



HAL
open science

L'accompagnement au croisement d'enjeux pédagogiques, institutionnels et organisationnels

Judith Barna

► **To cite this version:**

Judith Barna. L'accompagnement au croisement d'enjeux pédagogiques, institutionnels et organisationnels. Annick Rivens Mompean et Marie-José Barbot. Dispositif médiatisés en langues et accompagnement-tutorat, Les Presses Universitaires du Septentrion, pp.141-156, 2009, Collection UL3, travaux et recherche, 978-2-84467-116-5. hal-01136024

HAL Id: hal-01136024

<https://hal.science/hal-01136024v1>

Submitted on 26 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.

L'accompagnement au croisement d'enjeux pédagogiques, institutionnels et organisationnels

Journée d'étude : Accompagnement et tutorat en ligne
ATENA-L 24 octobre 2008

Judith Barna
Université Lille Nord de France
Université d'Artois - RECIFES
Laboratoire GERIICO - Université Lille 3

1. Introduction

Cet article vise à mener une réflexion sur un cadre possible pour l'analyse des mutations actuelles dans le domaine de la formation en langues dans l'enseignement supérieur. Mes réflexions s'appuient sur trois analyses :

- 1) l'analyse de l'évolution de l'utilisation des infrastructures technologiques mises à disposition des enseignants et des étudiants de l'IUFM Nord-Pas de Calais (NPC) pour l'apprentissage des langues;
- 2) l'analyse des documents de politique linguistique concernant ce niveau d'apprentissage au niveau macro (État voire Europe) et meso (la politique linguistique déclarée de l'IUFM) ;
- 3) l'observation participative de la trajectoire d'installation et de la mise en place d'un réseau de CRL dans l'IUFM Nord-Pas de Calais sur la période septembre 2006 - juin 2008.

2. Questionnements

L'origine de mes questionnements réside dans deux constats.

Le premier est que les dispositifs de formation en LVE qui se trouvent en pleine mutation par la conjugaison de plusieurs facteurs d'ordre pédagogique, organisationnel, politique et socio-économique, sont caractérisés par l'émergence de différentes formes d'ingénieries inédites de médiation, souvent liées à l'émergence de formations hybrides partiellement ou entièrement instrumentées par les technologies de l'information et de la communication. J'utilise le terme « formation hybride » selon la définition de Daniel Peraya (2007) : « *Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation.* »

Un dispositif de formation hybride a ainsi trois caractéristiques. 1. Il est innovant, c'est-à-dire qu'il est en rupture avec les pratiques anciennes. 2) Il se réalise en partie à distance, ce qui donne lieu à plusieurs configurations possibles. La formation présentielle peut être complétée par une formation à distance asynchrone ou synchrone. La part des composants peut varier selon les besoins, les objectifs ou les moyens. 3) La formation hybride se déroule dans un environnement technopédagogique caractérisé à la fois par la présence des outils technologiques et les compétences pédagogiques pour mettre ces outils au service de l'apprentissage, d'où l'importance de la médiation.

Ce type de dispositif, en expansion forte dans l'enseignement supérieur, est lié à la mise en place des centres de ressources en langues (CRL) ou « espaces langues » dans les universités françaises depuis le début des années 90. On peut citer la création du Service Pédagogique Interuniversitaire

de Ressources en Langues (SPIRAL) du pôle universitaire européen de Strasbourg, le CRL de l'université de Bordeaux II sous la direction de Michel Perrin qui a également initié le système VIFAX, la maison des langues de l'université de Grenoble III. Le Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur (RANACLES) représente environ 70 membres aujourd'hui issus des universités, IUT, grandes écoles et écoles normales supérieures. L'IUFM s'est également donné le projet de mettre en place un réseau d'espaces langues en 2006 sur l'ensemble de ses sites, composés de lieux réels d'apprentissage (salles multimédia, centres d'auto-apprentissage guidé) et d'un espace virtuel avec accès aux ressources et au guidage à distance.

En fonction de la distance, du type et de la nature de l'environnement technique, de la présence / absence, ou du degré de la médiation et de la médiatisation, nous sommes en face d'une multitude de pratiques très variées. D'où la pertinence de la différence entre les syntagmes : « pratiques d'enseignement » et « pratiques enseignantes ». Cette distinction vient d'un ouvrage collectif¹ dont les auteurs définissent les « pratiques enseignantes » comme un ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant, et les « pratiques d'enseignement » comme un sous-ensemble des dites pratiques caractérisées par le face-à-face pédagogique, c'est-à-dire celui d'un enseignant (majoritairement seul) face à un groupe d'élèves, le plus souvent dans une classe, dans des situations mettant en jeu des savoirs scolaires. La distinction entre les deux pratiques met en évidence deux figures d'enseignants : la figure traditionnelle de l'enseignant versus la figure composite d'un professionnel avec une variété de pratiques. L'étude que je propose s'intéresse en particulier à cette deuxième figure : à son émergence dans un contexte spécifique, à sa professionnalité et à son évolution possible dans des modèles organisationnels.

