
Posture : une notion centrale pour la compréhension de l'activité des acteurs dans les dispositifs de formation

Etude de sa conceptualisation au fil de plusieurs projets de recherche

Geneviève Lameul

Université de Rennes
Place du recteur Le Moal
35043 Rennes
genevieve.lameul@univ-rennes2.fr

RÉSUMÉ. Dans une perspective rétrospective et cumulative, cet article s'appuie sur les travaux amorcés dans le cadre du projet Hy Sup (2009-13) relatifs à l'étude des effets des dispositifs hybrides sur l'apprentissage et le développement professionnel des enseignants (Lameul, Charlier, Peltier, 2014). La présentation de l'état d'avancement de la réflexion épistémologique conduite depuis cette date, se veut également prospective car elle apporte sa contribution à la conceptualisation en cours de cette notion essentielle qui est celle de « posture ». L'appréhension de cette notion dans le cadre d'une approche phénoméno-praxéologique a permis de la situer au cœur du processus de développement professionnel et d'en préciser les dimensions structurantes (biographique, psycho-sociologique, sociocognitive sensible, pragmatique, éthico-culturelle). Le partage de cette nouvelle grille de lecture vise à encourager de prochaines études empiriques susceptibles d'apporter leur contribution à ce vaste chantier ouvert : l'étude de la posture en tant qu'élément clé de l'analyse de l'activité humaine.

MOTS-CLÉS : posture professionnelle, dispositif hybride, activité, croyance, intention, dimension humaine.

1. Introduction

Dans les contextes de changement, d'innovation, et en particulier dans le cadre de l'usage du numérique en enseignement supérieur qui remet en question les structures et l'organisation de l'action humaine (Guedet & al, 2011 ; Lameul & Loisy, 2014 ; Massou & Lavielle-Gutnik, 2017), les postures enseignantes – et plus globalement celles de l'ensemble des acteurs (étudiants, politiques, etc.) sont de plus en plus souvent questionnées. Dans notre expérience personnelle et partagée avec certains des auteurs de ce numéro, plusieurs projets de recherche en technologie de l'éducation, formation et pédagogie universitaire ont mobilisé la notion de « posture » et participé à en préciser la définition en vue de son étude plus approfondie. Cet article propose de rendre compte au fil des projets, de la construction progressive de la notion de « posture », notion essentielle pour la compréhension des positionnements d'acteurs dans les dispositifs de formation hybride dans l'enseignement supérieur. Il explicitera préalablement quelques-unes des raisons qui conduisent à s'intéresser à une notion si fréquemment utilisée dans le langage ordinaire sans définition scientifique précise. La cumulativité des projets sera soulignée de manière à illustrer comment se réalise la démarche méthodologique qui de recherche en recherche, participe à mettre une notion de sens commun en voie de conceptualisation et d'opérationnalisation. C'est donc une visée épistémologique et méthodologique qui est ici partagée. Un effort de problématisation sera fait pour dépasser le rendu compte linéaire de cette construction. L'article se termine par une proposition de grille de questionnement de dimensions constitutives de la posture d'une personne. Ce partage méthodologique constitue une invitation à de nouvelles mises à l'épreuve du terrain et analyses à grande échelle afin de poursuivre la conduite de la notion vers sa conceptualisation.

2. Posture : une notion en émergence

Retenir la notion de « posture » pour en faire usage dans le champ de recherche suppose que cette notion soit précisée car aussi surprenant que cela puisse paraître, son emploi tend à se répandre, autant dans le discours commun que dans le débat scientifique, sans qu'elle ne soit véritablement définie. Nous notons régulièrement depuis une dizaine d'années, au fil de nos lectures ou des conférences auxquelles nous assistons, la montée en puissance de ce terme. Et en référence au dicton populaire « il n'y a pas de fumée sans feu », nous pouvons penser que la rhétorique utilisée est le symptôme d'un réel questionnement autour de cette notion. Dans un premier temps et avant toute proposition de définitions, il paraît donc essentiel de revenir sur le contexte social plus global dans lequel cette notion s'installe pour signifier de manière très articulée, à la fois « posture personnelle » et « posture professionnelle ».

2.1. Le retour du corps

Nous laissant guider par notre intuition, nous prêtons donc une attention particulière à cette multiplication d'emplois du mot « posture ». Comme toutes les expressions qui s'imposent à un moment donné (précédemment « représentation » ou « compétence » ou plus récemment, celle de « dispositif » par exemple), l'emploi de plus en plus fréquent du terme « posture » marque la reconnaissance par le langage d'un changement de point de vue et de pratique sociale. Son actualité coïncide avec celle de la virtualisation et de la dématérialisation du monde en cours. Si le sens premier (médical et kinesthésique) du terme le situe d'emblée dans un champ fonctionnel opérationnel, d'ordre physique, son usage pour caractériser le fonctionnement psychologique humain n'est pas neutre : il peut être interprété comme la traduction d'une certaine volonté de réaffirmer le primat du corps dans un monde qui se fait de plus en plus abstrait.

