables de l'apprentissage et du transfert des acquis dans d'autres situations, où « l'autre médiatiquement présent (...) devient un élément moteur du dispositif » (Turban, 2004, p. 61). L'autoformation s'y définirait alors comme une « co-formation par l'échange » (Alava, 2003), prenant la forme de réseaux, dans lesquels s'interpénètrent les cognitions individuelles et les cognitions collectives (Vignaux, 2003).

Ces communautés virtuelles peuvent prendre plusieurs formes. Parmi les plus répandues, les listes de diffusion par mail, les forums, les plates-formes collaboratives et autres réseaux sociaux, présentent chacune des caractéristiques distinctes, répondant à des codes de fonctionnement à la fois singuliers et multiples, comme l'indique Baron et Bruillard : « Il existe en effet un vaste spectre de regroupements dotés de but et de durées de vie différents, utilisant différents types d'instruments » (Baron et Bruillard, 2004). Aujourd'hui très largement surreprésentés dans ce spectre de regroupements, les réseaux sociaux offrent le moyen le plus simple, le plus accessible, mais également le plus hétéroclite (Cavazza, 2008) – parfois au sens péjoratif du terme –, de ce qui peut exister sur la toile, là où « l'identité en ligne apparaît comme un vaste bazar où tout semble faire signe » (Cardon, 2008). En quoi cette forme particulière de communauté virtuelle peut-elle participer à la mise en œuvre de pratiques d'autoformation participant au développement professionnel des enseignants débutants en stage ? Voilà la question à laquelle, à partir de l'analyse d'un phénomène mal connu, local, mais sans doute pas isolé, nous souhaitons apporter quelques réponses.

III. Méthodologie

Notre travail de terrain a été mené auprès d'un groupe d'enseignants débutants en stage, se préparant à exercer la fonction de professeur des écoles, c'est-à-dire à enseigner en école primaire. Les éléments que nous présentons dans cet article sont donc des fragments des données que nous avons recueillies au cours de cette phase d'investigation, et qui nous ont semblé significatives, au regard de notre problématique liée aux implications des TIC dans le développement des phénomènes d'autoformation des enseignants débutants.

A. Participants

Nous avons interrogé 14 enseignants stagiaires. Ils sont tous issus de la même session de formation et ont fréquenté le même établissement. Ils avaient, pendant cette année de stage, à assurer la prise en charge d'une classe et à suivre quelques modules de formation à l'université.

B. Le recueil des données

L'orientation de notre recherche étant qualitative, la collecte de données s'est effectuée sous forme d'entretiens individuels, d'une durée de 60 à 80 minutes, au cours de la première moitié de l'année 2012. Le guide d'entretien que nous avons utilisé se décomposait en quatre grandes parties, traitant respectivement : du métier d'enseignant aujourd'hui, du rapport aux TIC des enseignants, de la formation institutionnelle et de l'autoformation.

C. Les méthodes d'analyse

Après une retranscription intégrale des données, nous avons effectué une analyse longitudinale de chaque entretien réalisé, puis une analyse transversale, par la construction de grilles thématiques, qui ont permis de dégager les éléments servant d'appui et de guide à la phase d'analyse.

IV. Résultats préliminaires

A. Cohésion du groupe et soutien mutuel

La naissance de ce réseau social en ligne part de l'initiative d'un des enseignants débutants, quelques semaines après le début de l'année de stage. Elle s'appuie sur une idée simple, formulée ainsi :

« On a ressenti le besoin d'échanger facilement parce que personne n'était dans les mêmes écoles et on se voyait en formation par petits groupes de cinq, sauf pendant les semaines de formation en grand groupe ; on se disait que c'est quand même dommage de ne pas pouvoir s'échanger des infos alors qu'on rencontre forcément les mêmes problèmes ».

