



HAL
open science

Les conditions d'implantation d'un dispositif connectiviste pour l'accompagnement vers la professionnalisation des jeunes enseignants de la Guadeloupe

Frédéric Bernard, Lola Gillet

► To cite this version:

Frédéric Bernard, Lola Gillet. Les conditions d'implantation d'un dispositif connectiviste pour l'accompagnement vers la professionnalisation des jeunes enseignants de la Guadeloupe. Education. 2013. dumas-00985961

HAL Id: dumas-00985961

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00985961v1>

Submitted on 15 May 2014

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.

MÉMOIRE MASTER

Année 2012-2013

Lola GILLET et Frédéric BERNARD

**Les conditions
d'implantation d'un
dispositif connectiviste pour
l'accompagnement vers la
professionnalisation des
jeunes enseignants
de Guadeloupe**

Mémoire Master 2

Réalisé sous la direction de Marc Bailleul,

MC, IUFM de Basse-Normandie

Année 2012/2013

Ecole interne IUFM de Guadeloupe

Université des Antilles et de la Guyane

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
I- DES PRECISIONS CONTEXTUELLES	2
I-1. Le contexte européen (FB)	2
I-2. Le contexte national (FB et LG)	3
I-3: Une diversité d’offres de FAD (LG)	6
II- UNE EVOLUTION CONTEXTUALISEE DE LA PROBLEMATIQUE ET DES LECTURES ASSOCIEES	8
II-1: Origines divergentes de l’étude, un appariement progressif de binômes	8
II- 1.1: Sur le plan professionnel de F. Bernard	8
II- 1.2: Sur le plan professionnel pour L. Gillet	9
II- 1.3: Sur le plan de la formation au C2i2e pour LG et FB	10
II- 1.4: Sur l’évolution des centres d’intérêt pour FB	12
II- 1.5: Sur un revirement de situation pour L.G.	13
II-1.6: Sur des expériences de formations annexes, pour et par F.B.	13
II-1.7: Sur des exemples de pratiques en FFA pour F.B.	18
II-1.8: Sur un public potentiel pour L.G.	19
II-1.9: Sur le constat d’un besoin contextualisé pour L.G. et F.B.	20
II-1.10: Un premier pas vers une problématique commune pour L.G. et F.B. ...20	
II-2: Adaptation d’une première expérience d’ingénierie, le MOOC FFA, et projet de MOOC NPS :	23
II-2.1: Une problématique initialement visée qui induit le Cahier Des Charges Fonctionnel envisagé par F.B.	23
II-2.2: ITyPA, MOOC FFA et Visite d’Etudes, des expériences enrichissantes pour notre ingénierie par L.G. et F.B.	29
II-3: De la création à la mise en oeuvre du Petit MOOCA des NPS, une longue période de déconvenues	34
II-3.1: Le MOOC NFS: un brouillon abandonné par F.B.	34
II-3.2: Du MOOC NFS au Petit MOO”CA” des NPS par F.B.	35
II-3.3: Des difficultés de rencontre du public concerné par L.G. et F.B.	36
II-3.4: Une rencontre avec un public potentiel, une campagne de promotion du dispositif entamée par L.G et F.B.	38
II-3.5: Une ouverture du site tardive qui coïncide avec la rencontre des NPS du 1er degré par L.G. et F.B	39
II-3.6: Une nouvelle problématique qui découle d’un échec par L.G.et F.B.	41

II-4: Nouvel essor et réorientation par une entrée institutionnelle	48
II-4.1: Des besoins de professionnalité à définir par L.G.	48
II-4.2: Une ouverture vers l'Institution par L.G.	49
II-4.3: Une incarnation de la hiérarchie surprenante par L.G.	50
II-4.4: Une rencontre "d'innovateurs" par F.B.	53
II-4.5: Un nouveau départ par L.G.	54
II-4.6: Un cadrage adapté à notre situation par L.G.	55
II-4.7: De nouveaux objectifs, une nouvelle problématique par F.B.	56
III- CADRE THEORIQUE	59
III-1: La professionnalisation des enseignants:.....	59
III-1.1 La formation professionnelle au métier d'enseignant:(LG).....	59
III-1.2: Le besoin: (LG et FB)	61
III-1.3: L'identité professionnelle enseignante:(LG)	63
III-2: Une théorie de l'apprentissage:	64
III-2.1: Le connectivisme:(FB)	64
III-2.2: Les cMOOC: (LG et FB).....	66
III-2.3:Les Communautés d'apprentissage et de pratique : un environnement et réseau personnel d'apprentissage en jeu: (LG et FB).....	67
III-3. Les variables freins/leviers à la formation.....	69
III-3.1 : Innovation, invention, changement: (LG et FB)	69
III-3.2 : La résistance au changement:(LG)	71
III-3.3 : La motivation à se former:(LG)	73
III-3.4 : L'apprenance:(LG).....	74
IV: MISES EN OEUVRE MÉTHODOLOGIQUES.....	76
IV-1: Définition des objectifs méthodologiques (FB).....	76
IV-2: L'enquête	77
IV-2.1: Les principes de construction de l'enquête	77
IV-2.1.1: Pour évaluer l'écart d'innovation (FB)	77
IV-2.1.2: Pour évaluer les mécanismes d'adhésion/rejet (LG).....	79
IV-2.2: Une Démarche d'enquête liée au contexte (LG).....	81
IV-2.2.1: Une population d'étude en partie composée de néotitulaires.....	81
IV-2.2.2: A la recherche d'une population d'étude plus étendue	83
IV-2.2.3: Une population d'étude en partie composée de référents Innovation	84
IV-2.2.4: Le bilan de la cohorte des enquêtés	85
IV-2.3: L'acquisition des données et la prise en compte des biais (LG et FB)...	85

IV-3: Les échanges oraux enregistrés	86
IV-3.1: La démarche d'interprétation retenue (LG)	86
IV-3.2: Les contextes d'enregistrement des rencontres (LG)	86
IV-3.2.1: La rencontre avec les NPS 1er degré	86
IV-3.2.2: La rencontre avec les PE néotitulaires de St Martin	87
V- ANALYSE ET DISCUSSIONS	89
V-1: Méthodologie d'analyse des enquêtes (FB)	89
V-1.1: Les résistances au changement, axes d'analyses 1 & 2 :	89
V-1.1.1: Un appui théorique	89
V-1.1.2: La recherche des causes de résistance à l'innovation proposée, chez les débutants et les confirmés	90
V-1.2 :L'adéquation des pratiques et usages des acteurs vis-à-vis de l'institution et des principes connectivistes, axes 3 et 4:	96
V-1.2.1: La qualification des pratiques et usages:	96
V-1.2.2 : L'adéquation des pratiques et usages en place vis-à-vis de ceux attendus dans un système connectiviste	98
V-1.2.3 : L'adéquation des pratiques et usages en place vis-à-vis de ceux attendus par l'institution	98
V-1.3 : L'adéquation des attentes et envies des débutants et des confirmés dans le contexte de la compatibilité connectivisme/institution, axe 5	99
V-2: Critères d'analyse de l'interprétation des échanges lors des rencontres (LG)	100
V-3: Analyse des données et des interprétations d'échanges	100
V-3.1: Analyse des données de l'enquête (FB)	100
V-3.1.1: Les résistances au changement, axes d'analyse 1 & 2:	100
V-3.1.2 : L'analyse des besoins, axes 3 et 4:	107
V-3.1.2.1 : Caractérisation des populations	107
V-3.1.2.2 : Les besoins liés aux formes de pratiques	110
V-3.1.2.3 : Les besoins liés aux usages sociaux dans la profession	113
V-3.1.3 : L'adéquation des attentes et envies des débutants et des confirmés dans le contexte de la compatibilité connectivisme/institution, axe 5 :	116
V-3.2: Analyse des interprétations des échanges:	122
V-3.2.1: Les propos des NPS	123
V-3.2.2:Les propos des néotitulaires	129
CONCLUSIONS et PERSPECTIVES	134
BIBLIOGRAPHIE	137
REMERCIEMENTS	145

TABLE DES ANNEXES	146
TABLE DES CARTES.....	147
ANNEXES	
RESUME	

INTRODUCTION

“Le Petit MOOCA des NPS” n’a jamais existé, au sens où un site en ligne ne vit qu’au travers de ses lecteurs, acteurs et auteurs. Sans eux, il n’est rien. S’il a été conçu pour venir en aide à un accompagnement des NPS en présentiel, jugé trop limité au regard du temps individuellement consacré, nous avons pris le parti de proposer ce dispositif en ligne, ouvert et autodirigé, qui répondrait à des principes connectivistes.

Depuis moins d’une dizaine d’années, au Canada, George Siemens et Stephen Downes ont en effet développé une théorie de l’apprentissage qui, dans une société basée sur les possibilités offertes par les médias sociaux numériques, utilise le principe du réseau comme point central d’émergence de co-apprentissages fondés sur une culture du libre échange de savoirs, en se concentrant davantage sur les connexions, les liens à créer entre les connaissances, que sur les connaissances elles-mêmes.

Ainsi, par le biais des différents outils et moyens numériques du Web 2.0 proposés sur le site, il s’agissait pour nous de faire interagir entre eux les divers acteurs de la professionnalisation des enseignants débutants, à savoir, les stagiaires, les néotitulaires, les experts reconnus mais aussi les confirmés anonymes, dans une démarche d’analyse de pratique et de construction collaborative de ressources professionnelles. Notre étude portait donc, à son origine, sur l’identification des facteurs révélant des activités connectivistes auxquels seraient croisées les caractéristiques de la population observée.

D’un projet idéaliste qui fédéra notre appariement à la conceptualisation commune de notre réflexion, de la construction à la mise en ligne du site, de la promotion impersonnelle à la présentation ciblée du dispositif, le processus de diffusion de cette “innovation” a subi l’effet de nombreux freins et notre étude fut donc réorientée à plusieurs reprises.

Effectivement, par la suite, au vu de la non-adhésion du public visé, il nous est apparu que les besoins se rapportant à la professionnalisation des débutants devaient être davantage considérés, tout comme ceux relatifs à la mise en œuvre des principes connectivistes, dans le cadre de cette formation d’adultes.