Le Breton (1988, 1990, 1999) auteur de nombreuses études dans le domaine de l'anthropologie du corps, étudie les logiques sociales et culturelles qui font aujourd'hui, du corps, un thème privilégié des pratiques, des discours et de l'imaginaire. Le dualisme moderne, très répandu, oppose l'homme à son corps ; il fait de ce dernier un avoir, une possession plutôt que la souche identitaire qui donne son visage à l'homme : cette dissociation se retrouve au cœur de la médecine moderne qui parle sur le corps plutôt que sur l'homme. Ce thème est profondément ancré dans les ritualités sociales, dans l'engouement actuel pour les choses du corps, de la santé, de la forme, des formes, etc. « *Sans le corps qui lui donne un visage, l'homme ne serait pas. Vivre, c'est continuellement réduire le monde à son corps, à travers la symbolique qu'il incarne. L'existence de l'homme est corporelle. Et le traitement social et culturel dont celui-ci est l'objet, les images qui en disent l'épaisseur cachée, les valeurs qui le distinguent nous parlent aussi de la personne et des variations que sa définition et ses modes d'existence connaissent d'une structure sociale à une autre. Parce qu'il est au cœur de l'action individuelle et collective, au cœur du symbolisme social, le corps est un analyseur d'une grande portée pour une meilleure saisie du présent* » (Le Breton, 2013, p. 15). Le corps est selon cet auteur un thème particulièrement propice pour une analyse anthropologique puisqu'il appartient de plein droit à la source identitaire de l'homme.

Face à la progression fulgurante des technologies actuelles qui sont en train de changer nos relations au corps, il y développe l'hypothèse que les technologies d'aujourd'hui rendent le corps de plus en plus étranger et que du fait des progrès médicaux (banalisation de la transplantation d'organes, modification génétique, incorporation de machines dans le corps, etc.) les parties du corps apparaissent de plus en plus comme des outils interchangeables. Si la mise en question de la relation du corps et de l'âme au début du XXIème siècle qu'il aborde, peut paraître éloignée de notre thème de travail, elle mérite cependant d'être mentionnée sur la toile de fond de la problématique ici évoquée.

2.2. *L'influence de la dématérialisation*

Tant notre expérience praxéologique que scientifique (revues de littérature, études exploratoires ainsi que les observations empiriques réalisées dans chacun des projets de recherche cités au point 4) conduisent à considérer l'intérêt porté à la « posture » comme une réaffirmation de la dimension humaine dans les environnements de vie et d'activité de plus en plus dématérialisés du fait de l'usage du numérique.

Le terme de « posture » renvoie à l'idée de dématérialisation qui est associée au développement des technologies de l'information et de la communication, comme l'explique Bensaude-Vincent (2004). Tandis qu'on définissait autrefois les civilisations d'après la nature du matériau qui prévalait (âge de pierre, du bronze, de fer), on parle à présent d'un âge de l'information, d'une société de la connaissance et plus récemment de l'ère de l'intelligence artificielle. Cela signifie-t-il que le progrès des techniques est tel qu'il nous dégage des entraves de la matière et nous achemine vers une civilisation où la place de l'humain est de plus en plus questionnée ?

La dématérialisation est un effet des nanotechnologies : le pari consiste à obtenir plus de fonction, avec moins de matière, à optimiser et améliorer les artefacts en les faisant plus petits, en traitant plus exactement la matière au niveau le plus minuscule qui soit accessible. La notion de dématérialisation a fait son apparition dans le vocabulaire des technologies à la fin des années quatre-vingt pour désigner la diminution de la quantité de matière utilisée dans la production de biens d'usage et de consommation. C'est une tendance forte étroitement liée à la miniaturisation et à la progression inexorable de la société d'information qui indique le sens du progrès. Elle apparaît à la fois comme un thème familier et intuitif qui conforte à merveille les idées les plus classiques sur le progrès technique et le pouvoir de l'homme sur la nature.

2.3. *Le corps à l'origine de la dynamique de l'action*

A partir de l'analyse de textes marxistes et postmarxistes, Haber et Renault (2007) soulignent les ambivalences des approches du corps : « *le corps sensible n'est pas un simple instrument d'action mis en œuvre et contrôlé par une pensée, mais bien plutôt l'origine du dynamisme de l'action* ». C'est bien le corps entendu comme ensemble de « forces » et de « besoins » qui est à l'origine de notre rapport pratique au monde (Marx, 1844). La pratique doit être ici comprise comme une activité sensible dont le corps constitue l'un des foyers principaux et non comme celle d'un esprit séparé du corps. Cette définition du matérialisme comme pensée de l'action incarnée et située introduit en quelque sorte les grandes thématiques du corps orchestrées par la pensée philosophique du XX^e siècle à la suite de l'impulsion phénoménologique. Inspiré par la biologie et la psychanalyse, Merleau-Ponty (2002) n'a cessé de préciser l'idée selon laquelle l'enracinement de notre activité dans la nature ne contredit nullement l'autonomie de l'ordre humain et culturel. Il a également repris d'une nouvelle manière la problématique marxienne du primat de la pratique. C'est selon lui en premier lieu la motricité du corps propre qui fait apparaître un monde et qui l'organise. C'est parce qu'il est investi par un corps qui avance, se lance dans des gestes et accomplit des tâches que le monde se transforme en milieu familier, habitable, chargé de significations. Le corps est alors perçu comme une puissance d'agir affirmative, expansive, créatrice. Mais cette conception dynamiste va s'estomper sous l'effet de deux phénomènes (influence du modèle saussurien orientant vers une vision plus déterministe et internaliste de la culture ; fascination par le thème de l'appartenance fusionnelle du sujet à la nature). Cette perte de vue de la dynamique créatrice du corps va être accentuée par la sociologie de Bourdieu (1972) : « *la socialisation va s'articuler avec une souplesse créative inhérente au corps propre, à cette rationalité préréflexive du geste réussi et de la posture adéquate qui atteste d'une complicité essentielle, mais toujours réinventée entre le sujet, le monde et autrui* ». (Haber et Renault, 2007, p.6). En parlant de disposition, Bourdieu invoque au sens merleau-pontien, l'improvisation, l'agilité, l'adéquation : « *l'habitus commande non pas à la manière d'une loi contenant à l'avance ses cas particuliers mais comme une règle ouvre un espace pour des actualisations a priori indéterminables et aléatoires qui en enrichiront le sens* » (1972, p.6). Dans cette même ligne de pensée, nous pouvons oser une mise en relation de cette utilisation accrue du terme « posture » avec le regain récent dans le champ scientifique, des théories de l'activité (Albero et Guérin, 2014). Ce regain est perçu par Sensevy (2001) comme salutaire parce qu'il place au centre des préoccupations, l'action effective, la pratique et permet ainsi une vision plus ascendante de l'action de l'homme susceptible de rendre raison de l'ingéniosité humaine.