C'est avant tout cette notion essentielle d'échange qui domine les interactions, le réseau étant alors éminemment au service d'un besoin de communiquer, de partager des expériences vécues, parce que chacun peut ici comprendre l'autre dans sa posture de débutant confronté au terrain et solliciter de l'aide tout autant que contribuer à en apporter. Cette remarque d'une enseignante stagiaire traduit bien cette idée :

« Des fois, il y a des messages de soutien, parce qu'il y en a aussi qui craquent entre guillemets ou on a envie un peu d'exploser (...), donc on peut parler entre nous pour se soutenir ».

Le groupe, sous sa forme de réseau social, agit d'abord, sans doute, comme une sorte de régulateur des tensions que peut ressentir l'enseignant novice quand, à son entrée dans le métier, – au cours de laquelle il devra d'ailleurs assumer face aux élèves et aux familles les mêmes responsabilités qu'un enseignant expérimenté – il se sent « généralement seul (...) faiblement intégré, et pas toujours bien accueilli par ses collègues plus anciens » (Perrenoud, 1996). Ici, justement, l'ensemble des enseignants ayant débuté au même moment, l'opportunité du réseau permet, ainsi que l'un d'eux

l'exprime, « *une forme d'identification à l'autre, qui vit les mêmes choses en même temps, qui peut les comprendre et apporter parfois du soutien* ».

Dans leur recherche sur la socialisation des enseignants au sein d'une communauté virtuelle, Audran et Daele (2009) ramènent la question de la *conscience d'appartenance à une communauté* au développement de certaines « *valeurs* » et d'une « *microculture* » propres. Ils proposent un modèle de socialisation à la communauté virtuelle en trois phases chronologiques : une *phase de rapport à soi*, très égocentrée, une *phase d'appropriation communicationnelle*, où chacun prend conscience de son rôle potentiel dans la dynamique de la communauté, enfin, une *phase de prise de conscience de l'alter*, où de réels échanges peuvent s'engager, chaque membre étant considéré comme un « *partenaire* ». Ici, les enseignants débutants qui font l'objet de notre étude se situaient, déjà, au moment de la création de leur communauté virtuelle, dans une phase dépassant celle de la *prise de conscience de l'alter*, puisque, précisément, c'est parce que ces « *valeurs* » et cette « *microculture* » existaient, que la création d'une communauté virtuelle s'est présentée comme l'une des voies de consolidation du groupe, un moyen simple et naturellement envisageable pour maintenir des liens qui avaient été tissés au préalable en face à face. Chacun développe alors une forme de confiance en l'autre et se le représente comme un partenaire, ce qui ouvre la possibilité, pour les membres, d'exploiter « *les aspects relationnels et réflexifs de la communauté* » (Sylla et De Vos, 2010).

B. Un réseau social plutôt qu'un forum

Dans le cas de la population de stagiaires que nous étudions ici, c'est un compte *Facebook* qui a vu le jour. Avant même la création de ce compte par les enseignants débutants, un forum avait été mis en place par l'un des membres du groupe. Il s'est très rapidement effacé au profit du réseau social créé peu de temps après. Deux éléments expliquent cela.

En premier lieu, tous les enseignants rencontrés – qui ont, en moyenne, moins de 25 ans – utilisent les réseaux sociaux, et en particulier *Facebook*, de façon quasi quotidienne, dans le cadre de leurs activités privées. La banalisation de cette forme de communication virtuelle s'impose à eux aujourd'hui comme une évidence, redéfinissant les caractères d'une sorte de norme à laquelle chacun d'entre eux estime ne plus pouvoir échapper, au risque de se voir, au moins en partie, écarté du groupe.

Ensuite, parce que cette fréquentation de *Facebook* est maintenant inscrite dans une forme de routine quotidienne pour les enseignants débutants : « *c'était la facilité d'utiliser ce réseau parce que tout le monde l'utilisait déjà* » et que, de surcroît : « *un forum, il faut penser à y aller, alors, qu'en fait, Facebook, tout le monde y va* ». *Facebook* s'est donc tout naturellement présenté comme le moyen le plus approprié au contexte.