Pour ce faire, par le biais d’enquêtes et de rencontres enregistrées avec ce public de débutants, nous avons observé les résistances au changement, l’adéquation des pratiques et usages en place vis-à-vis de ceux attendus par l’Institution, mais aussi dans un système connectiviste, et enfin l’adéquation des attentes et envies des débutants et des confirmés dans le contexte de la compatibilité connectivisme/institution.

Si l’analyse des données recueillies reste grandement à relativiser du fait du faible nombre d’individus qui nous a été possible d’observer, par une méthodologie se voulant rigoureuse, nous avons tenté de baliser le chemin à parcourir par cette théorie émergente, pour entrer favorablement et efficacement dans les formations enseignantes de type accompagnement, en Guadeloupe.

I- DES PRECISIONS CONTEXTUELLES

M. Serres, B. Stiegler, P. Carré et d'autres s'accordent à dire que l'expansion sans précédent des réseaux d'information imposent une reconsidération de notre rapport au savoir. Au travers de ce chapitre, nous nous efforcerons d'exposer les diverses évolutions des politiques éducatives vis-à-vis de l'usage des TIC, définissant ainsi le contexte historique européen et national, au sein duquel l'innovation proposée tente de s'insérer.

I-1. Le contexte européen (FB)

L'Economie de la connaissance, telle que décrite par B. Amable et P. Askenazy (2005) dans *la Contribution pour le rapport UNESCO, Construire des sociétés du savoir, Introduction à l'économie de la connaissance*¹, est présentée comme une nouvelle approche du capitalisme dans un contexte mondialisé des échanges de biens, de services et d'informations. Partant d'une relation de causalité entre les investissements en recherche et développement, et les retombées économiques, cette approche tend à montrer que la part de richesses liée aux productions et gestions de savoirs suit une courbe croissante depuis 1950, au point de devenir prépondérante vis-à-vis des productions matérielles. Le principal catalyseur de cette dynamique serait directement lié aux NTIC, tant par leur efficacité en terme d'usage dans un système économique globalisé, par les investissements liés à leur développement (hard et soft), que par les bénéfices générés par leur commercialisation ou leur exploitation en tant que service (stockage, codage, protection de données...). L'évolution des parts de marché des ventes de tablettes numériques et la spectaculaire introduction en bourse du réseau social Facebook en sont les exemples les plus marquants.

La compétitivité de toute activité commerciale est présentée comme liée au potentiel d'innovation, lui-même intimement lié à la maîtrise des NTIC. Les TIC peuvent ainsi être présentées comme le principal moteur de compétitivité économique à l'échelle mondiale. Par répercussion, dans cette optique de rentabilité économique, la mobilisation efficace des TIC nécessite un investissement dans les domaines de l'éducation et de la formation afin de disposer de ressources humaines compétentes et en nombre suffisant.

Dans le domaine éducatif, un autre intérêt de la formation aux TICE serait l'initiation des futurs agents à de nouveaux modes de gestion du travail qui s'éloigneraient des principes Tayloristes vers des modes d'organisation en réseaux, plus souples et, semble-t-il, plus performants. Cet aspect est lui aussi évoqué par B. Devauchelle² (1999) dans son analyse des institutions basée sur celle de H. Serieyx et H. Azonlay (1996, *Face à la complexité, mettez du réseau dans vos pyramides*, Paris : Village mondial) relatant l'évolution nécessaire des modèles managériaux des systèmes éducatifs.

Enfin, B. Amable et P. Askenazy présentent la formation comme une nécessité afin d'éviter de se trouver du mauvais côté d'une nouvelle faille de fracture numérique, résultant d'une tension issue de l'écart de maîtrise de ces technologies et de la langue qui leur est « hégémoniquement » associée, l'anglais.

¹ AMABLE, B., et ASKENAZY, P. (2005). *Contribution pour le rapport UNESCO Construire des sociétés du savoir - Introduction à l'économie de la connaissance*. Repéré à <http://www.jourdan.ens.fr/~amable/unesco%20final.pdf>

² DEVAUCHELLE B., 1999, *Multimediatiser l'école ?*. Paris : Hachette Education

De fait, la *Déclaration de Bologne*³, signée dès 1999 par 31 ministres de l'éducation des différents pays de la communauté européenne, et qui définit les objectifs d'orientation communs aux politiques éducatives des pays membres, est considérée comme la première implication de l'adoption de cette économie de la connaissance. Il s'agit, entre autre, d'uniformiser les systèmes de diplômes de façon à simplifier les passerelles d'études d'un pays à l'autre dans l'UE, grâce à des systèmes de collaboration entre les universités et la mise en place d'un fonctionnement en EC (Crédits d'Etudes européens), considéré comme la base de construction d'équivalences entre les diplômes et les formations. La Déclaration de Bologne vise donc à faciliter la mobilité des étudiants dans leur cursus d'études, la poursuite de leur formation tout au long de la vie, ainsi qu'à augmenter leur employabilité au sein de l'UE.

Une phrase est particulièrement marquante dans la définition de l'objectif général de cette déclaration : "Nous devons en particulier rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur." En rapport à la définition évoquée précédemment de l'Economie de la connaissance, cette phrase sous entend-elle qu'une priorité des systèmes d'enseignement supérieur serait de donner un niveau de qualification des diplômés compatible avec les besoins humains de cadres gestionnaires des flux d'informations inhérents aux nouvelles organisations de l'économie?

Pour finir sur le sujet, la ligne d'actions définie au chapitre 5 des *Conclusions de la présidence du Conseil Européen extraordinaire de Lisbonne*⁴(2000) place la notion d'Economie de la connaissance en tant qu'objectif clé du développement économique et social européen. Elle fixe en particulier l'intention de faire de cette "économie européenne du savoir" la plus compétitive et la plus dynamique du monde sur un agenda allant de 2000 à 2010.

I-2. Le contexte national (FB et LG)

Parallèlement au contexte européen évoqué ci-dessus et de par la suite de réactions institutionnelles engagées depuis 1970, il est à constater que la célérité des évolutions sociétales de la "sphère internet" se heurte à une inertie d'adaptation du système éducatif. En effet, aucun des textes correspondant ne fait l'économie d'un constat de retard du point de vue de l'équipement et/ou de celui des usages vis-à-vis de la situation mondiale et plus récemment des usages individuels.

En 1985, le *Plan Informatique pour tous*⁵ pose une première officialisation des pratiques informatiques auprès de tous les élèves de France (Circulaire n° 85-136 et n° 85-208 du 29 mai 1985 et B.O. n° 24 du 13 juin 1985, pages 1737 à 1740). Les ambitions alors affichées laissent présager la modernisation du système scolaire par une intégration massive en termes d'équipements et de formations des enseignants, dicit la déclaration de L. Fabius, premier ministre de l'époque:

La formation est la clef de voûte de la modernisation du pays. L'objectif du Président de la République, le nôtre, est de faire de cette génération la

³ MINISTRES EUROPEENS DE L'EDUCATION. (1999). *La Déclaration de Bologne du 19 juin 1999*. Repéré à http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/990719_Bologna_Declaration-Fr.pdf

⁴ UNION EUROPEENNE (2000). *Conclusions de la Présidence - Conseil Européen de Lisbonne*. Repéré à http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm

⁵ M.E.N.E.S.R. (1985). *Plan Informatique pour tous*. Repéré à <http://www.portices.fr/formation/Res/Info/Dimet/TextesIPT/1985-05IptBo.html>

mieux formée de notre histoire. Grâce à ce plan, la France va être dès cette année un des premiers pays du monde, probablement le premier, dans l'enseignement de l'informatique pour tous.

Toutefois, aucune directive officielle concernant la formation des jeunes français à des pratiques numériques en voie de mondialisation n'est officialisée, l'initiation attendue découlant de l'usage de l'outil.

Or, le contexte de décentralisation économique transférant, depuis 1982, la mise en œuvre de ce type d'actions aux collectivités locales, l'application de ce plan ne fut pas uniforme sur le territoire, et l'on constate, encore à l'heure actuelle, que l'équipement de certains établissements reste insuffisant, ne serait-ce que pour assurer correctement l'application de certains points des derniers programmes.⁶

En 1999, soit 14 ans après le *Plan Informatique pour tous*, ces pratiques, toujours qualifiées de "nouvelles", sont inscrites aux programmes de tous les niveaux de formation des élèves. Cet aspect prioritairement porté sur les "nouvelles pratiques" évoque son impact sociétal dans le BO n°25 du 24 juin⁷ en ces termes:

Donner aux futurs citoyens la maîtrise des nouveaux outils de communication qui leur seront indispensables est l'un des objectifs du système éducatif. Cette formation est dispensée à l'école, au collège et au lycée. À l'école, les élèves sont progressivement amenés à utiliser l'ordinateur, certains logiciels, des produits multimédia, le courrier électronique et l'Internet...

La circulaire de *Préparation à la rentrée 2005*⁸ réaffirme de nouveau l'importance de l'intégration de pratiques informatiques dans les programmes scolaires et met l'accent sur la prise en compte des implications légales liées à certains usages (soit, implicitement : la maîtrise des identités numériques, le respect de la vie privée et le cyber bullying -cyber harcèlement- dans les réseaux sociaux)

Les objectifs suivants sont alors mis en avant : élever le niveau de formation de tous les élèves, développer leur responsabilité et prévenir la violence.

Ce n'est que depuis le 31 mai 2010, soit 25 ans après l'énonciation des objectifs de formation des enseignants du *Plan Informatique pour tous*, qu'un arrêté⁹ stipule que les nouveaux enseignants doivent être titulaires de la certification C2i2e. Or, il est à noter que la certification B2i des élèves de collèges était déjà exigée pour l'obtention du brevet depuis 2008¹⁰.