Le second constat a été déjà évoqué par plusieurs chercheurs (Chaptal, 2008, Grevet, 2008) : bien qu'on puisse observer un progrès réel et visible du déploiement des TICE qui font désormais partie intégrante du paysage éducatif de l'enseignement supérieur, les difficultés persistent quant à leur usage pédagogique. C'est le cas même dans des pays comme la Grande Bretagne où le niveau d'équipement est largement supérieur à la moyenne européenne (Chaptal, 2008) et où les technologies d'information et de communication ont été des leviers privilégiés de la transformation du système éducatif. Selon un rapport de BECTA² : *“Though there is evidence of significant integration of technology across curriculum delivery, the type of use remains fairly limited, focused in schools primarily on whole-class technologies and the use of office tools and internet search tools by learners. For example, 75 per cent of primary teachers and 80 per cent of secondary teachers report they rarely or never use technology to support learners working together.” Whatever the reasons, the use of technology to support curriculum-based learning in schools often gives learners a passive role, representing a very different position from learners' use of technology outside education. The pedagogical approach most commonly adopted is unlikely to encourage the range of competencies increasingly demanded by employers and the economy more generally.* (Becta, 2008, p.15³).

Dans le cas de l'IUFM NPC, la situation est assez similaire. L'IUFM s'est donné les moyens techniques pour permettre la mise en place des formations hybrides : en septembre 2006 l'IUFM avait déjà une plate-forme issue d'un développement local appelé Enfase. Cette plate-forme conçue sur le principe de « diffusion » n'a pas évolué depuis, étant donné que son auteur a quitté ses fonctions de responsabilités. À la rentrée 2007 l'IUFM s'est doté d'un ENT et d'une deuxième plate-forme, Moo-

¹ *Coordonner, collaborer, coopérer* : de nouvelles pratiques enseignantes / sous la direction de Jean-François Marcel, Vincent Dupriez, Danièle Perisset Bagnoud... [et al.]. Bruxelles, De Boeck, 2007

² BECTA : acronyme pour “British Educational Communications and Technology Agency”. C'est l'agence nationale britannique la plus importante qui a pour mission de garantir l'usage efficace et innovant des technologies dans l'apprentissage.

³ The Harnessing Technology schools survey 2008. [en ligne], [réf. du 8 mars 2009]. Disponible sur : http://emergingtechnologies.becta.org.uk/index.php?section=etr&catcode=ETRE_0001&rid=14121

dle, bénéficiant d'un développement actif et conçue pour favoriser un cadre de formation socioconstructiviste. Les sept sites de l'IUFM⁴ ont été progressivement équipés de WIFI et de « classes mobiles ». Aujourd'hui on peut constater que malgré l'investissement matériel important l'usage de ces plates-formes demeure assez limité. Les chiffres décrivent une progression très lente depuis 2006. Entre 2006 et 2008 le nombre de groupes créés sur Enfase est resté presque identique : 347 groupes en 2006, 358 groupes en 2008. En 2007, l'année de l'implantation de Moodle, moins de 10 groupes ont été créés sur cette plate-forme et en début d'année universitaire 2008-2009 le nombre s'est élevé à 38 groupes⁵. S'agit-il d'une grande capacité de résistance des enseignants face au mouvement d'unification qui s'étend en Europe voire dans le monde ? Ou sommes-nous en face d'un particularisme plus pérenne ? Ou bien peut-on plutôt affirmer qu'un nouveau type de prestation de service est en émergence qui pointe les difficultés de la redéfinition de la profession enseignant dans ce nouveau contexte ?

Pour trouver des éléments de réponse, il est opportun d'examiner comment la médiation tutoriale s'implante dans le système de l'enseignement supérieur comme partie intégrante d'un processus de redéfinition professionnelle du métier d'enseignant. Pour cela je vais examiner un cas d'implantation d'hybridation, l'accompagnement pédagogique, l'utilisation des plates-formes comme « complément » d'une formation essentiellement présentielle dans la formation LVE, et ses effets potentiels sur la profession d'enseignant en LVE.

Dans l'étude le terme de bricolage est une notion clé dans la définition de la professionnalité des enseignants de langues de l'enseignement supérieur. En effet, les changements importants dans la formation des LVE représentent pour les enseignants une véritable rupture tant dans les façons de raisonner que dans les pratiques effectives. Contrairement à ce qu'on pourrait attendre dans un milieu professionnel les phénomènes cités dessus n'ont pas été accompagnés par une formalisation prononcée. Il en résulte la présence actuelle d'un ensemble d'instruments et de pratiques non stabilisés. Ces dispositifs sont souvent le fruit du « bricolage » instrumental (technologique) et pédagogique qui caractérise la culture professionnelle des enseignants de langues vivantes étrangères dans l'enseignement supérieur. Je pense que le terme « bricolage », en dépit de ses connotations négatives, décrit bien l'originalité de la pratique enseignante des formateurs en langues et en même temps en suggère quelques limites. J'ai emprunté ce terme à M. Jouvenet⁶ qui lui donne le sens suivant « *l'ingéniosité instrumentale n'est pas une catégorie de compétences à renvoyer dans le répertoire quasi folklorique d'ères scientifiques passées. Au contraire, le type de savoir-faire mobilisé par ce genre de bricolage semble constituer une constante du bagage dispositionnel des acteurs de la recherche expérimentale de base* ». Malgré de nombreuses différences entre le rôle et l'usage des instruments par les chercheurs des sciences dures et par les enseignants de langues, on peut affirmer que l'importance des instruments dans la pratique enseignante ainsi que les manipulations de type « bricolage » sont incontestables⁷.