Cela ne va pas sans poser la question de la place que ces réseaux sociaux peuvent occuper dans le champ de l'éducation, auxquels ils sont, à la base, complètement étrangers. Ainsi naissent des craintes de dérives à la hauteur de l'engouement qu'ils suscitent. Lorsqu'au début de leur année de stage, une enseignante nous dit « *L'inspecteur avait proposé de mettre en place un forum* », les membres du groupe avaient répondu : « *On créera un réseau Facebook !* », ce à quoi, alors, il leur avait clairement été conseillé de renoncer. L'institution, qui voyait d'un bon œil l'idée d'échange souhaitée par les enseignants stagiaires, leur avait néanmoins fait comprendre que « *ce serait mieux que ce ne soit pas sur Facebook, parce qu'il ne fallait pas mélanger le professionnel et le réseau social* ». Nous trouvons ici, non seulement les racines d'une motivation supplémentaire des enseignants à créer effectivement ce compte *Facebook* – puisque c'est ce qu'ils ont fait, contre les prescriptions institutionnelles –, mais également à en protéger l'accès, en le fermant, simplement, au regard de l'institution.

C. La liberté de parole comme une nécessité

Alors que les communautés virtuelles offrent potentiellement des possibilités d'interaction vastes – au moins techniquement – la volonté de créer un groupe « fermé » s'est ici exprimée comme une évidence pour l'ensemble des enseignants faisant l'objet de notre étude :

« On en a parlé et on s'est dit que pour commencer ce serait bien que ce soit plutôt fermé entre nous pour que ce soit plus intime, enfin, si on peut dire (...) c'était la volonté de tout le monde que ce soit fermé ».

Ayant opté pour la création d'un réseau *Facebook*, contre l'avis de leur hiérarchie, ainsi que nous le précisons plus haut, les enseignants stagiaires ont contourné la contrainte du regard institutionnel en bloquant tout simplement l'accès à tout utilisateur extérieur au groupe. Au-delà, nous analysons aussi cette volonté de rester entre personnes qui se connaissent, comme une condition nécessaire à la libération de la parole de chacun des membres du groupe.

Il semble d'ailleurs que le degré de cohésion détermine pour beaucoup le niveau d'interaction et de pratique réflexive d'un groupe (Collin et Karsenti, 2011). Cette dimension sociale est nettement marquée par la nature même du groupe constitué, selon qu'il ait pour origine l'initiative des enseignants stagiaires eux-mêmes, ou une démarche institutionnelle. Dans le second cas, les auteurs notent que le fait que les individus se connaissent peu à l'intérieur du groupe les engage à une certaine prudence dans leurs interventions, leurs réflexions, l'exposition de leurs idées. Chacun aurait tendance à livrer une vision édulcorée de ses impressions et opinions, dans le but de ne pas s'exposer aux critiques ou jugements de ses pairs. Il en va tout autrement pour le groupe que nous avons étudié, car :

- d'une part, le groupe s'est construit à partir d'une volonté commune de tous ses membres, et que c'est parce qu'ils se connaissaient déjà et qu'une cohésion existait, qu'ils ont décidé de prolonger cette communication sous la forme d'une communauté virtuelle,
- d'autre part, le caractère « privé » du groupe efface la crainte de s'exposer ou de s'exprimer librement puisque chacun sait, en quelque sorte, à qui il a affaire, et au-delà, le groupe devient même un lieu privilégié de libre expression, laissant cours à des propos exempts de toute codification formelle. Il est un lieu de parole ouverte, où chacun peut confier ses doutes, ses questions, ses impressions, sans contrainte de forme et sans peur du jugement extérieur, ni de la part de l'institution, ni de la part de pairs plus expérimentés : *« C'est pour nous (...) on parle de tout, on est capable de parler de la journée qui s'est passée pas toujours dans des termes... « appropriés », faudrait pas qu'il y ait quelqu'un qui puisse rentrer ».*

S'intéresser à la nature des contenus échangés sur le réseau *Facebook* par les enseignants débutants, permet de mieux encore mesurer la nécessité de cette liberté de parole souhaitée par ces derniers.