⁶ L'auteur, F. Bernard, s'appuie ici sur un constat effectué en situation d'enseignement des Sciences de l'Ingénieur, en classe de seconde en Guadeloupe, relativement à l'absence de livret de compétences B2i, attendu des élèves de collèges

⁷ M.E.N.E.S.R. (1999). *Réforme des lycées - Rentrée 1999*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo990624/MENE9901365N.htm>

⁸ M.E.N.E.S.R. (2005). *Préparation de la rentrée 2005*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/numerique/textes/reglementaires/tice/scolaire/rentree/MENE0500813C>

⁹ Publication de l'arrêté modificatif du 14 décembre 2010 au BO n°5 du 3 février 2011
M.E.N.E.S.R. (2010). *Certificat Informatique et Internet de l'Enseignement Supérieur- Création du niveau 2 "Enseignant"*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid54844/esrs1000461a.html>

¹⁰ Arrêté du 15/05/2007 publié au BO n°22 du 7/06/2007
M.E.N.E.S.R. (2007). *Modalités d'attribution du diplôme national du brevet*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/22/MENE0753209A.htm>

Enfin, l'illustration ci-dessous fait état de la situation du *Vrai retard français*¹¹ en 2012, en termes d'équipements informatiques des écoles, relativement aux ambitions annoncées par le ministre de l'Éducation, en 1985.

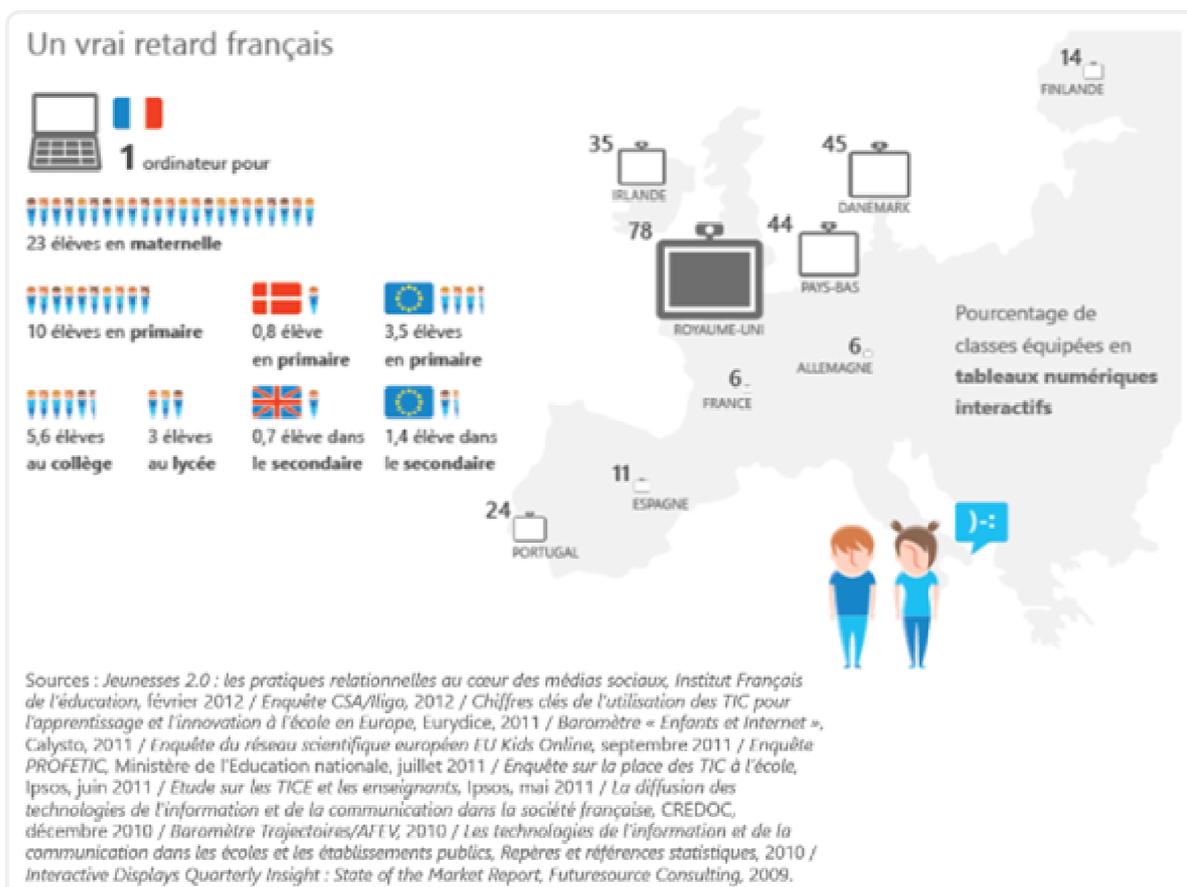


Illustration 1 : *Quelle école pour demain?, Un vrai retard français* (rslnmag, 2012)

C'est donc, entre autre, à partir de ce constat, qu'a été proposé, fin 2012, la *Stratégie pour faire entrer l'école dans l'ère du numérique*¹². Dans son discours de présentation de cette "ambition pour la refondation de l'école", V. Peillon¹³, actuel ministre de l'Éducation Nationale, évoque l'intention claire de cette stratégie de trancher avec les précédents plans. Ainsi, il impute le retard de notre système éducatif dans le domaine du numérique à un déficit de formation :

Pourquoi ce retard ? Ce n'est pas le nombre de plans en faveur du numérique qui nous a manqué. Depuis 1970, on ne dénombre pas moins de quinze plans en faveur du numérique... dont 5 depuis les années 2000. Dans l'ensemble, ces plans sont caractérisés par une certaine approche du numérique principalement centrée sur l'équipement...

¹¹ REGARDS SUR LE NUMERIQUE, (2012) *Un vrai retard français*. Repéré à <http://www.google.com/url?q=http%3A%2F%2Fwww.rslnmag.fr%2Fpost%2F2012%2F04%2F04%2FInfographie-Quelle-ecole-pour-demain-.aspx&sa=D&sntz=1&usg=AFQjCNFbPC29Nxi8BEjVLPC4EAI5pltcfA>

¹² M.E.N.E.S.R. (2012). *Faire entrer l'Ecole dans l'ère du numérique - Une ambition pour la refondation de l'Ecole*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_decembre/94/3/Strategie_numerique-FICHES_236943.pdf

¹³ PEILLON, V., (2012). *Faire entrer l'Ecole dans l'ère du numérique - Discours*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid66604/faire-entrer-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique-discours-de-vincent-peillon.html>

Mais avec un oubli récurrent, celui de la formation des enseignants et de l'offre de contenus pédagogiques de qualité. C'est cet oubli qui explique ce retard – c'est cet oubli qu'il faut réparer.

Cette stratégie marque aussi une rupture de forme en intégrant une planification dans la durée (de 2013 à 2017) et en abordant le numérique, non plus comme un outil au service du développement de compétences techniques spécifiques, mais bien comme un média, un moyen de communication au service de tous les enseignements.

Aussi, et peut être est-ce le plus marquant, cette stratégie affiche une réelle ouverture, tant sociétale que fonctionnelle, en intégrant la portée des nouveaux usages individuels liés au web 2.0 et en prévoyant des modes de formation en-, et aux réseaux collaboratifs. En effet, le ministre précise:

L'École doit ainsi permettre aux élèves de comprendre et d'avoir un regard critique sur les contenus des médias – et, en particulier, des médias numériques - mais aussi de leur faire acquérir les connaissances et les capacités à créer avec ces technologies, à co-construire leurs savoirs, à partager leur production, à communiquer, en pleine conscience de leur responsabilité sous leur identité numérique (...). La création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation à la rentrée 2013 est une formidable opportunité.

Les "maquettes" de ces écoles devront évidemment prendre en compte la formation aux enjeux et aux usages pédagogiques du numérique : apprendre aux futurs enseignants à utiliser avec profit le numérique dans leurs cours, à créer des ressources pédagogiques adaptées à leurs élèves, à utiliser les services de communication avec les familles de leurs futurs élèves et les outils collaboratifs pour échanger avec leurs collègues.

I-3: Une diversité d'offres de FAD (LG)

Le déficit de formation évoqué par V. Peillon (2012), fait écho à une enquête relatée dans les travaux de B. Albero et A. Kaiser¹⁴ (2009), selon laquelle 90% des enseignants affirment être convaincus de l'importance de la formation continue alors que seulement 30% d'entre eux avaient demandé à y participer en 2006.

Dans le cadre de la Refondation de l'École qui débute, ces chiffres laissent donc supposer une nécessaire évolution de ce type de formations, et plus généralement, de l'ensemble de la formation d'adultes.

En ce sens, fin 2011, P. Carré¹⁵ évoquait déjà lors du regroupement national sur la e-formation STSI-DEGESCO-ESEN,

Le bilan déplorable de l'état de la formation d'adultes dans notre pays aujourd'hui: 30 milliards d'euros dépensés, on ne va pas dire en pure perte, mais très largement sujets à caution sur l'efficacité de leurs résultats sur le plan de la promotion sociale. (...) L'éducation n'a pas de prix, mais elle a indéniablement un coût. Et dans le calcul des coûts, prendre cette idée que, rien ne coûte plus cher qu'un stagiaire inscrit à une formation qui n'apprend pas, cela me paraît un point de départ intéressant.

¹⁴ ALBERO, B., et KAISER, A., 2009, Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance. Les leçons d'une enquête", *Distances et Savoirs*, vol 7, n°1, pp. 31-37

¹⁵ CARRE, P. (2011). *L'Apprenance, vers une nouvelle culture de la formation*. Repéré à http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/11-12/carre/carre_p_apprenance/carre_p_apprenance_FlashLD_1000x640.html

Or, l'injonction à " Se former et innover", émanant de la 10ème compétence du référentiel de l'enseignant¹⁶, présuppose une volonté, voir un sentiment de nécessité, de formation tout au long de la vie de l'enseignant ("Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question. Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie"). Celle-ci impliquerait une capacité d'apprentissage autodirigé (Il est "capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances"), mais qui impliquerait aussi l'accès à diverses situations de formations ("Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier (...) Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle, notamment via les réseaux numériques.").

En ce sens, sept situations de formation ont été répertoriées par P. Carré dans son ouvrage de 2005¹⁷, dans lesquelles il inscrit aussi les diverses possibilités de FAD, lors de cette conférence sur le e-Learning (2011).