3. Logiques d'acteurs en contexte

3.1. Nécessité d'élargir le cadre d'analyse

D. Peraya, dans sa conférence sur l'évolution du métier d'enseignant lors de l'Université Vivaldi en

⁴ L'IUFM Nord-Pas de Calais se compose d'une direction située à Villeneuve d'Ascq et de 7 sites de formation répartis sur les deux départements.

⁵ Il s'agit des groupes pour toutes formations confondues, non seulement les formations en langues.

⁶ « La culture du bricolage instrumental et l'organisation du travail scientifique. Enquête dans un centre de recherche en nanosciences » dans la « Revue d'anthropologie des connaissances » 2007/2 - n° 2. http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RAC&ID_NUMPUBLIE=RAC_002&ID_ARTICLE=RAC_002_0189

⁷ Peraya a également utilisé le terme « bricolage » lors d'une récente conférence à Lille mais avec des connotations plutôt négatives (Université Vivaldi, Université Lille3, 4 avril 2008).

avril 2008, a soutenu l'idée que l'analyse doit dépasser l'approche « rôle » de l'enseignant et qu'elle doit mettre en relation les niveaux macro, meso, micro, dans une approche « métier » reliant les points de vue sur l'enseignant et sur l'apprenant. Le plus grand reproche qu'il fait à l'approche « rôle » est que : « *Le processus d'introduction et d'appropriation de l'innovation est oublié* ». Dans notre analyse nous nous appuyons sur la mise en relation des niveaux macro, meso et micro⁸, considérant la modernisation de l'enseignement des langues au sein de l'IUFM comme un processus dynamique en construction permanente. Cependant, faute de place, nous nous bornons à étudier le point de vue de l'enseignant dans l'organisation pédagogique où il évolue, sans examiner le point de vue de l'apprenant de manière approfondie.

Le projet de modernisation de l'enseignement des langues au sein de l'IUFM a été développé en même temps qu'un projet de technologisation globale dont j'ai déjà tracé les grandes lignes : mise en place de l'ENT, du Wi-Fi, des plates-formes, dans un souci de répondre à des nécessités de modernisation organisationnelle. Nous avons, en fait, trois processus qui s'entrecroisent :

- 1) un processus de modernisation de l'enseignement des langues ;
- 2) un processus de modernisation technologique globale au niveau de l'institution ;
- 3) un processus de modernisation organisationnelle.

3.2 Les contextes macro, meso et micro

3.2.1 Le contexte macro

Le contexte macro était, et est encore, extrêmement favorable aux projets de modernisation de l'enseignement des langues. Une politique volontariste est poursuivie aussi bien au niveau européen qu'au niveau national afin d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage des langues étrangères. À titre d'exemple on peut citer le plan d'action 2004-2006 de la Commission Européenne pour l'apprentissage des langues et la diversité linguistique qui met en avant « la valeur socio-économique des compétences linguistiques ». Les pouvoirs publics des pays européens accordent une priorité à la politique linguistique, conçue comme partie intégrante de la politique sociale, à cause de la fonction charnière des langues dans la construction européenne. La diversité linguistique est considérée comme la garantie d'une identité européenne multiculturelle. Le Conseil de l'Europe, créé en 1949, s'occupe depuis plus de 50 ans de la promotion de l'apprentissage des langues. Ses préoccupations pédagogiques ont toujours été clairement liées à des questions politiques. L'ambition de construire un système d'unités de valeur capitalisables en langues dans les années 70, de créer un outil de référence (le *Niveau Seuil*) en 1975 pour établir des programmes s'accompagnant de ressources pédagogiques calibrées, enfin d'élaborer le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) en 2001, a été motivée par le souci d'offrir des outils de référence et non pas des outils d'apprentissage, afin d'assurer l'harmonisation des systèmes d'enseignement dans la perspective de la construction européenne. Ces outils de référence influencent la modernisation des méthodes d'apprentissage et d'évaluation, en dépit du fait que les programmes et les produits du Conseil de l'Europe n'ont aucune force réglementaire. Le caractère normatif du CECR a été renforcé quand, en France, le plan de rénovation des langues vivantes publié en 2004 l'a introduit comme une référence incontournable. Néanmoins l'adoption de ces recommandations reste déterminée par l'interaction entre une logique institutionnelle et la logique individuelle de l'enseignant.⁹

Une deuxième raison d'accorder une priorité à la politique linguistique est le fait que, dans nos

⁸ Dans le cas de l'étude, le contexte macro fait référence aux décisions ministérielles au niveau national voire européen, le contexte meso nous renvoie à l'IUFM NPC globalement et le contexte micro correspond à la configuration d'acteurs directement liés au projet.