D. Des échanges très « connotés »

Ce groupe d'interaction en ligne répond à des formes d'utilisations variées. Les enseignants débutants s'y échangent en effet tout autant « certaines informations sur la formation », que « des séquences, des séances, des petites infos », ou bien encore « quelques conseils qui sont adaptés à nos besoins ». Plus précisément, l'une des enseignante nous confie que les contenus des échanges sont plus ou moins répartis de la façon suivante : 1/3 pour commenter la formation institutionnelle suivie, 1/3 pour partager, échanger, apporter ou demander de l'aide sur le plan pédagogique (conseils, ressources, retours d'expériences), 1/3 consacré à des informations « pratiques » (dates, horaires, lieux de stages, de réunions).

Le dernier tiers, consacré aux aspects « pratiques », ne nous apparaît pas ici comme le plus significatif, même si la centralisation de certaines informations via le réseau permet de ne pas avoir à

aller les chercher ailleurs et de « *se dégager du temps* », ce qui, pour les enseignants stagiaires, est précieux. Intéressons-nous aux deux autres types de contenus.

Les échanges liés aux commentaires sur la formation suivie seraient le plus souvent à connotation négative, pour « *se lâcher* », ce qui rejoint cette idée de liberté de parole, qui, pour être effective, implique que les échanges ne soient pas soumis au regard de ceux qui font l'objet des commentaires, à savoir les formateurs et plus largement l'institution : « *Des fois, on avait besoin de critiquer la formation et on ne voulait pas que les formateurs ou les inspecteurs puissent voir ce qu'on écrivait* ». Cet argument est renforcé par un discours que tiendrait l'institution à l'égard des enseignants débutants en stage, face aux critiques formulées par ceux-ci au sujet de la formation qui leur est proposée : « *A la fin de la première formation de deux semaines en continu, on a dit ce qu'on pensait et on nous a fait comprendre qu'on ne savait pas de quoi on avait besoin* ».

Pour ce qui est des échanges liés à la dimension pédagogique, là aussi, les rapports à l'institution peuvent se poser en obstacles, en particulier avec les tuteurs de stage, qui ont pour double mission d'aider et conseiller les stagiaires, mais également de rédiger des rapports d'évaluation de leur travail, qui entreront dans la constitution du « dossier » permettant de mener à leur titularisation. Cette relation stagiaire-tuteur, parfois ambiguë, peut conduire les enseignants débutants à ne pas confier à leur tuteur un problème rencontré, à ne pas poser une question ou demander un conseil, à ce moment de leur parcours où l'institution les place « *dans une posture d'adolescence professionnelle* » (Bossard, 2001), leur demandant, à la fois de « *se faire accepter des professionnels* » et de « *s'affranchir de leurs formateurs* » (Rinaudo, 2006).

Le réseau social représente alors, au-delà d'un simple moyen d'échange de ressources pédagogiques, une opportunité de partager entre pairs ses expériences de classe et ses questionnements, de solliciter ou apporter de l'aide, se rassurer ou rassurer l'autre : une « *issue de secours* » pour les enseignants débutants, là où précisément, l'institution ne laisse pas entrevoir la possibilité de cette liberté de parole.

E. Une fréquentation irrégulière et chronologiquement significative

Le réseau social en ligne créé par le groupe agit comme un régulateur face aux incertitudes, à l'urgence et au stress que peuvent avoir à gérer les enseignants débutants. L'intensité de sa fréquentation est très étroitement liée à des périodes au cours desquelles les stagiaires vivent des situations inédites. À ces différents moments de l'année de stage où ils touchent du doigt de nouvelles dimensions de la réalité et de la complexité du métier, correspond « *un afflux de questions et d'émotions* » (Aoudé, 2012).