C'est donc principalement à la fois sous les pressions contradictoires de l'envahissement du numérique et d'un intérêt social grandissant pour le corps que la notion de « posture » semble s'imposer. Parce qu'elle concerne à la fois les champs de pratique et de recherche, il importe de la définir plus précisément et de construire les éléments de sa conceptualisation.

3. Une définition provisoire (Lameul, 2006)

La revue de littérature relative à la notion de « posture » montre qu'elle est dans une grande proximité de sens avec nombre d'autres mots et concepts (attitude, habitus, profil, style, etc.) et qu'elle a tendance à être employée en complément ou à leur place selon les contextes d'usage. Leurs points de similitude se trouvent autour de deux idées : a) une dynamique entre des dimensions externes-internes du sujet ; b) une incorporation de l'effet de cette dynamique pour sa traduction en une expression physique.

Puisqu'il est commun d'établir une équivalence entre les notions d'attitude et de posture, nous proposons de dire que la notion de « posture » emprunte à la définition d'attitude que donne Allport (1935, cité par Vallerand, 1994, p.331). Parce que néanmoins demeure sous-jacente l'intuition d'une certaine différence entre les deux, nous la reprenons en zoomant sur sa facette comportementale. Comme celle d'attitude, elle va contenir les trois facettes (comportementale, affective et mentale) tout en se donnant plus spécifiquement à voir sous l'angle de la facette comportementale, ce qui la spécifie en tant que posture.

La notion de « posture » qui a été définie provisoirement dans nos travaux de thèse en 2006, a régulièrement été mise à l'épreuve du terrain et travaillée dans le champ de recherche. Focalisée sur l'alignement entre croyances, valeurs et actions, la posture d'un sujet traduit la mise en cohérence et l'équilibre entre ses environnements interne et externe, ses dimensions socio-historiques, ses caractéristiques rationnelles et intuitives, cognitives et sensibles. Il est donc proposé de voir la posture comme « *la manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification* » (Lameul, 2008, p. 89).

Cette définition illustre l'ancrage qu'elle prend dans les facteurs intentionnels personnels pour donner sens aux facteurs comportementaux en référence à la théorie socio-cognitive du fonctionnement humain de Bandura (1997, 1999). La posture traduit le maintien constant d'une certaine forme inscrite dans le corps, forme forgée par l'histoire personnelle, les habitudes acquises, les expériences antérieures. Ayant naturellement tendance à se manifester sous cette forme première, elle a cependant la capacité à se déformer en s'adaptant plus ou moins au contexte. Nous nous demandons d'où vient ce fondement des pratiques, ancré dans un capital de croyances et d'intentions, accumulé au fil de l'histoire de chaque personne. Nous questionnons la manière dont croyances et intentions se cristallisent pour construire les postures et nous recherchons les événements susceptibles de perturber cette construction.

Nous considérons que la posture qui va précéder et accompagner la mise en action d'une personne est sous-tendue par (inter-reliée avec) des convictions et croyances relatives à l'enseignement et l'apprentissage qui se sont forgées au fil du temps de l'histoire personnelle de chacun, notamment au fil de son histoire scolaire. La mise en action est également sous l'influence d'intentions qui traduisent les projets d'intervention – ceux-ci allant de l'absence de projets à des projets d'intervention des individus sur le monde ou sur les autres.

L'intention est inhérente (*embedded*) à la situation, aux coutumes et aux institutions humaines. Les intentions s'expriment sur fond de significations cristallisées au sein des situations-institutions qui sont fréquentées. C'est pourquoi, notre projet est de décrire au mieux cette genèse, en abandonnant l'idée d'intentionnalité causale et supposant qu'une part des intentions peut être opaque à l'auteur.

Sans ignorer que le processus de construction de posture résulte d'une imbrication complexe de bien plus d'éléments, nous allons considérer à cette étape de notre travail, que la posture qui traduit en tension physique (facette comportementale) cet état mental et neuropsychologique évoqué ci-dessus, se construit à partir des deux notions croyances et intentions. Empreinte de toute la dimension interne et intime du sujet, la posture assure ce dialogue entre intériorité et extériorité et s'exprime dans et par le geste professionnel. Sont alors en question les modalités de la traduction qui s'opère entre des mondes de nature et de niveaux différents. C'est ce que nous proposons d'illustrer plus précisément en revenant sur la manière dont le projet *Hy Sup* a mobilisé cette notion de « posture » et sur la manière dont elle a continué à être travaillée à la suite.

4. Illustrations de son usage dans les projets de recherche en pédagogie universitaire

Il est intéressant de constater comment la notion de « posture » a régulièrement été abordée dans nos travaux individuels et collectifs sans jamais aller jusqu'à un approfondissement suffisant qui lui permette d'accéder à la conceptualisation. Si la raison invoquée est le plus souvent le manque de temps, nous ne voulons pas croire qu'elle soit la seule explication. Prenant appui sur la problématique abordée au point précédent, nous faisons l'hypothèse que la notion de « posture » est une thématique de recherche complexe et sensible qui appelle une mise en relation inhabituelle de différentes approches. Ce paragraphe tente d'en rendre compte en faisant en sorte que cet effort de mise en lisibilité du travail à l'œuvre invite à d'autres études en d'autres contextes et permette ainsi de faire un pas de plus dans cette quête de précision épistémologique autour de la notion de « posture ».