⁹ Cf. John L.M. Trim. Les Langues Vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg www.coe.int/lang/fr.

sociétés contemporaines en mutation, les systèmes éducatifs de la plupart des pays sont soumis à de fortes remises en question. Une étude comparative¹⁰ évaluant les compétences en anglais des élèves dans 7 pays européens affirme que « leurs performances sont nettement inférieures à celles des élèves des six autres pays participants, quel que soit le domaine de compétences évalué. Et leurs compétences sont moins bonnes en 2002 qu'en 1996, quel que soit le domaine. »

3.2.2. Le contexte meso

Le contexte meso est également très favorable au projet. Le contrat d'établissement de l'IUFM pour 2006-2009 donne la priorité à la politique de développement des compétences linguistiques.

3.2.3. Le contexte micro

Le contexte micro sera examiné en fonction des acteurs du projet au niveau local.

On peut établir quatre catégories d'acteurs en fonction de leurs rôles dans l'institution selon leurs compétences respectives :

1. Les membres de la direction : directeur, secrétaire général, agent comptable, responsable de la communication. Les acteurs institutionnels politiques aspirent à la modernisation, à la diminution des coûts, à la gestion efficace des problèmes et ils pensent que la technologisation le permet. Cependant ils doivent faire face aux problèmes liés à la baisse des effectifs car le financement de l'établissement dépend du nombre des inscrits.
2. Les enseignants, qui sont les experts pédagogiques, ont la tâche très difficile de trouver des solutions pour combler l'écart considérable entre le niveau linguistique requis et le niveau linguistique réel des étudiants préparant le CRPE¹¹. Etant donné que le plan de formation en 2006 et en 2007 n'a prévu que 30 heures de formation pour les langues vivantes, les enseignants seraient en principe très favorables à toute innovation permettant d'améliorer les conditions d'apprentissage. La possibilité d'une offre de formation au moins partiellement individualisée par le biais de l'ENT et par l'espace langue multimédia leur paraît une solution intéressante, mais le fait que les heures de formation en présentiel ont subi des diminutions importantes depuis les débuts des années 2000 les rend très méfiants, sceptiques et amers ;
3. Les experts en technologies sont constitués des informaticiens et des enseignants TICE qui sont à l'origine des formateurs d'autres disciplines (histoire-géographie, mécanique, professeurs des écoles, etc.);
4. Les experts en indexation des ressources numériques pédagogiques : documentalistes, directrice du CDI.

Chacun de ces groupes d'acteurs agit et interagit selon des logiques propres à leurs groupes et aux sphères qu'ils représentent. Pour comprendre la façon dont un projet évolue et donne forme à des nouveaux dispositifs pédagogiques, il faut mettre en évidence les relations complexes qui se nouent entre les différents acteurs.

Examinons les attitudes des quatre groupes d'acteurs par rapport aux trois processus :

1. processus d'innovation technologique ;
2. processus de modernisation de l'enseignement des langues ;
3. processus d'innovation organisationnelle.

¹⁰ Réseau Européen 1996_2002 (note évaluation 04-01) www.education.gouv.fr/stateval

¹¹ Le niveau requis pour les futurs enseignants du primaire est le niveau B2 dans le CECR. Selon les tests de niveau réalisés dans un des centres de l'IUFM NPC en 2006 et 2007, le niveau réel est A2.

Tableau 1. Logiques d'acteurs en contexte

Acteurs	A. processus de modernisation de l'enseignement des langues	B. processus de l'innovation technologique	C. processus de l'innovation organisationnelle
1. membres de la direction	Les trois processus se trouvent dans une harmonie totale, mais en cas de besoin ou de contrainte la priorité est donnée à B et C, car ils concernent le fonctionnement l'institution dans sa globalité.		
2. enseignants LVE (langue vivante étrangère)	Diminution des heures d'enseignement en présentiel > l'enseignants ont l'impression que la qualité et l'efficacité de leur travail sont menacées	Manque de compétence technologique > remise en question de leur identité professionnelle	Beaucoup d'incertitude et de non-dits concernant la transformation du métier enseignant
3. experts en technologies	Ne se sentent pas particulièrement concernés par la discipline mais ils sont partants. Cependant ils sont fortement sollicités pour le développement de l'ENT de l'institution.	Priorité systématiquement donnée au développement TIC au niveau de l'institution	L'innovation organisationnelle se repose en partie sur les technologies > compétences technologiques valorisées
4. experts en indexation des ressources	La production du savoir est à la fois facilitée et complexifiée par les TICE. Elle est facilitée car la collaboration et l'accès à des ressources existantes évitent de « réinventer » ce qui a déjà été fait ; elle est complexifiée dans la mesure où l'accès aux ressources nécessite un nouveau langage commun basé sur les normes LOMFR ¹² -- entre pédagogues et experts en indexation.	L'indexation du matériel pédagogique doit répondre aux normes LOMFR maîtrisées par les documentalistes. Leur légitimité est par conséquent renforcée.	Un conflit de compétences est apparu entre documentalistes et enseignants. > difficultés d'élaborer un langage commun.