Milieu d'apprentissage \ Guidance pédagogique	Guidance externe (par les autres)	Absence de guidance (par les choses)	Guidance par le(s) sujet(s) apprenant(s)
	FORMATION DIRIGEE	NON DIRIGEE	AUTODIRIGEE
FORMEL FERME	Formation classique (stage, cours)		Groupe autogéré de formation (Communauté d'apprentissage)
FORME LOUVERT	Formation individualisée (e-learning)		Autoformation accompagnée
INFORMEL	Formation sur le tas	Formation expérimentielle	Autodaxie

Tableau 1: *Sept situations de la formation* (Carré, 2005, p.178)

Il est à constater que, parallèlement aux formations classiques, dispensées initialement aux enseignants débutants et proposées en continu à ceux plus expérimentés, nos instances éducatives ont investi le marché de la formation individualisée avec le dispositif de FOAD Pairform@ance¹⁸.

Pourtant, ces types de formations relèvent toutes d'une guidance externe à l'individu en formation et l'on peut supposer que dans le champ des formations autodirigées, ces instances éducatives n'y trouvent pas encore une place bien définie.

¹⁶ M.E.N.E.S.R. (2010). *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

¹⁷ CARRE P., 2005, *L'Apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod

¹⁸ M.E.N.E.S.R. (2009). *Pairform@nce - Académie de Guadeloupe*. Repéré à <http://ac-guadeloupe.pairformance.education.fr/>

II- UNE EVOLUTION CONTEXTUALISEE DE LA PROBLEMATIQUE ET DES LECTURES ASSOCIEES

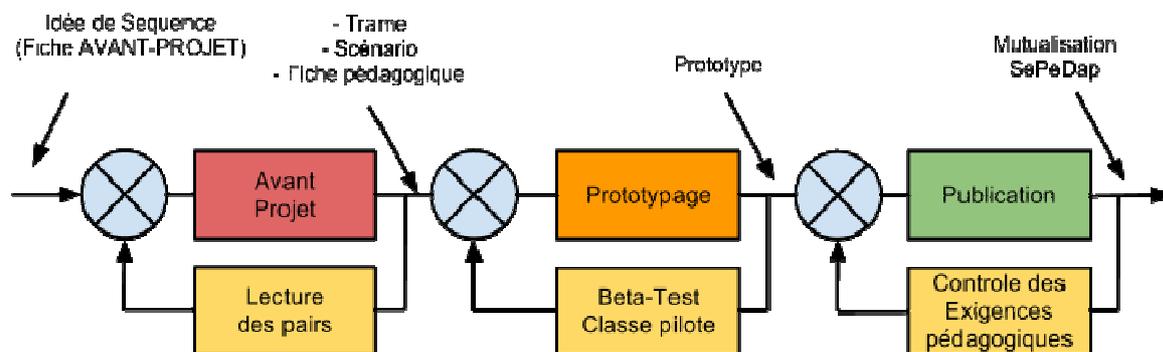
Comme nous l'évoquerons ci-dessous, l'étude que nous avons menée s'est avérée soumise à divers aménagements contextuels au cours du temps, d'où ce choix d'une présentation chronologique. Celle-ci sera ponctuée d'encarts de revue de questions ou de littérature, démontrant les effets de ces aménagements sur notre cheminement de pensée individuel et parallèle, vers une problématique commune qui évolua donc, durant toute cette période d'étude.

II-1: Origines divergentes de l'étude, un appariement progressif de binômes

II- 1.1: Sur le plan professionnel de F. Bernard

L'expérience de mutualisation des ressources de la chair de SI de l'académie de Guadeloupe a été prônée par l'IA-TICE de la discipline, décrétée comme mode de mutualisation et de coproduction de ressources, le tout sans formation préalable (seulement quelques conseils et dépannages lors de réunions de CREF).

Avec le recul, on constate que l'expérience a peiné à se mettre en place : la majorité des échanges de ressources documentaires était constituée de ressources finalisées par les équipes d'établissement qui s'échangeaient lors de rencontres en présentiel lors de Cercles de Réflexion; la mutualisation dans l'espace de stockage commun n'était nourrie que par un nombre limité de participants ; les échanges sur ces ressources étaient rares et leurs utilisations, hors des établissements d'origine, occasionnelles jusqu'à la mise en application de la réforme des programmes de secondes de 2010 (imposant un besoin immédiat de ressources) ; la démarche de co-construction (trame, incubation, application) ne générait pas les échanges attendus (constitution d'équipes, retours critiques sur les travaux en cours d'élaboration et identification des redondances de productions).



SePeDap (Séquence Pédagogique d'Apprentissage)

Illustration 2 : *Stratégie de travail collaboratif*
(Enseignants CREF SI Guadeloupe, 2012)

Interrogeant ma relation au dispositif, je m'aperçus que, malgré des compétences suffisantes concernant l'usage des outils proposés, je ne m'y étais que peu impliqué, tout du moins, pas plus que précisé ci-avant. J'avancai les hypothèses suivantes en tant que frein :

- chronophagie et surabondance de travail de part le manque d'ergonomie des outils proposés à l'époque (Google 2008),

- divergence à mes habitudes de travail (conception généralement complète en collaboration en présentiel avec l'équipe de mon établissement, peu d'utilisation de supports externes, déficience de planification du travail et de suivi d'évolution de productions réutilisables),
- divergence avec mes orientations personnelles (procrastination, usage non industriel de mes productions dont l'archivage est très peu réutilisé au profit d'un renouvellement permanent, manque d'intéressement aux bénéfices de l'économie d'échanges engagée, à l'identique des échanges en présentiel, beaucoup plus de productions que de récupérations-).

Cette expérience me sembla être un point de départ pour une étude visant à analyser la dynamique fonctionnelle liant les habitudes et motivations des acteurs ainsi que leur formation aux outils numériques.

II- 1.2: Sur le plan professionnel pour L. Gillet

Au primaire, le besoin d'un espace, d'un temps consacré aux échanges de pratiques de classes, de formations pour les ateliers de la 27^{ème} heure, ou simplement de documents ou supports, a été souvent exprimé par l'équipe des Maîtres Itinérants en Langue Vivante Etrangère ces dernières années, mais aucune de nos demandes d'ouverture d'un espace LVE, spécifique au 1er degré, rattaché au site du rectorat, n'a abouti.

Finalement, ce que notre équipe d'enseignants à profil LVE aurait aimé mettre en place n'était pas si différent de l'expérience menée au secondaire par les enseignants de SI: une mutualisation qui pourrait aboutir à une collaboration.

De ce fait, si cette thématique commune de l'usage des TIC pour la mutualisation et les échanges entre enseignants nous rapprochait, chacun de nous, pourtant, conservait un sujet de mémoire différent :

- L'accueil: une phase primordiale dans la formation des assistants étrangers de LV au primaire (pour L. Gillet) et,
- Les conditions d'adhésion à l'adoption d'un dispositif imposé: le CTN, Cahier de Texte Numérique (pour F. Bernard, ayant constaté certaines réticences dans son établissement lors de sa participation à l'initiation du dispositif).

LG:

Lors de mes premières recherches sur les assistants étrangers recrutés pour l'enseignement des LV au primaire, sur leur formation et leurs conditions d'intégration, sur le rôle prépondérant de la motivation à se former (dont je faisais l'hypothèse qu'elle était liée, en partie, à l'accueil qui leur était fait), je fus amenée à m'intéresser au concept de l'Apprenance.

En effet, après des lectures assez larges sur la diversité des pratiques dans l'apprentissage des langues à l'école, les études de C. Lacroque¹⁹ (2000) sur *Les assistants de langue vivante en tant que locuteurs natifs*, de F. Haramhore²⁰ (2000) sur *La spécificité de leur contribution à l'enseignement / apprentissage des langues* ou, comme le questionne G. Gaillard²¹ (2004), sur leur valeur ajoutée, ces études m'ont donc conduite à une réflexion

¹⁹ LACROQUE, C., 2000, Les assistants de langue vivante : Les locuteurs natifs, *Les Langues Modernes*, vol. 94, n°4, pp.48-51

²⁰ HARAMHORE, F., 2000, La contribution spécifique des assistants de langue étrangère à l'enseignement / apprentissage des langues : Les locuteurs natifs, *Les Langues Modernes*, vol. 94, n°4, pp.40-47

²¹ GAILLARD, G., 2004, Les assistants de langue vivante étrangère : Quelle valeur ajoutée?, *Administration et Education*, n°101, pp. 115-127

orientée sur les questions de *L'accueil de stagiaires étrangers et les impacts sur les gestes professionnels* (A. Dinvaux²², 2009) ainsi que sur la motivation en LVE (F. Raby et J.P. Narcy-Combes²³, 2009), du point de vue de l'enseignant plutôt que de celui de l'élève (F. Raby²⁴, 2009). A ce stade, le professionnalisme des assistants m'apparaissant comme étroitement lié à leur motivation à se former de manière grandement autonome, j'orientais mes recherches vers le concept d'apprenance (P. Carré²⁵, 2005).

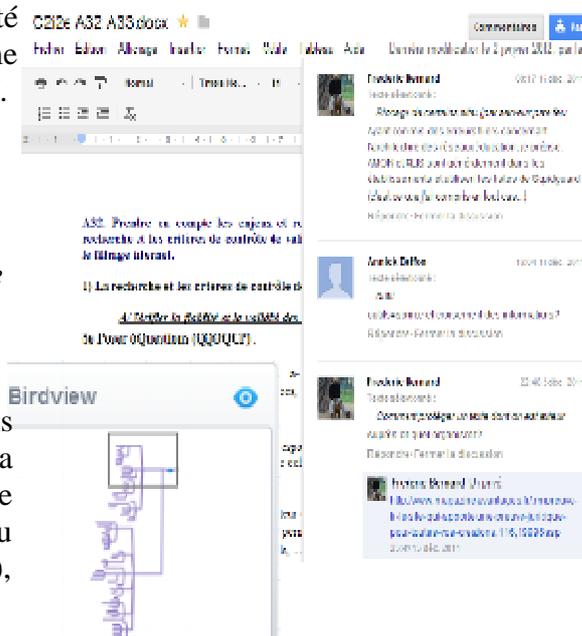
II- 1.3: Sur le plan de la formation au C2i2e pour LG et FB

A partir du module TICE de la formation de M2FFA, une dynamique de travail collaboratif se mit spontanément en place entre les étudiants. Indépendamment des contingences de la formation, les difficultés relatives à l'usage des TIC amenèrent l'ensemble du groupe à collaborer pour construire un certain nombre de documents requis pour l'obtention du C2i2e. Les difficultés liées à l'ergonomie perfectible de MOODLE (ENT institutionnel, prescrit par l'Education Nationale), nous amenèrent à nous orienter vers les applications Web2.0 libres, grand public, mises à disposition en tant que support de cette collaboration (Google Documents et Mind42).