Ainsi la quantité de messages échangée est beaucoup plus élevée aux périodes de rentrée, consécutives aux congés scolaires, avec en début d'année de stage jusqu'à « *5 ou 6 messages par jour, parce que tout le monde se retrouvait dans une nouvelle classe et avait besoin d'infos* ». Elle l'est également au moment des visites d'évaluation des inspecteurs dans la classe du stagiaire, « *A ce moment-là, il y avait beaucoup de messages de soutien, pour dire comment ça s'était passé, pour savoir ce qu'on nous demandait* ».

Plus encore, c'est au sentiment d'urgence que répond l'intensité de fréquentation du réseau en ligne : « *Si quelqu'un a une séquence toute prête à me donner pour demain, au moins ce sera ça de bâti ; après, ça me fera gagner du temps, je n'aurai pas besoin d'aller chercher ailleurs* ». Le compte Facebook est alors utilisé pour lancer une « *bouteille à la mer* ».

Pour autant, il est précisé que « *le but n'est pas non plus de transférer ses problèmes sur les autres, s'ils n'ont pas le temps, ils n'ont pas le temps. C'est une aide si les autres peuvent, s'ils ne peuvent pas, ce n'est pas grave, chacun se retrouve à gérer son problème* ». L'enseignant débutant se situe une fois de plus ici au cœur de cet « *entre-deux* » (Baillauquès, 1999), où se manifeste tout autant le

besoin de s'appuyer sur le groupe que celui de s'en détacher, pour effectuer « *le passage d'étudiant à stagiaire puis à professionnel* » (Rinaudo, 2006).

À cette lente transition, correspond au cours de l'année de stage une baisse progressive de la fréquentation du réseau social en ligne, parce que certaines questions ne se posent plus, « *ça s'est fait tout seul* », nous dit une enseignante stagiaire, « *parce qu'on a appris des choses, on a évolué* ». Le besoin de recourir au groupe se faisant moins ressentir, l'enseignant débutant s'en détache peu à peu, pour donner naissance à un « *je* » (Kaës, 2005) qui marque le processus de construction de son identité professionnelle.

V. Apports et limites du réseau social en ligne comme moyen d'autoformation

A. La cohésion du groupe

Tout d'abord, le fait même qu'un groupe d'interaction en ligne ait été construit à l'initiative des enseignants débutants en stage constitue, en soi, une démarche autoformatrice qui va influencer, à des degrés variables, sur le développement professionnel de chacun d'entre eux. Ce besoin de « resserrer » les liens du groupe, par la création d'un réseau social en ligne, appuie l'importance de la cohésion, qui, à ce moment d'entrée dans la profession, marque l'implication du collectif dans le processus de développement professionnel des enseignants débutants (Bailleul, Thémines et Bodergat, 2010).

Cette dynamique de groupe témoigne de la mise en place d'une réflexion qui, dans sa dimension sociocognitive, montre une volonté d'ouverture aux problématiques de chacun, au travers de ses propres questionnements. Selon Collin et Karsenti (2011), les enseignants stagiaires s'ouvrent généralement peu à des problématiques qui ne seraient pas en lien avec leurs questionnements directs ou étroitement liés à leur propre vécu de pratiques, et font preuve d'« *ego-professionnalisme* », restant « (...) *très centrés sur leur expérience singulière* ». Mais ces auteurs s'empressent de relativiser leur propos, avançant que cet « *ego-professionnalisme* » peut être une des sources de la pratique réflexive, en ce sens que l'enseignant doit être capable de le dépasser, en en prenant justement conscience.

Nous pensons que la qualité des relations des membres du groupe ici étudié, la confiance, le respect et la solidarité qui ont concouru à faire naître et vivre le réseau social, sont propices à une prise en compte plus attentive de chacun aux problèmes des autres et aident à dépasser une réflexion égocentrée. Pour autant, dans le cas d'un groupe « fermé », comme celui que nous étudions ici, le risque est grand de laisser une place majeure à la subjectivité des interprétations, qui, en l'absence de médiation extérieure, ne pourra permettre de prendre le recul nécessaire pour analyser ses erreurs ou ses manques et adapter ses pratiques. Comme le souligne Altet, lorsque l'individu n'est pas capable d'enclencher cette démarche, il « *reproduit les mêmes gestes infructueux et continue à buter sur les mêmes obstacles* » (Altet, 1994). Cela peut se poser en limite.