Le projet de la mise en place d'un réseau des CRL à l'IUFM NPC est caractérisé à la fois par la convergence d'intérêts, comme on peut voir dans le tableau, et par l'implication réduite des enseignants LVE directement concernés. Une des raisons de la faible participation des enseignants est probablement le fait que l'introduction des outils et des pratiques innovantes a suivi le modèle de la « diffusion »¹³. L'idée est que le produit lancé sur le marché ou plus généralement offert aux utilisateurs finit, en vertu de ses qualités propres, par se répandre à travers la société par effet de démonstration. Dans notre cas les enseignants restent en dehors de la création et se trouvent dans une position passive obéissant à une logique définie par des acteurs décisionnels de l'institution. Ils prennent connaissance du projet plusieurs mois après le recrutement d'un pilote ce qui rendra leur enrôlement dans le projet par la suite particulièrement difficile.

Ce processus est appelé par N. Alter (2000) innovation dogmatique¹⁴ qui compte sur les « leaders

¹² Le LOMFR est le profil français d'application du LOM (*Learning Object Metadata*) qui est un standard international proposant un modèle de description des métadonnées associées à des objets pédagogiques quels qu'ils soient, numériques ou non. Il a été élaboré dans le cadre d'une convention entre l'Education nationale et l'AFNOR, et une version définitive a été publiée en décembre 2006.

¹³ Le modèle de la diffusion a été élaboré par ROGERS, E. (1963), *Diffusion of Innovations*, Free Press, New York.

¹⁴ Par opposition à un processus créateur.

d'opinion » pour assurer la diffusion par l'imitation. Or, aujourd'hui, la majeure partie des chercheurs en innovation est d'accord sur le fait qu'il n'existe pas de relation de cause à effet directe entre les potentialités d'une innovation, qu'il s'agisse d'un objet technique ou d'un nouveau dispositif, et son usage. Comme l'affirme D. Vinck (2006), les innovations résultent de processus de construction progressive au cours desquels des acteurs variés interviennent pour orienter le développement en fonction de leurs intérêts et stratégies propres.

L'engagement des divers acteurs participants à la mise en place du réseau CRL a été conditionné non seulement par l'intérêt qu'ils portaient au projet et la façon dont ils y ont été associés mais par l'importance qu'ils y ont accordée en fonction des autres projets en cours et des objectifs stratégiques propres à leurs préoccupations. Il s'ensuit que le projet qui a été censé réunir des acteurs cités dans un collectif pour réaliser le même objectif se développe aujourd'hui sans pilote comme un objet technique géré par l'administration et non pas comme un objet technico-pédagogique.

Cependant on ne peut pas affirmer que les enseignants se soient désintéressés de l'utilisation des TICE pour l'apprentissage des langues vivantes. Étant toujours confrontés au même problème de l'écart important entre le niveau linguistique requis et le niveau linguistique réel des étudiants qu'ils devraient combler lors d'une formation présentielle très courte, les enseignants se tournent vers les outils à leur disposition, notamment l'ENT et de plus en plus vers les plate-forme. Mais au lieu de participer à un projet collectif et cohérent, chacun se débrouille seul pour inventer les modes de médiation les plus adéquats à sa situation en dépassant la simple mise en disposition des ressources. Ils sont en train de devenir des tuteurs malgré eux et sans l'aide d'une communauté.

4. Une redéfinition du métier ?

Le dispositif de formation en langues dit traditionnel (en classe) où l'enseignant est l'intégrateur de toutes les activités liées à l'apprentissage est progressivement remplacé par des dispositifs plus au moins complexes. La médiation tutoriale est apparue comme une nécessité pédagogique, ce qui a engendré l'émergence de nouveaux acteurs non enseignants (tuteur, mentor) et /ou de nouveaux rôles de l'enseignant/formateur en tant que tuteur. C'est cette évolution que nous avons remarquée à l'IUFM NPC.

On peut définir le tutorat comme une relation pédagogique entre deux individus dont l'un est un professionnel de la formation. L'enseignant qui, dans le système « traditionnel », est le grand intégrateur, le maître d'œuvre et qui, d'une manière autonome, gère une somme de fonctions liées à l'apprentissage, doit maintenant faire face à une surabondance de tâches et de rôles parfois réalisés par lui-même, parfois confiés à d'autres acteurs, et sollicitant des compétences nouvelles très diversifiées. Ce qui n'est pas sans conséquence sur la profession.

4.1. Logique de compétence, logique de qualification, professionnalisation

La professionnalisation permet la définition et l'explicitation des tâches, des fonctions et de l'organisation du travail des acteurs présents dans les nouveaux dispositifs de formation, et peut ainsi donner les moyens d'une valorisation des nouvelles professions.

Mais qu'est-ce que recouvre le terme controversé de profession ?

Dubar et Triper (2003) recensent quatre sens correspondant à quatre points de vue :

Tableau 2. Profession - Quatre interprétations.

<p>Sens 1. PROFESSION = DECLARATION Identité professionnelle : <i>Je suis un enseignant chercheur</i></p>	<p>Sens 2. PROFESSION = METIER Spécialisation professionnelle <i>Je suis angliciste, enseignante LVE</i></p>
<p>Sens 3. PROFESSION = FONCTION Position professionnelle <i>Chargé de mission, responsable de..., chef de projet, etc.</i></p>	<p>Sens 4. PROFESSION = EMPLOI classification professionnelle <i>maître de conférences (ce qui est inscrit sur la feuille de paie).</i></p>

La professionnalisation est « *un processus qui vise la reconnaissance d'un statut professionnel pour l'ensemble des personnes qui exercent un métier caractérisé par des fonctions spécifiques. Le rôle d'un professionnel comporte la résolution des problèmes complexes qui exige une pratique réflexive et une liberté d'action qui conduit à l'innovation. Il doit être responsable et faire preuve d'autonomie et de créativité.* » (Boutin G., Lamarre A.M., en ligne).