4.1. Etude de la posture professionnelle dans la recherche Hy Sup (2009-13)

Le projet européen *Hy Sup* centré sur l'étude des dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur a réactivé la réflexion amorcée à l'occasion de notre thèse en 2006 (Lameul, 2008). Deschryver & Charlier (2012, 2014) et leurs co-auteurs ont régulièrement souligné la difficulté à trouver un instrument utilisable et acceptable (Tricot, 2003) qui rende compte de l'entièreté et de la complexité de la notion. En effet, au constat que l'étude de la posture professionnelle nécessite un temps plus long que la durée de trois ans du projet *Hy Sup*, celle-ci a été considérée comme une variable descriptive des enseignants soumis à l'enquête (N= 178) et n'a pas permis un approfondissement de son étude. Toutefois, sa mise en relation avec le degré d'hybridation des dispositifs révèle dans le contexte étudié (22 établissements) qu'une certaine tendance se dessine : les enseignants dont les postures sont plus centrées sur l'apprenant que sur eux-mêmes en train d'enseigner ont tendance à concevoir les dispositifs qui mobilisent le plus amplement les cinq dimensions constitutives d'un dispositif hybride (présence/distance, médiation, médiatisation, accompagnement, ouverture) (Deschryver et al., 2011).

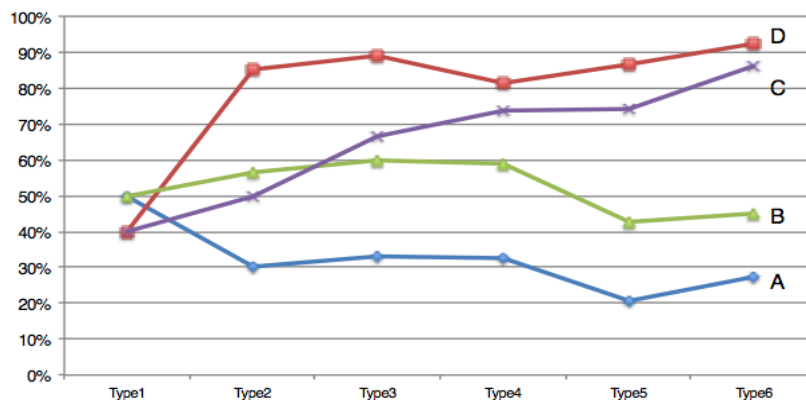


Figure 1. Représentations des tendances posturales enseignantes en fonction du type de dispositifs hybrides.

Chaque ligne (D, C, B, A) représente l'une des tendances dominantes des positionnements des enseignants dans les différentes configurations de formation hybride : tendance centrée sur l'expertise du contenu (A) ; privilège donné à l'instruction (B) ; positionnement dans l'accompagnement-conseil (C) ; centration sur la dimension formation du métier d'enseignant (D). Chaque enseignant déploie chacune de ces tendances avec plus ou moins d'ampleur en fonction des caractéristiques du dispositif hybride concerné (du type 1 au type 6). La figure ci-dessus montre que dans l'étude *Hy Sup*, les formations hybrides plus centrées sur l'apprentissage (dispositifs de type 4 à 6 correspondant aux représentations métaphoriques de l'équipage, du métro et de l'écosystème) concernent plutôt des enseignants dont les conceptions de l'enseignement se réfèrent à l'étudiant en train d'apprendre (D et C) tandis que les formations hybrides plus centrées sur l'enseignement (dispositifs de type 1 à 3 correspondant aux représentations métaphoriques de la scène, de l'écran et du gîte) concernent plutôt des enseignants focalisés sur le contenu et l'acte d'enseigner (B et A).

Si ce premier constat est intéressant, il ne dit rien du sens de la relation entre la nature des dispositifs (de type 1 à 6) et celle des postures professionnelles de ses acteurs (plus ou moins centrés sur l'acte d'apprentissage ou d'enseignement). Le travail d'enquête reste à poursuivre.

4.2. *Etude de la posture dans la recherche franco-canadienne (2014-17)*

Une nouvelle collaboration internationale dans le cadre du projet de recherche franco-canadien « *Effets de la formation et de l'accompagnement sur les pratiques des nouveaux enseignants et les apprentissages des étudiants* »¹ a permis de poursuivre l'étude de la notion de « posture ». Comme dans la recherche précédente, le temps court du programme et l'absence de supports d'analyse stabilisés n'ont pas permis de l'aborder « de front » mais plus en creux, en relation avec d'autres notions. Les observations réalisées au cours de deux années auprès des enseignants français et québécois nouvellement en poste (N=35) ont permis de recueillir des données intéressantes par rapport à la question posée : à moyen terme, ceux qui sont accompagnés par un conseiller pédagogique semblent être les seuls à adopter des pratiques davantage centrées sur l'apprentissage ; l'effet de la formation a peu d'effet sur les transformations de pratiques sans accompagnement dans la durée (Ménard et al. 2015, 2018 ; Leduc et al. 2016). Parmi les données recueillies, celles relatives aux conceptions de l'enseignement et aux représentations de ce qu'est « le professeur idéal » ont tout particulièrement été étudiées. Complémentairement, une dizaine d'entretiens ont pu être conduits en fin de projet dans la perspective d'approcher de manière exploratoire dans un nouveau contexte cette notion de « posture professionnelle ». La conduite de ces entretiens a été guidée par l'exploration des dimensions proposées tout récemment par Lameul (2016) et présentées plus en détail dans le paragraphe suivant : dimensions biographique, psychosociologique, sociocognitive, sensible, pragmatique et éthico-culturelle.