A ce moment là et dans ces circonstances particulières, il nous apparut qu'il n'était peut-être pas indispensable de développer des compétences particulières pour collaborer en ligne, si tant est que les outils choisis soient suffisamment conviviaux. Cela resterait une hypothèse à vérifier dans le cadre d'un dispositif à destination d'un public sans possibilité de contact direct, sans rencontre physique. Mais il est à noter, par ailleurs, que 4 ans auparavant, un manque de convivialité des mêmes outils a pu être avancé comme étant un des freins aux collaborations en SI.

Illustration 3 : Aperçu du travail collectif accumulé autour de la passation du C2i2e (Promotion FFA, 2012)

En considérant la masse d'informations accumulées dans ce travail collectif que la promotion de FFA²⁶ avait réalisé (chaque "feuille" de l'arbre heuristique menant au moins à une ressource sur internet),



²² DINVAUT, A., 2009, Accueil de stagiaires étrangers et impacts sur les gestes professionnels et les pratiques langagières et culturelles dans la classe, *Lidil*, n°39, p. 73-96

²³ RABY, F. et NARCY-COMBES, J.P., 2009, Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ?, *Lidil*, n°40, p. 5-16

²⁴ RABY, F., 2009, La dissonance motivationnelle ou l'impact d'un environnement hautement dynamique sur la motivation des enseignants de langues 1, *Lidil*, n°40, p. 123-138

²⁵ CARRE P., 2005, *L'Apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod

²⁶ Aperçu illustrant cette masse d'information, davantage visible en Annexe 1 pA1.

pouvions-nous imaginer au départ, acquérir une telle masse d'information en participant à cette organisation? Si tel n'était pas le cas (et nous pensons que cela concernait la majorité de nos camarades), qu'avions-nous appris et de quelle manière?

A cette même période, (Novembre 2011), nous avons assisté à une conférence d'A. Giordan sur l'influence des contextes, dans ce qu'il désigne comme les conceptions initiales des enfants, à prendre en compte dans la mise en œuvre d'un processus d'apprentissage allostérique (A. Giordan²⁷, 2003). Bien qu'attribuant à l'enseignant une place prépondérante en tant qu'élément actif de contexte, la notion d'apprentissage exposée, fondée sur l'évolution de représentations internes, nous avait particulièrement frappée, pas tant du fait que, jusqu'à leur confrontation à une mobilisation collectivement reconnue, chaque connaissance ne reste qu'une sorte de conviction personnelle, mais du fait que l'acte d'apprendre serait un cycle potentiellement ininterrompu de remises en cause de ses propres représentations. Le savoir individuel serait ainsi continuellement "rafraîchi" par une succession d'externalisation/"verbalisation" de partage/déconstruction internalisation/reconstruction. Apprendre correspondrait donc à un travail d'évolution volontaire de son for intérieur, effectué par retour d'un espace de négociation qui nous serait extérieur.

FB

Nous pourrions, par ailleurs, associer cela à un mécanisme de résistance individuel au dogme, semblable à celui de rétroaction sociale, tel que décrit par J. De Rosnay²⁸ (1975, p214).

Il me semble que c'est ce que nous avons, en partie, fait avec ce travail collectif étudiant. En partie, car le cycle mentionné ci-avant n'a pas débuté par l'externalisation (il s'agissait de collecter des données et de les comprendre), mais directement du partage et de la déconstruction par confrontation des points de vues sur ce que nous comprenions des contenus (c'est là qu'avait lieu la phase de verbalisation des conceptions propres). La différence principale réside pour nous dans le fait que la phase de reconstruction est restée en partie hors des individus. Pour la mémorisation aucun d'entre nous ne connaît l'ensemble des données, mais chacun sait où en disposer (dans un fichier partagé sur internet). Pour les représentations, les échanges et définitions posés sont interprétables et intégrables/transférables de diverses façons par chacun d'entre nous, mais elles n'en restent pas moins mobilisables à partir du support externalisé. Une condition est toutefois nécessaire à cette mobilisation potentielle: avoir intériorisé l'organisation heuristique de l'arborescence pour accéder aux données que l'on cherche à mobiliser.

Les interactions verbalisées lors des échanges d'ordinaire fugaces, se trouvent figées dans les commentaires renseignant le contexte du contenu.

Le savoir (en tant que masse-mémoire d'informations brutes et liens de sens, d'organisation des informations) ne réside plus dans les têtes des apprenants, mais dans un fichier informatique.

Ainsi, pour répondre aux deux questions initiales:

Nous avons sans doute plus appris sur le sens, les contextes et l'articulation entre elles de ces informations que sur leur contenu (s'agissant de textes de loi, je suppose que cela correspond à "l'esprit de la loi"), et nous l'avons fait par co-construction d'un objet

²⁷ GIORDAN, A. (2003). *Complexité et apprendre - Formations professionnelles et entreprises apprenantes*. Repéré à http://www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/conseilscient/giordan_240903.pdf

²⁸ DE ROSNAY, J., 1975, *Le macroscope*, Paris : Points

porteur de sens, en échangeant nos ressources sur les relations des éléments du sujet à notre contexte proche (chacun argumentant, en rapport avec les ressources et références qui lui étaient proches).

FB:

Depuis 2003, et l'invention du Web2.0 par D. Dougherty²⁹, l'évolution de l'objet technologique qu'est le réseau mondial a été telle qu'il a été admis de le renommer sans qu'aucune rupture technologique majeure n'ait altéré sa constitution. Ce changement de désignation induite, non par une évolution de l'état mais par celle d'un usage, marque un tournant sociétal qui interroge sur les applications et conséquences de ce « nouvel » univers de l'information. Le symptôme le plus marquant de ce virage est l'inversion franche des activités des usagers du Web qui est passée de la consultation unilatérale vers une participation active, impliquant publications et communications entre internautes inconnus. Nous vivons donc aujourd'hui dans ce, qu'il y a peu, aurait parut être un oxymore : un monde d'informatique sociale.

II- 1.4: Sur l'évolution des centres d'intérêt pour FB

Par ailleurs, au cours de ma formation en Master 2 FFA, je fus amené à me détacher de l'aspect "technicien", inhérent à ma formation technologique initiale. Ainsi, la focalisation de mes représentations de l'informatique se déplaça de l'outil vers le média.

FB

En effet, cette transition de sens perçue de l'acronyme TICE de, Technologie de l'Information et la Communication pour l'Enseignement vers, Technologie pour l'Information et la Communication dans l'Enseignement, a largement été confortée par la lecture de l'ouvrage de B. Devauchelle³⁰ (1999). Cette phrase issue de l'ouvrage (p148), a fait particulièrement écho à certains éléments d'actualités en cherchant à répondre à la question: "Quel avenir pour les réseaux ?"

(...) en interne, les pratiques de « groupware » sont étrangères aux besoins pédagogiques, et il n'y a pas de raison de les voir entrer, en l'état actuel, dans nos établissements. Il est probable qu'une mutation devra se produire sur un plan technique et culturel pour que ces possibilités puissent s'envisager.

Les changements techniques et culturels évoqués par B. Devauchelle, semblent en œuvre à l'heure actuelle, en témoigne l'intérêt croissant pour le développement et l'institutionnalisation des pratiques liées à ces technologies, au sein de l'Education Nationale.

En effet, depuis « le collège républicain »³¹ en 2001, jusqu'à la généralisation des ENT dans le cadre du nouveau lycée depuis 2010 (avec le plan de développement des usages du numérique à l'école³²), le système éducatif français n'a de cesse de suivre les

²⁹ O'REILLY, T. (2005). *What is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Repéré à <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

³⁰ DEVAUCHELLE B., 1999, *Multimediatiser l'école ?*. Paris : Hachette Education

³¹ M.E.N.E.S.R. (2001). *Préparation de la rentrée 2001 dans les collèges*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010614/MENE0101309C.htm>

³² M.E.N.E.S.R. (2010). *Plan de développement des usages du numérique à l'Ecole*. Repéré à

évolutions techniques en œuvre dans nos sociétés. Se pose toutefois la question des motifs menant à ces mutations, ceux-ci étant parfois plus intimement liés à des orientations politiques (telles que l'adhésion au principe de développement d'une « économie de la connaissance » au niveau européen au travers de la Déclaration de Bologne en 1999 et de la stratégie de Lisbonne en 2000), qu'à des considérations d'adaptation du système éducatif aux évolutions des sociétés pour lesquelles il forme la jeunesse.

Ainsi, le domaine des TIC, et internet en particulier, apparaissent en ce début de 21^{ème} siècle, comme l'instrument d'une ré-évolution de notre société et des principes éducatifs qui y sont en œuvre.

Le regard porté par M. Serres et B Stiegler, au cours d'un débat retranscrit dans *Philosophie magazine*³³ (2012, n°62), démontre que ces évolutions techniques ont des répercussions sociétales qui induisent un déplacement des lieux du savoir et une nécessaire adaptation des principes d'apprentissage, comparable à ce qui fut engendré par l'écriture puis par l'imprimerie.

De même donc que la pédagogie fut inventée par les Grecs (paideia), au moment de l'invention et de la propagation de l'écriture, de même qu'elle se transforma quand émergea l'imprimerie, à la Renaissance, de même, la pédagogie change totalement avec les nouvelles technologies,... (M. Serres³⁴, 2012, p20)

II- 1.5: Sur un revirement de situation pour L.G.