Dans l'état actuel des choses, l'enseignement fait partie de la fonction publique dont les métiers sont régis par une logique de qualifications : l'enseignant est défini par une qualification fondée sur des connaissances formelles attestées par des titres et des diplômes. Cette logique revendique l'autonomie et la distinction statutaire ; la référence identitaire principale est la qualification (Dubar, Tripiet, 2003).

Il existe une autre logique, la logique de la compétence, qui valorise l'expérience, l'apprentissage sur le tas, les valeurs de solidarité et de travail en équipe. Cette logique est faiblement présente dans la fonction publique, hiérarchiquement structurée par les grades et les titres. Or les nouveaux dispositifs d'apprentissage font appel au développement de nouvelles compétences. L'enseignant se trouve dans une situation particulièrement frustrante : bien qu'il voie l'intérêt et les avantages de l'intégration des TICE dans l'enseignement des langues, la participation à des nouveaux dispositifs d'apprentissage représente une dévalorisation potentielle de son statut et de son identité. D'où le désintérêt, la réticence voire la « résistance » de certains.

La confrontation de ces deux logiques, logique de qualification et logique de compétence, peut être mise en parallèle avec les statuts socio-professionnels des enseignants, les enseignants-chercheurs, titulaires de l'enseignement supérieur, se retrouvant dans la logique académique, les enseignants du secondaire, détachés dans le supérieur, dans la logique des compétences. C'est une autre manière de dire qu'en milieu universitaire, la valeur réputationnelle fondée sur les compétences ne trouve guère de légitimité et manque de « lettres de noblesse ».

La notion de « compétence » apparaît donc comme une référence incontournable dans le domaine des langues comme dans l'ensemble des formations universitaires. Or elle fait l'objet d'interprétations opposées : d'un côté elle peut effectivement servir de facteur de modernisation de certains enseignements, qui seront ainsi plus utiles aux apprenants sur le plan de leur carrière professionnelle ; d'un autre côté elle peut être suspectée de dévaloriser les formations universitaires dont la finalité n'est pas exclusivement la formation professionnelle.

Mais nous faisons l'hypothèse que la professionnalisation peut aussi constituer une solution aux problèmes posés par la recomposition du paysage éducatif et que la dévalorisation n'est pas la seule issue. Mais quels sont les configurations possibles des professionnels dans des modèles organisationnels ?

4.2. L'inscription des logiques d'acteurs dans des modèles organisationnels

Du point de vue organisationnel, « *les organisations pédagogiques oscillent entre un modèle bureaucratique et un modèle émergeant fondé sur une auto-organisation, parce qu'elles sont à la fois hiérarchisées (-modèle bureaucratique-) et participatives (-modèle fondé sur l'auto-organisation)* », comme le remarque S. Bourdin (2008, p.128). Cependant il ne s'agit pas d'un équilibre permanent maintenu entre les deux modèles. Même le modèle bureaucratique en lui-même est en mutation. Cette mutation est décrite par un certain nombre de chercheurs comme un processus d'industrialisation de la formation.

4.2.1. Processus d'industrialisation de la formation

Selon P. Mœglin (2005) l'industrialisation, indépendamment du secteur d'application, est caractérisée par trois processus interdépendants : technologisation, rationalisation, idéologisation. Le processus de technologisation signifie la réduction du temps de travail humain. Le processus de rationalisation fait référence à l'adoption de méthodes d'organisation et de gestion accompagnant l'introduction de ces systèmes techniques pour augmenter l'efficacité du travail. Par processus d'idéologisation il faut entendre une mentalité entrepreneuriale qui privilégie l'utilisation de tous les moyens humains et techniques pour concourir au rendement et à la productivité. C. Musselin, dans son livre sur les universités (2008), fait référence à toute une série d'ouvrages anglo-saxons qui analysent les mutations actuelles du système universitaire en termes d'industrialisation dans laquelle les enseignants universitaires se transformeraient en travailleurs de la connaissance (*knowledge workers*). Quelles sont les caractéristiques de ce processus ? Le premier trait souligné par C. Musselin est la transformation des universités en organisations gouvernées. Un nouveau mode de gestion des universités émerge selon un modèle managérial qui transforme le rapport entre « pairs » en un rapport employeur/employés dont le facteur principal est l'évaluation de la performance des « employés » par l'intensification des contrôles (LRU en France). La deuxième caractéristique est la standardisation et la rationalisation des activités universitaires décomposées en tâches distinctes et confiées à des personnels spécifiques. Ces chercheurs, qui n'appartiennent pas aux mêmes courants de pensées, identifient tous les deux les mutations de la sphère de l'enseignement supérieur comme un processus d'industrialisation et repèrent comme éléments constitutifs :

1. la transformation des méthodes d'organisation et de gestion ;
2. la rationalisation pour un meilleur rendement par le biais de la standardisation.