L'étude à partir de ce cadre d'analyse affiné, qui a été initiée avec un doctorant de l'UQAM², a permis de confirmer deux choses : a) la présence d'éléments constitutifs des six dimensions (présentées plus en détail au point 5 ci-dessous) dans l'expression libre des enseignants sur la construction et le vécu de leur posture professionnelle ; b) la nécessité de réaliser plusieurs entretiens sur un temps long pour saisir le processus en construction et apprécier l'importance plus ou moins grande des éléments constitutifs de chaque dimension dans leur contribution à la posture professionnelle : part plus ou moins grande selon les personnes et leur contexte, relation entre les dimensions et leurs éléments constitutifs, etc.

¹ Responsable du projet : Louise Ménard, professeure (Université du Québec à Montréal). Co-chercheurs et collaborateurs : Denis Bédard (Université de Sherbrooke); Laurent Cosnefroy (École normale supérieure de Lyon) ; Diane Leduc et Christian Bégin (Université du Québec à Montréal) ; France Gravelle (Université d'Ottawa) ; Geneviève Lameul (Université Rennes2), Christian Hoffmann (Université Grenoble 1) Financement : Subvention du Conseil canadien de recherche en sciences humaines -programme Savoir, 2013-2017

² Michael Héту (étudiant en doctorat à l'UQAM) a effectué un stage de recherche du 1^{er} mai 2017 au 23 juin 2017 au CREAD, EA 3875).

5. Une grille d'analyse en voie de stabilisation pour étudier la posture

Dans un précédent article, en s'appuyant sur leur expérience de recherche partagée dans *Hy Sup*, Deschryver et Lameul (2016) ont amorcé un travail de mise en plus grande visibilité des outils méthodologiques qui permettent d'étudier plus précisément la posture. Après avoir procédé à l'étude détaillée des deux instruments (Lameul, 2006, inspiré de Pratt & Collins, 1998 ; Prosser & Trigwell, 1999), elles en montrent les avantages et les limites d'usage. S'appuyant sur la définition provisoire présentée ci-dessus qui met en évidence les composantes de la notion de posture (croyances, intentions, actions), elles confirment très clairement l'usage possible des deux instruments : l'*Approach of Teaching Instrument* (ATI) de Prosser et Trigwell (1999) pour préciser des tendances globales à la centration sur l'une ou l'autre des activités d'enseignement et/ou d'apprentissage ; le *Teaching Perspective Instrument* (TPI) de Pratt & Collins (1998) pour distinguer plus finement cinq possibles tendances posturales en fonction de ce sur quoi porte prioritairement l'attention de la personne.

En fonction des contextes étudiés et de la temporalité des projets de recherche, l'un et/ou l'autre instruments peuvent donc être mobilisés. L'expérience que nous avons pu en faire nous conduit à proposer qu'ils soient préparatoires aux entretiens d'approfondissement centrés sur les six dimensions constitutives de la posture professionnelle. Nous reprenons donc dans ce dernier paragraphe de manière synthétique, la proposition méthodologique pour l'étude des postures à partir de ce que nous avons capitalisé jusqu'à ce jour.

5.1. Retour sur le questionnaire TPI (*Teaching Perspective Instrument*)

Les travaux de Pratt & Collins (1998) ont été les premiers à être pris en référence car il semble exister une certaine proximité entre les mobiles de définition de posture et de perspective. Nous avons dit précédemment que la posture est « le donné à voir » d'un état intérieur ; fondée sur les croyances et les intentions, elle donne direction à l'action. La perspective de quelqu'un selon Pratt et al. (1992), c'est l'expression de croyances et de valeurs par rapport à l'enseignement, l'apprentissage et la connaissance qui va donner direction et justification à ce que font les enseignants et ce qu'ils disent de leur action. Il en fait un point essentiel de la compréhension des pratiques enseignantes.

« Ce qui est important dans nos propos, c'est de reconnaître l'inter- relation entre l' 'épistémologie personnelle et les conceptions de l'apprentissage. Chacun de ces éléments est un morceau d'un système cohérent et élaboré de croyances qui forment une perspective d'enseignement. » (Pratt, traduction libre³).

La définition des perspectives s'ancre dans trois dimensions qui se révèlent également être importantes pour la définition des postures :

- Ce que l'enseignant croit qu'il fait en enseignant (la croyance),
- Ce qu'il a l'intention de faire (l'intention),
- Ce qu'il dit qu'il fait (l'action).

La prise en compte de ces trois dimensions permet de dégager cinq perspectives qui caractérisent les actions relatives à l'enseignement en fonction des croyances et intentions qui les sous-tendent, les guident ou les inspirent :

- Perspective de transmission, centrée sur le contenu à enseigner,
- Perspective d'apprentissage, centrée sur la progression pédagogique et l'apprentissage par la pratique,
- Perspective de développement cognitif, centrée sur l'apprenant et son mode de fonctionnement cognitif,
- Perspective de réalisation de soi, centrée sur le processus de transformation, la motivation,
- Perspective de réforme sociale, centrée sur le développement du sens critique et la prise de distance, sur la construction du collectif par l'individuel.

Selon Pratt & Collins (1998), les croyances relatives à la connaissance et à l'apprentissage, sont une partie d'un plus large système de croyances et d'intentions qui ont une implication significative par rapport à la manière dont sont compris les processus d'enseignement et les propos d'éducation. Par exemple, si les enseignants considèrent que l'apprentissage est une accumulation de savoirs, ils se centrent sur la transmission du contenu et évaluent les étudiants bien différemment de quelqu'un qui croit que l'apprentissage passe par l'examen de ce que nous savons à partir de nos différentes expériences.