Alors que j'avais déjà entrepris bon nombre de recherches autour des assistants étrangers et de leur formation à intervenir dans nos classes de primaire, je dus y renoncer. En effet, j'appris en fin d'année scolaire que, pour la prochaine rentrée 2012, nous ne pourrions plus compter sur ces assistants car leur recrutement pour le premier degré ne serait pas renouvelé. Si cette mauvaise nouvelle aurait d'importantes répercussions sur la couverture en enseignement des LVE, elle marquait aussi pour moi, sur un plan personnel, la "mise à mort" de mon projet de mémoire par la perte de la population à observer.

Durant plusieurs semaines, explorant des pistes variées (la formation au CAFIPEMF, celle à l'habilitation en LVE,...), je cherchais donc un nouveau thème pour ce mémoire.

II-1.6: Sur des expériences de formations annexes, pour et par F.B.

Ma préparation à une certification complémentaire en DNL (Discipline non linguistique) m'ayant conduit à m'intéresser aux systèmes éducatifs de langue anglaise, réputés plus avancés que le nôtre dans le domaine de l'usage de ces nouvelles technologies, je réalisai que ces évolutions techniques et les nouveaux modes de fonctionnement qu'elles induisaient, ne constituaient pas une réponse suffisante aux problèmes plus vastes rencontrés par les systèmes éducatifs.

<http://www.education.gouv.fr/cid54064/plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole.html>

³³ LEGROS, M., 2012, Michel Serres et Bernard Stiegler - Moteurs de recherche. *Philosophie magazine*, n°62, pp. 22-23

³⁴ SERRES M., 2012, *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier

FB

En effet, le développement des médias et la disponibilité de l'information ont créé une fracture de communication entre les systèmes éducatifs et la jeunesse.

“Les savoirs sont “dans la poche”, accessibles à tout moment. Les élèves ont rapidement développé d'autres pratiques, plus adaptées aux normes scolaires.” (B. Devauchelle³⁵, 2012).

Plus que les outils de formation, c'est bien la philosophie découlant des histoires de ces systèmes qui ne serait plus adaptée à la réalité vécue par les élèves, hors de l'école. Il semblerait donc y avoir une nécessité de réintégrer “l'école” dans son contexte, pour lui permettre de recouvrer une adéquation fonctionnelle à son public. Cette réadaptation inclurait, de fait, la nécessité de former des encadrants à de nouvelles approches et pratiques, au plus près des “nouveaux” modes de fonctionnement des élèves.

A partir de l'expérience de mutualisation entre étudiants de FFA évoquée plus tôt, je fis donc évoluer mon objet d'étude vers:

“Les usages collaboratifs permis par les outils Web2.0” afin d'évaluer l'efficacité d'une formation aux outils vis-à-vis des besoins des acteurs qui me semblait alors être plus d'ordre psycho-sociologique que technique.

Pour ce faire, je m'attachais à concevoir une formation à proposer au PAF qui me servirait de support pour mon travail de mémoire.

Finalement, lorsque cette formation sur les outils numériques collaboratifs fut acceptée, il me sembla judicieux de faire évoluer mon thème de mémoire plutôt vers “Les conditions de la mise en place de pratiques de collaboration en ligne”.

FB

Lors de recherches préliminaires pour concevoir la formation sur la FOAD, mon intérêt s'est déplacé de l'aspect technique vers celui des théories de l'éducation telles que le socio-cognitivism, dont je pressentais le potentiel au regard des nouveaux usages du Web2.0 C'est ainsi que je commençais à m'intéresser à une théorie émergente des nouveaux usages permis par l'évolution des technologies de communication en réseau, le connectivisme.

J'utilisais pour débiter mes recherches le blog *Relief* d'un consultant en éducation auprès du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, qui travaillait au projet de *l'École 2.0.*, F. Guité³⁶. Bien que n'étant pas une publication officielle, ce blog a été, et reste pour moi, à la fois une source de prospection d'information et un nœud articulant de façon claire et précise les concepts auxquels il mène.

Par ailleurs, m'étant déjà documenté sur le socio-cognitivism développé par Britt-Mari Barth³⁷ (1993), suite à la lecture de *Multimédier l'école ?* (B. Devauchelle³⁸, 1999)

³⁵ DEVAUCHELLE, B., 2012, Des savoirs anciens sur de nouveaux chemins, Les Cahiers pédagogiques, n°498, p. 55

³⁶ GUITÉ, F. (2007). *Constructivisme, socioconstructivisme et connectivisme*. Repéré à <http://www.francoisguité.com/2007/10/constructivisme-socioconstructivisme-et-connectivisme/>

³⁷ MARTINEZ, B. (2007). *Notes de Lecture BARTH B.M., 1993, Le Savoir en Construction - Former à une pédagogie de compréhension*. Repéré à <http://www.ien-colombes1.ac-versailles.fr/IMG/pdf/savoirenconstruc.pdf>

³⁸ DEVAUCHELLE B., 1999, *Multimédier l'école ?*. Paris : Hachette Education

dont elle avait rédigé la préface, je retenais principalement d'elle trois citations qui me semblaient particulièrement compatibles avec les principes connectivistes mis en avant par G. Siemens et S. Downes.

-Tout d'abord, "Le savoir n'existe pas sous une forme isolée chez un seul individu, il naît de l'échange." Cette citation fait écho à la notion de savoir émergeant de constitution de connexions entre les apprenants, avancée par Siemens³⁹ dans son article *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* (2004).

- Ensuite, "L'enjeu pédagogique consiste à aider l'apprenant à construire une image de lui-même qui soit valorisante à ses propres yeux". Cette citation interpelle quant à la posture du facilitateur mais aussi à ses missions de diffusion et de valorisation des productions, telles qu'elles sont décrites dans *The MOOC model for digital practice*⁴⁰ (A. McAuley, B. Stewart, G. Siemens & D. Cormier, 2010, p11):

Facilitators of MOOCs volunteer their time, and comment on participants' input, but it is expected that the community of participants will be the primary source of feedback for the majority of work contributed. This is in keeping with the participatory collaboration and commenting norms within social media.

Les facilitateurs de MOOC investissent leur temps et commentent les apports des participants, mais il est escompté que ce soit la communauté de participants qui soit la première source de régulation des travaux publiés, cela en respectant les normes de participation, collaboration et commentaires des médias sociaux. (Traduction de l'auteur, F.B.)

- Enfin, "L'apport de chacun, l'interaction et la « négociation de sens »⁴¹ permettent de donner une signification à l'activité commune". Cette dernière citation fait écho, quant à elle, à la prépondérance de construction de sens dans des artefacts, non nécessairement écrits, dont les interprétations ouvertes permettent ainsi de ne pas "figer" les concepts et ainsi d'entretenir une dynamique d'évolution des savoirs.

Les propos suivants, rapportés de S. Downes par A. Ravenscroft⁴² (2011), permettent de synthétiser sur ce point.

These trends combine to form what is sometimes called "e-learning 2.0" – an approach to learning that is based on conversation and interaction, on sharing, creation and participation, on learning not as a separate activity, but rather, as embedded in meaningful activity such as games and workflows.

Ces tendances se conjuguent en ce qui est parfois désigné par le "e-Learning 2.0" : une approche de l'apprentissage fondée sur les échanges et

³⁹ SIEMENS, G. (2004). *Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age*. Repéré à <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

⁴⁰ MCAULEY, A., STEWART, B., SIEMENS, G., & CORMIER, D. (2010). *The MOOC model for digital practice*. Repéré à http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf

⁴¹ La "négociation de sens" est ici inhérente au fonctionnement du système et donc pas nécessairement interpersonnelle, ce qui autorise une mise en œuvre asynchrone, à distance, entre un très grand nombre de personnes.

⁴² RAVENSCROFT, A. (2011). *Dialogue and Connectivism: A New Approach to Understanding and Promoting Dialogue-Rich Networked Learning*. Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/934/1676>

les interactions, sur le partage, la création et la participation, sur l'acte d'apprendre, non pas en tant qu'activité en soit, mais comme étant intégré à des activités porteuses de sens comme les jeux et celles démontrant une progression dans l'exécution d'une tâche (traduction de l'auteur, F.B.)

Ce fut donc à partir de ces recherches que je commençais à me pencher sur ce type de FOAD bien spécifique que sont les MOOC.

Depuis moins de 10 ans, ils sont apparus dans le champ de la formation autodirigée. En effet, un MOOC, Massive Open Online Course, est un cours proposé en ligne, auquel quiconque peut s'inscrire, généralement gratuitement, et y participer. C'est son ouverture qui peut éventuellement le rendre "massif". Sans entrer dans des détails techniques ou théoriques, la description donnée par C. Vaufrey⁴³ (2012) définit les particularités essentielles d'un MOOC connectiviste (cMOOC):

La caractéristique essentielle d'un MOOC tient en effet au mode de construction des connaissances que ce format de cours encourage : ces savoirs et savoir-faire naissent principalement de l'interaction entre les participants au cours, entre les participants et les ressources mises à leur disposition, repérées ou produites par eux, entre les participants et les facilitateurs⁴⁴. Il s'agit là d'une conception de l'apprentissage centrée sur l'apprenant. Ce qui signifie que ce dernier est le principal, pour ne pas dire le seul, responsable de ses apprentissages; de leur quantité, de leur forme, de leur utilisation.

Deux écrits de S. Downes, nous permettent de mieux cerner cette théorie connectiviste et ses applications en œuvre au Canada, depuis 2008 :

- l'article *New Technology Supporting Information Learning*⁴⁵ dans *Journal of emerging technologies in Web intelligence*, 2, 1 (2010) dans lequel il relate les modalités de mise en œuvre d'un cours en ligne suivant les principes de cette théorie,

- et son très exhaustif ouvrage numérique *Connectivism and connective knowledge*⁴⁶ (2012) compilant 8 ans de travaux, essais et échanges sur le connectivisme.

De plus, je m'aperçus bien vite que cette théorie connectiviste récente qui suscitait un grand intérêt dans le monde anglophone, ne faisait encore l'objet d'aucune application francophone.