B. La forme d'interaction en ligne

La forme d'interaction en ligne influe sur le degré d'implication des enseignants stagiaires, mais aussi sans doute sur la qualité même des interventions et réflexions de chacun et donc sur la mise en œuvre ou non d'une véritable pratique réflexive. Comme l'indique Collin et Karsenti (2011), la mise en place d'une communauté virtuelle institutionnelle d'enseignants, peut mener à une participation dont le caractère formel ne permette pas de donner naissance à la mise en place d'une réflexion « *authentique* » des stagiaires. En optant pour la création d'un compte *Facebook* et en déclinant la proposition de l'institution de créer un forum, les enseignants stagiaires ont montré que ce réseau social était selon eux la forme la plus appropriée à la mise en place d'une communauté. *Facebook* est un outil de leur génération. Aussi, l'habitude, pour chacun d'entre eux, de le fréquenter de façon extrêmement régulière, est ici un facteur facilitateur de développement des interactions à l'intérieur du groupe. Par ailleurs, les enseignants stagiaires sont très sensibles à la notion de temps. Leur réseau

social en ligne, tel qu'il existe ici, leur permet d'obtenir des réponses rapides à des questions parfois urgentes. Cependant, la limite découlant directement de cet avantage, tient à ce que cette urgence dont ils témoignent, peut ne pas leur offrir la possibilité de prendre le temps d'enclencher une véritable réflexion.

C. La nature et l'évolution des interactions

Nous l'avons souligné, une part importante des interactions présentes sur le réseau est liée aux commentaires sur la formation. Cette liberté de parole revendiquée par les stagiaires s'inscrit selon nous dans la recherche d'une forme de reconnaissance que les enseignants débutants vont d'abord effectuer auprès de leurs pairs, à qui ils peuvent confier leurs expériences, questions, problèmes éventuels. Être ainsi reconnu professionnellement dans le regard de l'autre, vu comme un partenaire, permet à l'enseignant de construire peu à peu son identité professionnelle (Dubar, 2002). De surcroît, parce qu'ici les enseignants stagiaires se connaissent bien et s'accordent une confiance mutuelle, marquée d'un sentiment d'appartenance fort, les interactions sur le réseau social en ligne sont d'autant plus propices à créer des conditions favorables à de nouveaux apprentissages (Audran et Daele, 2009) et au développement professionnel.

Cependant, cette forme de reconnaissance à partir de laquelle les enseignants peuvent développer leur identité professionnelle passe aussi par le regard que pose l'institution sur eux. Dans le contexte précis de ce réseau social en ligne, justement « à l'abri » du regard institutionnel, il nous semble que cela peut rester comme un manque à gagner pour l'acquisition de cette reconnaissance, que Perez-Roux définit sous forme d'un triptyque « *devenir capable – être reconnu – se (re)connaître* » (Perez-Roux, 2012). En effet, si cette reconnaissance constitue un levier essentiel de développement professionnel (Jorro, 2009), il est nécessaire qu'elle porte également le regard de l'institution, qui plus est dans ce moment d'entrée dans le métier et d'amorçage de la construction de l'identité professionnelle. Cette « fermeture » du réseau social en ligne, traduisant ce refus du regard de l'institution, pourrait faire obstacle.

Par ailleurs, l'évolution des interactions dans le temps est un paramètre à prendre en compte. D'abord parce que, comme nous le précisons, si une forte proportion des interactions est liée à la formation, nous pouvons envisager que les enseignants stagiaires, une fois cette formation terminée, délaisseront peu à peu cette thématique d'échange en ligne. Parallèlement, leurs parcours, jusqu'alors communs, de formation et d'entrée dans le métier par l'année de stage, se diversifieront, les amèneront à entrer en relation avec d'autres partenaires professionnels, avec les collègues de leurs équipes pédagogiques respectives. L'évolution de la nature et de la fréquence des échanges sur le réseau social en ligne en sera forcément marquée. Comment ces interactions pourront-elles encore s'inscrire dans la perspective de leur développement professionnel ? C'est une question que nous nous posons.