³ « What is important for our purposes, is to recognize the interrelationship between personal epistemologies and conceptions of learning. Each of these forms is part of an elaborate and coherent system of beliefs that forms a perspective on teaching ».

Les points de vue sur l'enseignement sont des vues culturelles puissantes mais largement invisibles selon les cadres de référence que nous nous sommes fabriqués pour donner du sens à nos univers. Ils limitent notre perception de la même façon, jusqu'à ce que nous rencontrions une base de comparaison. Il n'est pas possible d'oublier/ignorer notre perspective, pas plus qu'il n'est possible d'oublier notre bagage culturel. Pour la plupart des personnes, la perspective dominante s'impose comme étant le résultat d'années d'apprentissage, à la maison, à l'école, en équipe de sport et dans des milliers d'autres moments où elles se sont trouvées en situation de répondre « comme à un professeur » ou d'observer d'autres personnes enseigner ou apprendre. C'est cet ensemble de micro-apprentissages qui a contribué à former la représentation de ce que fait un enseignant ou un apprenant et de la manière dont opère le processus d'enseignement. Il peut ainsi être considéré qu'il n'existe pas une meilleure posture professionnelle enseignante a priori mais que chacune résulte d'un certain nombre d'*habitus* incorporés mobilisés par l'enseignant en fonction du contexte où il se trouve.

Sans établir une équivalence totale entre les deux notions de posture et de perspective, leur proximité de sens a permis d'utiliser le questionnaire TPI de Pratt & Collins pour une première appréhension des postures professionnelles. Les croyances, les intentions et les actions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage qui identifient les perspectives sont des indices essentiels qui président à la construction des postures. Pourtant, au moment de l'opérationnalisation dans *Hy Sup*, le principe de réalité (longueur du questionnaire) nous a conduit à faire d'autres choix d'instruments de mesure.

5.1. Retour sur le questionnaire ATI (*Approach of Teaching Instrument*)

Le second outil de recueil de données permettant également de poser des bases pour l'analyse des postures professionnelles, c'est le questionnaire ATI de Prosser et Trigwell (1999) qui vise à identifier ce que les auteurs appellent les approches d'enseignement. Il est à noter que pour l'étude portant sur les effets des dispositifs hybrides *Hy Sup*, c'est celui qui a été retenu. Ce questionnaire ATI composé de 16 items, certes ne rend pas compte de tous les éléments constitutifs de la notion de « posture » mais a l'avantage d'être d'une taille acceptable et d'avoir fait l'objet d'une validation dans différents milieux culturels (Prosser & Trigwell, 2006). Les enseignants devant par ailleurs répondre à un questionnaire⁴ comportant 85 items, 14 relatifs à la caractérisation du dispositif et 71 sur les 10 effets étudiés (Burton, Mancuso, & Peraya, 2014), il s'agissait de trouver l'instrument le plus court possible, qui permettait malgré tout, d'approcher la notion de « posture » tout en offrant un niveau de validation suffisant.

Les deux principales échelles qui composent l'ATI (ITTF : *Information Transmission/Teacher-Focused Approach* et CCSF : *Conceptual Change/Student-Focused Approach*), contiennent deux sous-échelles relatives à l'intention (/I) et la stratégie (/S). Le questionnaire ATI permet au répondant d'identifier sa tendance à se situer dans l'une des deux approches. L'approche centrée sur les étudiants se caractérise par un projet de les aider à changer leur vision du monde ou les conceptions des phénomènes qu'ils étudient. Les étudiants sont censés avoir à construire leurs propres connaissances, et ainsi l'enseignant doit se concentrer sur ce que font les étudiants dans la situation d'enseignement-apprentissage. Une stratégie axée sur les étudiants est supposée être nécessaire parce que ce sont les étudiants qui doivent reconstruire leurs connaissances pour produire une nouvelle vision du monde ou de sa conception. L'enseignant comprend qu'il ne peut pas transmettre une vision du monde nouveau ou sa conception pour les étudiants. Quant à l'approche centrée sur l'enseignant, elle se caractérise par l'intention de transmettre de l'information à des étudiants sur la discipline. Dans cette transmission, l'accent est mis sur des faits et des compétences, mais pas sur les relations entre eux. La connaissance préalable des étudiants n'est pas considérée comme importante et il est supposé que les étudiants n'ont pas besoin d'être actifs dans le processus d'enseignement-apprentissage. (Trigwell et Prosser, 1996, p. 80)

L'expérience que nous avons pu faire de ces deux grilles de lecture (*Teaching Perspective Instrument ; Approach of Teaching Instrument*) conduit à proposer qu'elles soient préparatoires et complémentaires aux entretiens d'approfondissement centrés sur les six dimensions constitutives de la posture professionnelle que nous allons présenter plus en détail à la suite. Ce protocole reste bien sûr encore à affiner et à adapter en fonction des contextes étudiés et de la temporalité des projets de recherche.

⁴ Le questionnaire est disponible sur le site du projet *Hy Sup*: <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr>

5.2. Proposition d'entretiens d'approfondissement à partir des 6 dimensions

Au constat que ces deux instruments (TPI et ATI) ne prennent pas complètement en compte tout ce qui constitue la posture au sens défini par Lameul (2006, 2016), Deschryver et Lameul (2016) ont proposé de les compléter en intégrant quelques questions spécifiques dans des entretiens avec les enseignants. Cette proposition méthodologique de couplage d'instruments vise à prendre en compte un maximum des éléments qui composent cette notion aux multiples facettes. Elle est soutenue par l'expérience faite dans *Hy Sup* de la mobilisation des méthodes mixtes pour étudier les processus et phénomènes complexes qui construisent les activités d'enseignement et d'apprentissage en mode hybride dans l'enseignement supérieur.