Par ailleurs, elle ne générait que peu de publications, hormis celles de ses inventeurs qui s'attèlent, comme S. Downes, à répondre aux critiques les plus communes (2012,

⁴³ VAUFREY, C. (2012). *Le MOOC, mode d'emploi*. Repéré à <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/18180/mooc-mode-emploi/>

⁴⁴ Le rôle de facilitateur dans un cMOOC ne correspond pas à celui d'un enseignant, au sens où il ne dispense pas de savoir à des apprenants. Il correspondrait plutôt à celui d'un rédacteur en chef qui mettrait en lumière les travaux des apprenants, en les publiant et en les diffusant, enrichis et accompagnés de pistes leur ouvrant de nouvelles voies de parcours d'apprentissage (les publications constituant les noeuds du réseau de savoir « rhizomatique » évoqué par Cormier dans *Innovate: Journal of Online Education* (CORMIER, D. (2008). *Rhizomatic Education: Community as Curriculum*. Repéré à http://www.innovateonline.info/pdf/vol4_issue5/Rhizomatic_Education-__Community_as_Curriculum.pdf)

⁴⁵ DOWNES, S. (2010). *New Technology Supporting Information Learning*, Repéré à <http://nparc.cisti-icist.nrc-cnrc.gc.ca/npsi/ctrl?action=rtdoc&an=15336784>

⁴⁶ DOWNES, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge*. Repéré à http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

Connectivism and connective knowledge, p92). En effet, les réticences sont nombreuses vis-à-vis du modèle théorique proposé et F. Bell⁴⁷ liste les principales d'entre elles dans son article de 2011.

Quand à R. Kop⁴⁸, dans son article d'octobre, elle nous offrait déjà une vision distanciée de la théorie proposée, de ses origines, ses intentions et ses limites. Elle porte un regard critique sur la construction de cette théorie vis-à-vis de celles préexistantes, en confrontant des échanges entre les tenants de ces théories (Siemens, Downes Vs Verhagen, Kerr).

Du fait de ce manque de publications, je me rabattis donc sur celles relatives à un sujet d'étude plus abordable : la collaboration en ligne et le e-Learning.

Malgré tout, le connectivisme m'a particulièrement interpellé car, au delà des outils techniques mis en œuvre, il faisait écho à certaines modalités de formation mises en place en FFA.

⁴⁷ BELL, F. (2011). *Connectivism: Its Place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology-Enabled Learning*. Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/902/1664>

⁴⁸ KOP, R. (2008). *Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?* Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>

II-1.7: Sur des exemples de pratiques en FFA pour F.B.

Un des points particuliers de la formation du M2-FFA tient à son aspect socio-collaboratif, induit par son responsable, P. Picot. Les activités de formation proposées qui « imposent » aux étudiants de travailler les uns avec les autres, les uns sur les autres et chacun sur soi, ont participé à la création de liens sociaux. C'est peut-être cette cohésion sociale du groupe plus que l'ergonomie des outils, qui favorise la collaboration autour des TICE citée précédemment. De plus, les productions individuelles demandées de par la formation sont confrontées aux points de vue des autres, dans une optique de construction d'un "savoir collectif". Par ailleurs, l'attention particulière portée par P. Picot à maintenir et diffuser une veille scientifique et d'actualités, permet de lier la formation au quotidien des apprenants. Enfin, l'éclairage qu'il porte sur les travaux des étudiants participe au renforcement des connexions de travail entre eux.

Ces différents aspects vont dans le sens d'une approche connectiviste, développée peut-être naturellement par M. Picot, en tant que facilitateur de la circulation des échanges entre ses étudiants.

Le confort et le sentiment d'efficacité personnelle générés par ce type d'approche, tout comme sa transposition existante aux TIC, m'ont, dès ce moment, fait envisager de travailler à l'étude des apports des interactions sociales dans un dispositif d'apprentissage en ligne, un MOOC (cours connectiviste en ligne) plutôt qu'aux aspects des usages des nouveaux outils collaboratifs.

FB

La notion de savoir collectif s'entend ici comme étant construit et partagé entre tous, sans pour autant être imposé à tous. Il apparaissait en particulier dans une carte heuristique et un document d'écriture collaborative construits collectivement en ligne. Le consensus n'était pas possible de part sa forme verbalisée, mais chacun restait libre d'échanger dans les commentaires archivés, puis d'utiliser ces documents à sa guise en tant que ressources dans des travaux personnels requis pour la validation du C2i2e.

Une définition approchante de ce type d'objet serait celle du savoir "rhizomatique" telle que définie par D. Cormier⁴⁹ dans son article *Rhizomatic education : Community as curriculum* (2008)

In a sense, the rhizomatic viewpoint returns the concept of knowledge to its earliest roots. Suggesting that a distributed negotiation of knowledge can allow a community of people to legitimize the work they are doing among themselves and for each member of the group,[...]. Knowledge can again be judged by the old standards of "I can" and "I recognize." [...]. The community, then, has the power to create knowledge within a given context and leave that knowledge as a new node connected to the rest of the network.

En un sens, le point de vue rhizomatique fait référence aux racines originelles de la définition de la connaissance. En suggérant que la négociation partagée de la connaissance permet à une communauté de personnes de légitimer la validité de leur travail entre eux et pour chaque membre du groupe, [...]. La connaissance peut encore être appréciée par l'ancien standard du "je peux et je "reconnais". [...] La communauté a alors le pouvoir de créer de la connaissance dans un contexte donné et de l'y laisser en tant que nouveau nœud connecté au reste du réseau. (Traduction de l'auteur, F.B.)

⁴⁹ CORMIER, D. (2008). *Rhizomatic Education: Community as Curriculum*. Repéré à http://www.innovateonline.info/pdf/vol4_issue5/Rhizomatic_Education-__Community_as_Curriculum.pdf

On retrouve aussi ce principe de savoir rhizomatique dans l'association de deux concepts relatifs à une prospective de structures possibles d'éducation envisagée dès 1975 par J. De Rosnay⁵⁰ dans *Le macroscopie* :

- "L'enseignement mutuel" (p305) où les individus apprenants sont assimilés à des "nœuds" de savoir dans un réseau de communications.
- "Le libre accès aux connaissances" (p306) présageant de la mise à disposition de savoir stocké en masse dans des serveurs.

Ces déformation du temps et des lieux du savoir individuel évoquées par Cormier, m'ont apparu correspondre aux mécanismes décrits par G. Siemens dans la conférence qu'il a donné en 2009 pour l'UNESCO. En effet, il met en avant (entre autre) les points suivants:

- L'apprentissage est une dynamique sociale constante, presque involontaire, à titre individuel, lorsqu'on est en situation d'interaction.
- Le savoir réside plus dans la construction de sens que dans la mémorisation.
- Les intentions propres des apprenants ont plus d'influence sur l'apprentissage que la direction donnée par le formateur.
- Il est plus facile de donner du sens en établissant des connexions entre des particules de savoir que de saisir le sens d'un savoir global.

C'est cette expérience en particulier, qui est venue renforcer l'idée de tenter l'expérience d'un MOOC, en tant que sujet d'étude.

Pourtant, ne pouvant observer une expérience existante, il me fallait trouver un groupe d'apprenants, un thème de cours, une équipe d'encadrant- facilitateurs, et à construire un site (C'est en tout cas, ce à quoi je pensais uniquement avant de me pencher plus sérieusement sur l'ingénierie de la formation correspondante...).

II-1.8: Sur un public potentiel pour L.G.

Après la "perte" de ce public d'assistants étrangers (pas de nouveaux contrats au primaire à partir de la rentrée 2012), celui d'adultes en formation auquel j'avais encore accès s'avérant être les NPS, une recherche sur cette population autour de l'Apprenance me semblait possible, mais restait encore à définir.

Ainsi, à cet instant, rien ne reliait encore concrètement nos 2 thématiques : l'un ayant un objet d'étude défini (les apports des interactions sociales dans un MOOC), lié au connectivisme, mais pas de public d'adultes en formation à observer de par cet objet, l'autre ayant un accès possible aux NPS en formation initiale, en lien évident avec l'apprenance, mais pas de réel objet d'étude pour un mémoire.

LG

Il m'apparaissait, en effet, évident, pour avoir été moi-même dans la situation d'un NPS par le passé, que l'efficacité de leur formation nécessite de leur part d'adopter une "posture d'Apprenance" active (P. Carré⁵¹, 2005) relevant d'un "ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre" qui ne pourrait se faire sans la compréhension du "Pourquoi, comment et où apprendre?" à devenir enseignant.

⁵⁰ DE ROSNAY, J., 1975, *Le macroscopie*, Paris : Points

⁵¹ CARRE P., 2005, *L'Apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod

Divers mémoires professionnels, comme celui de A. Oudin⁵² sur la “Contribution au développement des compétences et de l’Apprenance en vue d’une professionnalisation” dans le cadre d’une association culturelle (2009), et plusieurs articles issus de blogs d’études faisant référence, entre autre, à ce concept d’Apprenance (O. Carbone⁵³, F. Meichel⁵⁴ et déjà celui de J. Heutte⁵⁵) m’ont par ailleurs permis d’intégrer l’étendue et la variété des champs de formation auxquels il s’applique.

II-1.9: Sur le constat d’un besoin contextualisé pour L.G. et F.B.

Le travail de recherche de D. Marcin sur « la formation des NPS 1^{er} degré : vers une professionnalisation par l’accompagnement » (soutenance de mémoire de M2 FFA fin avril 2012 à l’IUFM de Guadeloupe) lui a permis de constater un réel besoin d’analyse et de partage de pratiques en formation des NPS, et par extension des T1 et T2, ainsi qu’une cohésion des interventions auprès de ces « novices » de chacun des acteurs de la formation.

Lors de cette soutenance, un membre du jury a demandé à Mme Marcin de situer l’accompagnement des NPS par rapport aux nouvelles TIC. Sa réponse a permis de préciser, qu’en l’état actuel de la formation des enseignants, le budget et donc le temps consacré à l’accompagnement des futurs et néo-titulaires étant limité, des initiatives individuelles d’accompagnement et d’entre-aide à distance ont parfois vu le jour de manière informelle et peu structurée (échanges par mail, téléphone, sms pour répondre à des « urgences »). Mme Marcin a terminé sa soutenance en émettant l’hypothèse qu’il serait possible de « faire plus » pour ce public en demande, grâce à des médias de diffusion plus larges (microblogging⁵⁶) et à une organisation structurée dans une plateforme commune.