VI. Conclusion et perspectives

Nous ne présentons ici que quelques éléments qui permettent d'ouvrir des pistes à explorer sur un phénomène que nous avons observé de façon locale, mais qui est vraisemblablement destiné à se développer. Nous devons y poser les limites tenant au fait que nos observations se basent sur quelques fragments d'entretiens d'enseignants stagiaires, qu'il convient toujours de pouvoir nuancer, en y apposant des données issues de l'analyse effective des pratiques, dont nous ne disposons pas ici, puisque le groupe est « privé » et que nous n'avons donc pas accès à son contenu. Il semble utile de pouvoir s'interroger sur la nature réelle des échanges qui se produisent dans le contexte de cette forme particulière de communauté virtuelle qu'est le réseau social, quand des questions ou problèmes concrets liés à la pratique professionnelle font surface.

Néanmoins, à l'appui des éléments développés ici, nous voyons que c'est réellement à l'intérieur du concept de réseau social, ici au sens premier du terme d'une communauté d'individus reliés entre eux, que les interactions en ligne peuvent avoir une valeur significative dans le processus de développement professionnel des enseignants débutants. Ce lien social tissé entre les membres du

groupe participe selon nous activement, dans sa dimension sociocognitive, à la mise en route du processus de coformation par l'échange, que nous citons plus haut comme un élément moteur de l'autoformation.

Reprenant l'idée de Rinaudo consistant à attribuer à cette typologie de groupe le rôle d'un « objet transitionnel » (Rinaudo, 2006), nous pensons que cette forme d'initiative développée par des enseignants débutants en stage peut contribuer à faciliter le lent cheminement de leur développement professionnel.

Enfin, pourquoi ne pas envisager que ce réseau social en ligne d'enseignants débutants, jusqu'ici « fermé », n'ouvre ses portes aux nouvelles générations d'enseignants stagiaires, ce qui, au-delà d'offrir une proposition d'aide ou d'écoute à ces derniers, pourrait permettre aux initiateurs du groupe d'adopter une autre posture, plus distanciée et sans doute plus objective, laissant alors davantage de latitude à une démarche véritablement réflexive.

Références

Alava, S. (1995). Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou autoconstruction professionnelle, *Education Permanente*, 122, 79-93.

Alava, S. (dir.). (2000). *Cyberspace et formations ouvertes, Vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en éducation*, 8, 12-23. Récupéré du site de la revue : <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article121>

Aoudé, P. (2011). *Les futurs enseignants du primaire face aux TIC : questions de compétences et de formation* (thèse de doctorat, Université Paris-Descartes-Sorbonne, Paris, France). Récupéré du site TEL : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/76/74/40/PDF/AOUDE-Pascale_These_16-11-11.pdf

Audran, J. et Daele, A. (2009). La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté. *Revue de l'éducation à distance*, 23(1), 1-18. Récupéré du site de la revue : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/455/834>

Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.C. Héту, M. Lavoie, et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 21-42). Bruxelles : De Boeck.