Peut-on dire qu'il s'agit de l'industrialisation de la formation en langues puisque, si l'on examine la manière dont des enseignants organisent et assurent la formation en LVE, on peut constater une très importante divergence des pratiques. Il est bien difficile également de définir le rôle des enseignants dans le système éducatif en termes de productivité. Cependant le principe de productivité est de plus en plus présent à la fois par la production des biens éducatifs (manuels, cours, ressources pédagogiques en ligne, etc.) et par les phénomènes que l'émergence des réseaux renforce. Il est peut-être plus prudent d'utiliser, comme V. Glikman, le terme de « logiques industrielles » au pluriel pour bien marquer que l'industrialisation n'est pas ici conçue comme une logique monolithique qui imprégnerait de manière uniforme toutes les modalités du tutorat à distance, mais bien comme la convergence de phénomènes variés recouvrant des réalités hétérogènes.

4.2.2. Plusieurs configurations sont possibles.

P. Veltz (2000) a démontré que, dans le monde industriel, les performances font de plus en plus appel à la coopération informelle, à une dimension relationnelle, à la circulation d'informations dans un processus collectif et ne sont plus mesurables. P. Veltz distingue ainsi de la productivité individuelle la productivité relationnelle qu'il considère comme beaucoup plus importante¹⁵. De

¹⁵ Pour faire cette distinction, je me réfère à un compte rendu de l'exposé de P. Veltz lors d'un séminaire intitulé « Ecologie du travail et revenu d'existence », États Généraux de l'Ecologie Politique 2000-2001 qui se trouve sur le site : <http://perso.wanadoo.fr/marxiens/egep/economie/travail.htm>.

manière paradoxale l'individualisation s'accroît, mais la subjectivité est prescrite et non pas libre. Selon un autre auteur, Askenazy (cité in D. Philon, 2003), le surcroît de la responsabilité individuelle conduit à un « néo-stakhanovisme », phénomène qu'on peut très bien détecter dans la sphère éducative. Dans une organisation en réseau on se contente d'afficher des obligations de résultats : au collectif de travail de se « débrouiller » pour augmenter la productivité relationnelle. Dans cette configuration les compétences sont valorisantes.

J. Gadrey (1999) confronte deux types de modèles de gestion des ressources humaines dans des organisations où la rationalité professionnelle est dominante : le modèle professionnel corporatiste et le modèle professionnel flexible ou coopératif. Le premier est typique des organisations bureaucratiques classiques (comme celle des universités en France). Il est caractérisé par une organisation rigide des métiers fermés et juxtaposés, par des compétences spécifiques et par des formations professionnelles certifiées et contingentées. Le deuxième modèle, typique des organisations par projet, est caractérisé par l'adaptabilité organisationnelle, des compétences à la fois spécifiques (techniques), transversales et relationnelles, et par une formation peu contingentée. J. Gadrey voit dans ce dernier modèle la possibilité de garantir l'adaptabilité organisationnelle à long terme, la qualité. Le modèle peut ainsi offrir les garanties professionnelles individuelles.

On s'attend à ce qu'il y ait émergence des nouveaux collectifs à travers la reformulation des identités, la redéfinition des produits et des usages, la reconfiguration des relations entre usagers. Cependant, au croisement des multiples logiques institutionnelles et individuelles, des contraintes pèsent sur les acteurs (enseignants) pour s'engager dans des situations d'action collective et par conséquent faire émerger des compétences collectives.

4.2.3. Figure composite de l'enseignant

La figure composite de l'enseignant comme professionnel disposant d'une variété de pratiques peut devenir aussi bien la figure du « bricoleur » solitaire réalisant des actes banals, devenant un néo-stakhanoviste, que celle d'un bricoleur participant à de nouveaux modes d'action collective qui offrent de réelles opportunités :

- l'accumulation de savoir est mieux garantie car personne ne cherche à retenir l'information ou la connaissance ;
- implication de l'ensemble des acteurs dans le but de perfectionner les produits et les services de manière désintéressée ;
- l'amélioration de la qualité est posée comme un objectif à part entière et non comme un moyen, elle peut donc être poussée plus loin.

De ce point de vue, l'action collective de type collaboratif des acteurs de la sphère éducative émerge comme une alternative viable, voire inévitable, aux modes de travail actuels de ces mêmes acteurs.

Toutefois le contexte socio-économique pèse sur l'avenir de l'accompagnement. Comme P. Mœglin le constate (2005), « le maintien du tutorat sous sa forme traditionnelle n'est plus viable matériellement et économiquement dès lors que le recours à des méthodes industrielles d'enseignement conduit les institutions éducatives à s'adresser à des publics de plus en plus nombreux ». Si les institutions ne peuvent plus supporter le coût de l'accompagnement, elles vont chercher à industrialiser cette prestation. L'IUFM, comme les établissements d'enseignement supérieur en France, a pour objectif d'articuler la massification de la formation et l'individualisation des parcours pour faire face à l'hétérogénéité des étudiants de plus en plus manifeste. L'accompagnement apparaît comme une solution, cependant les contradictions persistent. Comment offrir des prestations d'accompagnement standardisées et reproductibles de manière efficace avec le moindre coût possible, tout en offrant un service de qualité et personnalisé ?