En complément de ce travail de clarification méthodologique qu'a décrit le point précédent, un approfondissement a pu être fait dans le cadre de la note synthèse relative à la construction de l'expertise chez l'enseignant-chercheur (Lameul, 2016). La posture y est située dans l'étude du processus de développement professionnel considéré comme « *un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage* » (Lameul, Peltier, & Charlier, 2014, p.100).

L'approche phénoméno-praxéologique de la posture comme un élément constitutif du processus de développement professionnel à la croisée du social et de l'individuel dégage plus précisément six dimensions (Lameul, 2016) :

- Biographique : les moments forts d'un parcours de vie (mise en valeur, en difficulté, étonnement, questionnement)
- Psycho-sociologique : le vécu personnel d'apprentissage (réussite/échec, choisi avec plaisir/subi) ; les représentations du métier d'enseignant-chercheur.
- Sociocognitive : le degré de maîtrise des savoirs de référence (disciplinaire, scientifique, pédagogique, etc.) et les conditions sociales de leur acquisition.
- Sensible : les intuitions, les émotions et les peurs qui jalonnent un parcours de vie.
- Pragmatique : les capacités à mettre en actes, à relier les environnements et les expériences.
- Ethnico-culturelle : la conception de son positionnement d'enseignant-chercheur et d'acteur dans la société, les valeurs qui sous-tendent l'exercice du métier et l'activité de développement professionnel.

Sont donc aujourd'hui ici rassemblées, à partir du cumul d'expériences scientifiques et praxéologiques, des propositions pour que puisse se poursuivre une recherche visant la conceptualisation de cette notion de « posture », notion perçue comme étant de plus en plus centrale dans les champs de pratiques comme dans ceux de recherche. Le travail itératif de recherche dont rend compte cet article nous permet de proposer le protocole d'étude suivant pour comprendre la posture personnelle et professionnelle. Nous préconisons de mettre à l'épreuve du terrain, le couplage méthodologique de l'une ou/et l'autre des grilles de questionnement (TPI de Pratt & Collins, 1998 ; ATI de Prosser et Trigwell, 1999) avec des entretiens d'approfondissement à partir des dimensions constitutives de la posture identifiées (Lameul, 2016).

6. Conclusion

De par ses visées épistémologique et méthodologique, cet article se veut apporter une contribution aux recherches menées dans les domaines de la technologie de l'éducation et de la formation des enseignants et documenter le champ de la pédagogie universitaire. Il ouvre ainsi une double perspective de travail sur le fond et la forme.

D'un point de vue épistémologique, il participe à rassembler des travaux relatifs à la notion de « posture », conduits de manière individuelle et collective depuis quelques années. La description du contexte global dans lequel s'inscrit la problématique posée (usage du numérique entraînant dématérialisation et virtualisation des activités humaines ; mise en avant de la dimension corporelle de l'activité) attire l'attention sur les enjeux sociaux majeurs de l'avancée de travaux scientifiques sur ce thème.

D'un point de vue méthodologique, cet article donne à voir une certaine manière de construire le chemin de la conceptualisation d'une notion. Il sensibilise à la nécessité de faire vivre pleinement une approche phénoménologique en complément d'autres approches pour étudier la posture professionnelle tout en en soulignant la difficulté.

Ainsi documentée, la posture à la fois, spécifie l'action incarnée et caractérise l'acteur qui l'assume ; à la fois, elle traduit le lien qui se fait entre le contexte/l'environnement et la personne qui effectue un geste professionnel. La notion de « posture » peut alors être vue comme l'un des objets d'étude de nouveaux programmes de recherche pluridisciplinaire⁵. Des différents types de contraintes pesant sur l'activité qu'ils mettent en évidence, la conceptualisation de la notion de « posture » approfondira plus spécifiquement les contraintes liées à l'état du sujet (capacités, compétences, connaissance, motivation et état du moment) dans leur articulation avec ceux d'ordre culturel (valeurs, normes, artefacts matériel et symbolique) et en lien avec ceux qui relèvent de la tâche.

Complémentairement à cet usage scientifique, ces mêmes outils méthodologiques peuvent également inspirer les acteurs de terrain (Lameul, Daele & Charlier, 2016) en charge de l'accompagnement des personnes (les enseignants principalement dans le cadre de la réflexion ici présentée). Chacune des trois grilles de questionnement documentant sous un angle particulier la construction d'une posture, peut être le support d'une réflexion en termes de développement professionnel.

De plus, la proposition d'une étude phénoméno-praxéologique du processus de construction d'une posture conduit à se poser la question des conditions du recueil des données sur les différentes dimensions – notamment celui des données plus intimes et sensibles. De nouvelles formes d'étude telle que l'ingénierie coopérative ou le *design based research* (Wang & Hannafin, 2005 ; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) prennent sens pour l'étude de cet objet spécifique « posture ». En interrogeant ainsi les conditions de production de la connaissance en sciences humaines, l'article participe à souligner l'importance et la pertinence d'une collaboration entre chercheurs et acteurs de terrain, documentant les « nouvelles pratiques »⁶ que développent les *Living Lab* qui tendent à s'installer dans le paysage de l'enseignement supérieur.