Bailleul, M., Thémines, J.F. & Bodergat, J.Y. (2010), Collectifs et enseignants débutants, *Education et formation*, 293, 165-183. Récupéré de : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=3>

Baron, G.L. et Bruillard, E. (2004). Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne ? Réflexions méthodologiques et perspectives. Récupéré du site de STEF : www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/GLB_EB_communautes.pdf

Bossard, L.M. (2001). Soizic, une adolescence professionnelle interminable, *Connexions*, 75, 69-83. Récupéré du site Cliopsy : www.revue.cliopsy.fr/pdf/002/065-LMB.pdf

Cardon, D. (2008), Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0, *Réseaux*, 152, 93-137. Récupéré du site CAIRN : <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2008-6.htm>

- Carré, P. (2000). L'autoconstruction du sujet social. Dans S. Alava (dir.), *Autoformation et lien social* (p. 17-21). Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Carré, P. (2003). Introduction - Regards croisés sur une notion plurielle. Dans B. Albéro (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 28-36). Paris : Hermès-Lavoisier.
- Cavazza, F. (2008), Panorama des médias sociaux. Récupéré du site de l'auteur : <http://www.fredcavazza.net/2008/05/19/panorama-des-medias-sociaux/>
- Clerc, F. (2010). Où va la formation des maîtres ? *Education et Devenir, Groupe de liaison de réflexion et de propositions*. Récupéré de : <http://www.educationetdevenir.fr/spip.php?article260>
- Collin, S. et Karsenti, T. (2011). Limites et conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. *Éducation et formation*, 296, 87-104. Récupéré du site : ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=12...110
- Daele, A. (2009). Socialisation des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. *Education-Formation, e-290*, 67-77. Récupéré de : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=6&page=3>
- Dubar, C. (2002). Entretien d'A. Gonin-Bolo avec C. Dubar. *Recherche et formation*, 41, 131-138. Récupéré de : <http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/recherche-formation/web>
- Feyfant, A. (2010). L'apprentissage du métier d'enseignant. *Veille Scientifique et Technique*, 50. Récupéré de : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=50&lang=fr>
- Gaborieau, J.P. (2003). L'articulation formation continue - formation initiale des enseignants : l'expérience de la France. *Politiques d'éducation et de formation : Analyses et comparaisons internationales*, 8, 50-60.
- Hoff, C. (2007). Parcours de formation et autoconstruction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. Récupéré de : http://cyberdoc.univnancy2.fr/htdocs/docs_ouvert/doc315/2007NAN21026_1.pdf
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Kaës, R. (2005). *La parole et le lien. Les processus associatifs dans les groupes*, Paris : Dunod.
- Ortun (d'), F. et Pharand, J. (2009). L'autoformation d'enseignants novices, expérimentés et déserteurs comme pistes d'amélioration de la formation universitaire. *Canadian Journal of education*, 32, 4. Récupéré du site : www.csse-scee.ca/CJE/Articles/...4/CJE32-4-dOrtunPharand.pdf
- Perez-Roux, T. (2012), Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et Educations*, 7, 69-84. Récupéré de : <http://rechercheseducations.revues.org/index1383.html>
- Perrenoud, P. (1996) Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs. Récupéré de : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_03.html
- Rinaudo, J.-L. (2002) *Des souris et des maîtres. Le rapport à l'informatique des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Rinaudo, J.-L. (2006). Forums et stages en formation professionnelle. Dans M. Sidir, É. Bruillard et G.-L. Baron (dir.), *Actes du colloque JOCAIR, Premières journées communication et*

apprentissage instrumentés en réseau, Amiens, université Jules Verne (p. 166-176). Paris : Lavoisier. Récupéré de : www.univ-rouen.fr/civiic/publi/Rinaudo.pdf

Saint Laurent-Kogan (de) A.F. et Metzger J.L. (2007). *Où va le travail à l'ère numérique ?* Paris : Presses des Mines de Paris.

Sylla, N. et De Vos, L. (2010). Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. *Éducation et formation*, 293, 81-100. Récupéré de la revue : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=3>

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Editions Logiques.

Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris: Editions le Pommier.

Turban, J.M. (2004), *Listes de diffusion pour enseignants du premier degré : une expérience sociale formative, combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation)* (thèse de doctorat, Université Rennes 2). Récupéré de : <http://refef.crifpe.ca/document/these/TURBAN.PDF>

Vignaux, G. (2003). *L'autoformation, élément-pivot de la cognition naturelle*. Dans B. Alberto (dir.), *L'autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Lavoisier.