5. Conclusion

Il existe de multiples approches pour analyser des pratiques enseignantes et une grande variété de grilles de lecture possible. La grille de lecture de l'approche organisationnelle nous permet de mettre en avant une dimension importante de l'enseignement supérieur, le processus d'industrialisation, et nous aide à comprendre les raisons des limites des actions engagées. La compréhension actuelle des pratiques enseignantes dans la formation en langues en milieu universitaire reste partielle. De nombreux chantiers sont à ouvrir. Toutefois nous partageons le « sentiment d'urgence de cette prise de conscience que les métiers respectifs d'enseignant et d'apprenant vont plus que jamais être mis à l'épreuve du changement dans un contexte rapidement évolutif et de la montée des générations nées avec le net » (E. Fichez, 2009, en ligne).

Bibliographie

- ALTER, Norbert. *L'innovation ordinaire*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. Sociologies, 2000. 288 p.
- BOURDIN, Sylvie. Approche communicationnelle du changement organisationnel : organisations pédagogiques, TICE et situations de communication. *Sciences de la Société*, 2008, n° 74, Approches communicationnelles des organisations, p.123-140.
- BOUTIN, G., LAMARRE, A.M. Professionnalisation . [en ligne], [réf. du 10 avril 2008]
Disponible sur : <http://www.quebec.ca/dernier-stage/professionnalisation.htm>.
- CHAPTAL, Alain. Les cahiers 24x32. De quelques paradoxes sur les TICE et de leurs dimensions internationales. Conférence plénière présentée au colloque JOCAIR'08, Université de Picardie, Amiens, le 28 août 2008.
- DUBAR, Claude, TRIPIER, Pierre, 2003. *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin/VUEF, 2003. 256 p.
- FICHEZ, Elisabeth. Acteurs des Tice et contexte de l'enseignement supérieur : Tice et tendances pédagogiques au long d'innovations annoncées. *Le déploiement des Tics dans l'enseignement supérieur : évidences et tendances*, Ecole d'été organisée par le GRESEC, Echirolles, du 9 au 12 septembre 2008. [en ligne] 13 février 2009. [réf. du 8 mars 2008]. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Fichez/index.php.
- GLIKMAN, Viviane. Éditorial. Lavoisier. Distances et savoirs 2005/2 - Volume 3 pages 127 à 131.
- GADREY, Jean. Flexibilité et professionnalisation du travail dans les services : des stratégies et des modèles distincts », *Economies et Sociétés*, n°1, 5/1999, pp 117-141.
- GREVET Patrice. Tice et tendances socio-économiques de l'enseignement supérieur . *Le déploiement des Tics dans l'enseignement supérieur : évidences et tendances*, Ecole d'été organisée par le GRESEC, Echirolles, du 9 au 12 septembre 2008. [en ligne], [réf. du 8 mars 2009]. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Fichez/index.php.
- JOUVENET, M. La culture du bricolage instrumental et l'organisation du travail scientifique. Enquête dans un centre de recherche en nanosciences. *Revue d'anthropologie des connaissances* 2007/2 - n° 2. [en ligne], [réf. du 8 mars 2009]. Disponible sur : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RAC&ID_NUMPUBLIE=RAC_002&ID_ARTICLE=RAC_002_0189
- MARCEL, J.F, DUPRIEZ, V., PERISSET BAGNOUD, D & TARDIF Maurice (dir.) *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, De Boeck, 2007. 206 p.
- MOEGLIN, Pierre. A la recherche de l'industrialisation du tutorat à distance. Lavoisier. Distances et savoirs 2005/2 - Volume 3, pages 251 à 265.
- MUSSELIN, Christine. *Les universitaires*. Paris : Editions La Découverte - Collection Repères, 2008. 119 pages.
- PERAYA, Daniel. L'évolution du métier d'enseignant : rôle et place des TICE. Communication présentée au colloque Université Vivaldi, Université Lille3, 4 avril 2008.
- PERAYA, Daniel. Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts. 24ème

Congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire, « Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation », Université du Québec à Montréal 16-18 mai 2007, [en ligne], [réf. du 8 mars 2009]. Disponible sur <http://aipu2007.umontreal.ca/pdf/HoraireAIPU2007.pdf>.

PHILON, Dominique. *Le nouveau capitalisme*. Paris : Édition La Découverte, 2003, 121 p.

ROGERS, E. *Diffusion of Innovations*, New York : Free Press, 1969, c1962, 367 p.

TRIM, John L.M.. Les Langues Vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg [en ligne], [réf. du 8 mars 2009]. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp#P37_1303

VELTZ, Pierre. *Le nouveau monde industriel*. Paris : Éditions Gallimard, 2000. 227 p.

VINCK, Dominique. Dynamique d'innovation et de conception et rôle des objets intermédiaires. Ecole d'été du GDR TIC et société « *Les Supports de la Connaissance : Technologies, Médiatisation, Apprentissage* » 11 - 15 septembre 2006, Autrans.