7. Références bibliographiques

- Albero, B. (2014), "La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation". In Lameul, G. et Loisy C. (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck, pp. 27-53.
- Albero, B., & Guérin, J. (2014), L'intérêt pour l'« activité » en sciences de l'éducation : vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations*, 11, 11-45.
- Bandura, A. (1997), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, trad. fr. de Lecomte, J., Bruxelles: De Boeck, (2002)
- Bandura, A. (1999), Social cognitive theory of personality, in Pervin, L. et John, O. (éds) *Handbook of Personality*, New York: Guilford (3rd éd), 154-196
- Bensaude-Vincent, B. (2004), *Se libérer de la matière? Fantômes autour des nouvelles technologies*, Paris, INRA
- Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève: Droz.
- Burton, R. Mancuso, G. & Peraya, D. (2014), Une méthodologie mixte pour l'étude des dispositifs hybrides : quelle méthodologie pour analyser les dispositifs hybrides de formation ? *Éducation & Formation*, e-301. Disponible sur le site de la revue: <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Deschryver, N. & Lameul, G. (2016), Instrumenter pour appréhender les postures en pédagogie universitaire, in Lameul, G. (coord.) *Postures et activité du sujet: engagement et persévérance dans les projets de formation*, in *Revue Internationale de Pédagogie en Enseignement Supérieur (RIPES)*.
- Gueudet, G., Lameul, G. & Trouche, L. (dir) (2011), *Pédagogie universitaire numérique : regard et rôle de la recherche*, in *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 8, 1-2.
- Haber, S. & Renault, E. (2007). Une analyse marxiste des corps ? *Actuel Marx*, 41, (1), 14-27. doi : 10.3917/amx.041.0014.

⁵ Les programmes suivants sont susceptibles de permettre l'approfondissement de l'étude de la notion de posture : a) un programme autour de l'activité du sujet en situation (travail, formation, apprentissage) que proposent B. Albero et J. Guérin (2014) dans la prolongation des travaux de M. Linard (1989, 2002) ; b) un programme (G. de Stael, 2018) autour du développement professionnel des nouveaux enseignants-chercheurs que proposent E. Annot et B. Charlier.

⁶ A titre d'exemple : le *Living Lab* au cœur du projet DESIR (Développement d'un enseignement innovant à Rennes) retenu en réponse à l'appel à projet DUNE (Développement des universités numériques expérimentales).

- Lameul, G. (2006), *Former Des enseignants à distance? Etude Des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. Thèse De doctorat en Sciences De l'Education. Paris: Université Paris Ouest La Défense.
- Lameul, G. (2008), Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles, *Savoirs*, 17, 73-94.
- Lameul, G. (2016), « Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise ». Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation, université Rennes2 <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01496804>
- Lameul, G. & Loisy, C. (2014), Comprendre la pédagogie universitaire numérique au sein du dialogue entre chercheurs et praticiens, in Lameul, G. & Loisy, C. (dir.). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche*, p. 203-219. Bruxelles: De Boeck.
- Lameul, G., Daele, A. & Charlier, B. (2016). *Accompagner l'innovation pédagogique*. Dans A. Daele, & E. Sylvestre, *Le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur – Cadres de référence, outils d'analyse et de développement*, Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Lameul, G., Peltier, C., & Charlier, B. (2014), Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel : effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, e-301.
- Lameul, G., Villiot Leclercq, E., Douzet, C. & Docq, F. (2014), Démarche d'exploitation des résultats et de diffusion auprès des acteurs de l'enseignement du supérieur, *Education-Formation*, e-301, 125-137. Repéré à <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=19&page=3>
- Lameul, G (2017) Usage pédagogique du numérique : quelles transformations de l'activité de l'enseignant-chercheur ? Dans L. Massou & N. Lavielle-Gutnik, *Enseigner à l'université avec le numérique*. *Savoirs, ressources, médiations*, Bruxelles, Belgique : De Boeck, p. 225-241.
- Le Breton, D. (1988), *Corps et société. Essai de sociologie et d'anthropologie du corps*, Méridiens, Kincksieck
- Le Breton, D. (1990), *Anthropologie du corps et modernité*, Paris: PUF.
- Le Breton, D. (1999), *L'adieu au corps*, Paris: Métailié.
- Le Breton, D. (2013), *Anthropologie du corps et de la modernité*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. Doi: 10.3917/puf.lebre. 2011.01.
- Leduc, D., Ménard, L., Bédard, D., Lameul, G., Gravelle, F., Hoffmann, C., Bégin, C. & Cosnefroy, L. (2016), *Observing new professors in class: initial results of the effects of short-term training on teaching practices*. *Higher Education Research and Development*.
- Linard, M. (1989, 1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris, France : Editions Universitaires / L'Harmattan, (1996 : Ré-édition avec Postface).
- Linard, M. (2002), Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, 152, 143-155. Récupéré de l'archive EduTice : <http://edutice.archives-ouvertes.fr>
- Menard, L., Lameul, G., et al. (2015, juin), *La formation à l'enseignement des nouveaux enseignants fait-elle la différence ?* Communication présentée au XXe congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec.
- Ménard, L., Hoffmann, C. & Lameul, G. (2017), Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants-chercheurs. *Recherche & formation*, 84, (1), 125-140. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2017-1-page-125.htm>.
- Merleau-Ponty, M. (2002), *La structure du comportement*, Paris, PUF.
- Pratt, D. D. (1992), Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Pratt, D. D. & Associates. (1998), *Five Perspectives on Teaching in Adult & Higher Education*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999), *Understanding learning and teaching. The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Sensevy, G. (2001), « Théories de l'action et action du professeur ». In *Théories de l'action et éducation*, J-M. Beaudouin, J. Friedrich, Bruxelles : De Boeck Université, p.220.
- Sanchez, É. & Monod-Ansaldi, R. (2015), Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94.
- Tricot, A. (2003), *Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH - Colloque EIAH – Strasbourg*.

Vallerand, R.-J. (dir.) (1994), *Les fondements de la psychologie sociale*. Québec: Gaëtan Morin.

Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005), Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.