Par ailleurs, au-delà de cet aspect lié à la formation initiale, on peut constater dans l’académie qu’à l’heure actuelle, dans le cadre des formations inscrites aux différents PAF, le travail collaboratif, les actions de mutualisation des pratiques et des expériences, ne sont que peu représentées.

II-1.10: Un premier pas vers une problématique commune pour L.G. et F.B.

Etudiants en M2 FFA de la promotion suivant celle de Mme Marcin, il nous a donc semblé que la mise en place d’un dispositif connectiviste, inexistant en France

⁵² OUDIN, A. (2009). *Contribution au développement des compétences et de l’apprenance en vue d’une professionnalisation*. Repéré à http://memoires.scd.univ-tours.fr/Sufco/Master2/2009sufco_OUDIN_Alice

⁵³ CARBONE, O. (2008). *L’apprenance mêle formation formelle et formation informelle*. Repéré à <http://ocarbone.free.fr/blog/?p=288>

⁵⁴ MEICHEL, F. (2008). *L’Apprenance : c’est quoi?* Repéré à <http://florencemeichel.blogspot.com/2008/04/lapprenance-cest-quoi.html>

⁵⁵ HEUTTE, J. (1996). Bloc-notes de Jean Heutte. Repéré à <http://jean.heutte.free.fr/>

⁵⁶ Le microblogging est un service de Blog dont les capacités de publication sont limitées (le type ou le volume de contenu par article sont restreints), en faveur de celles de diffusion (supports matériels exploitables plus largement, fonction chat intégrée, système d’alerte de diffusion...). La plate-forme la plus utilisée est à l’heure actuelle Twitter.

métropolitaine et à fortiori en Guadeloupe, pourrait répondre à ce constat d'un besoin des NPS.

Juin 2012, nous avons alors décidé d'axer notre mémoire professionnel en formation d'adultes, en binôme, sur ce thème fédérateur de l'accompagnement à distance des NPS, par le biais d'un MOOC, qui serait à construire. Ceci nous permettait alors de mettre en complémentarité notre objet d'étude, notre public ainsi que les concepts étudiés de part nos affinités personnelles.

Nous avons alors essayé de cerner un début de problématique ainsi :

Comment rompre l'isolement des NPS et néo-titulaires dans le cadre de leur formation en situation? Plus précisément, comment élargir le cercle de leurs référents, sans se limiter à un ou quelques accompagnateurs, tout en facilitant une confrontation cohérente de leurs discours?

Comment favoriser les échanges et les analyses de pratiques professionnelles, en complémentarité de la formation dispensée ? Plus largement, comment ouvrir la professionnalisation des enseignants par une forme de travail collaboratif et par une dynamique de réseau ?

LG

Nombre d'articles, d'ouvrages et d'études m'ont éclairé sur l'univers des e-formations (de nombreux dossiers eduscol), sur les dispositifs hybrides de formation (Clouet N.⁵⁷, in Bailleul M., 2005) ou les formations collaboratives à distance dans le cadre de l'enseignement (Fouenard S.⁵⁸, in Bailleul M., 2005), sur ce qui pourrait naître dans ce MOOC, c'est-à-dire sur "la motivation à vouloir comprendre avec d'autres dans des communautés d'apprenance" (J. Heutte⁵⁹, 2011 "Apports du collectif individuellement motivé à l'autoformation éducative" et de nombreux articles en rapport, issus de son blog).

FB

Par ailleurs, la formule du MOOC, bien que récente, montre un réel potentiel au Canada et aux Etats-Unis dès 2008, alors qu'en France, l'éducation supérieure à distance est en crise. En effet, au travers de son article, *L'incroyable Fiasco du CNED* (2013), P. Fauconier⁶⁰ l'exprime ainsi:

D'après la Cour des comptes, l'Education nationale a totalement raté la révolution de l'enseignement à distance, qui explose partout dans le

⁵⁷ CLOUET, N., 2005, Un dispositif hybride de formation de PLC2 documentation par étude de cas. Une première analyse de la dynamique de travail avec le forum, in : M. BAILLEUL (coord.), *Enseignants, formateurs et recherche(s) en IUFM - Pluralité d'approches*, pp. 63-81, Paris : L'Harmattan

⁵⁸ FOUENARD, S., 2005, Formation collaborative à distance, vers de nouvelles perspectives en formation d'enseignants, in : M. BAILLEUL (coord.), *Enseignants, formateurs et recherche(s) en IUFM - Pluralité d'approches*, pp. 29-63, Paris : L'Harmattan

⁵⁹ HEUTTE, J. (2011). *Apports du collectif individuellement motivé à l'autoformation éducative : Quelques jalons épistémologiques pour l'éclairage théoriques de la motivation à vouloir comprendre avec des autres dans des communautés d'apprenance*. Repéré à http://jean.heutte.free.fr/IMG/pdf/HEUTTE-2011-communautés_apprenance-Autoformation_educative-2011-08-11.pdf

⁶⁰ FAUCONIER, P., (2013). *Enseignement à distance: l'incroyable fiasco du CNED*. Repéré à <http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20130213.OBS8730/enseignement-a-distance-l-incroyable-fiasco-du-cned.html>

monde. Le Centre national d'enseignement à distance a juste oublié de s'adapter à l'internet. Son pronostic vital semble engagé.

Pourtant, les instances gouvernementales semblent avisées de la situation française dans le paysage mondial: « Il faut rattraper notre retard », justifie la ministre en indiquant que 25 % des étudiants en MBA (Master of Business Administration) dans le monde acquièrent leur diplôme sans jamais mettre les pieds à l'université. » (Déclaration de G. Fioraso, in CORBIER, M.C⁶¹, 2012, *Les Echos*, n° 21343)

A défaut de budget, la prise de conscience, les intentions et les premières mesures sont affichées en France. Outre-Atlantique, le succès des MOOC n'est maintenant plus discutable:

L. Pappano⁶², 2012, The year of MOOCs:

The paint is barely dry, yet edX, the nonprofit start-up from Harvard and the Massachusetts Institute of Technology, has 370,000 students this fall in its first official courses. That's nothing. Coursera, founded just last January, has reached more than 1.7 million — growing “faster than Facebook,” boasts, Andrew Ng on leave from Stanford to run his for-profit MOOC provider.

La peinture est à peine sèche, que déjà edX, la startup à but non-lucratif de Harvard et du MIT, a 370 000 étudiants dans l'escarcelle de son premier cours officiel. Et cela n'est rien. Coursera, créée tout juste en janvier dernier, a dépassé 1,7 million (de dollars) - ça grandit “plus vite que Facebook” se gargarise Andrew Ng, démissionnaire de Stanford pour diriger sa profitable plateforme de diffusion de MOOC (traduction de l'auteur, F.B.)

Il est à noter que le parallèle à Facebook est d'autant plus cinglant, que les premières plateformes de type MOOCs ont été développées sans aucun objectif lucratif.

Ainsi, cet ensemble de lectures, mis en rapport avec le besoin pointé par Mme Marcin d'une organisation structurée d'entre-aide et d'accompagnement à distance, et avec le “quasi-vide” académique concernant les actions collaboratives de mutualisation, il nous semblait qu'effectivement le dispositif, le MOOC, que F. Bernard s'engageait à construire, trouverait sa place dans le contexte de formation actuel des NPS en Guadeloupe, et posait la première brique de notre étude commune.

⁶¹ CORBIER, M.C., 2012, Numérique à l'université: ce que prépare Fioraso, *Les Echos*, n° 21343, p. 2

⁶² PAPPANO, L., 2012, The Year of the MOOC, *NYT Education Life*, November 4, p. 26

II-2: Adaptation d'une première expérience d'ingénierie, le MOOC FFA, et projet de MOOC NPS :

En cette fin d'année universitaire, nous élaborions donc un plan de "bataille" qui nous permettrait de proposer dès la rentrée 2012 un MOOC devant être à même de participer à l'accompagnement des NPS de Guadeloupe, quel que soit leur degré d'exercice, vers une professionnalisation enseignante.

Ce plan intégrait les étapes suivantes:

- Autoformation à la conception et la gestion d'un site Web par la construction d'un site expérimental: Le MOOC FFA. Bien qu'il s'agisse d'une démarche expérimentale, ce dernier visait toutefois à prolonger les démarches de coopération entamées entre étudiants de FFA, mais il ne devait pas être intégré en tant qu'objet d'étude pour notre mémoire.
- Observation et régulation du fonctionnement de l'expérience FFA, construction simultanée du site NPS.
- Bilan de régulation sur le dispositif FFA afin de finaliser le site pour le dispositif NPS.
- Communication et recrutement de facilitateurs pour le dispositif NPS.
- Communication et lancement du site des NPS auprès du public cible mais aussi auprès des néotitulaires de Guadeloupe.
- Observation distanciée du fonctionnement du dispositif pour le recueil de données à prendre en compte dans notre travail de mémoire.

Comme c'est souvent le cas, intentions et réalisation ont ici été bien différentes, de telle sorte qu'au fur et à mesure du déroulement de la mise en œuvre de cette ingénierie de formation, nous avons dû faire évoluer notre problématique en réaction aux aléas rencontrés.

II-2.1: Une problématique initialement visée qui induit le Cahier Des Charges Fonctionnel envisagé par F.B.

Dans un premier temps, nous avons modélisé les interactions entre les différents éléments de l'environnement considéré, afin de faire apparaître les paramètres et relations à prendre en compte pour la conception du MOOC NPS et l'étude envisagée pour notre mémoire.

Remarques

- Ce travail porte sur une des toutes premières expériences d'application de dispositifs connectivistes en français. Aucun recul en contexte n'était donc disponible pour l'ingénierie de construction et de lancement du MOOC.
- Les transferts liés aux TIC, en France, sont majoritairement axés sur le développement de compétences techniques et non humaines...

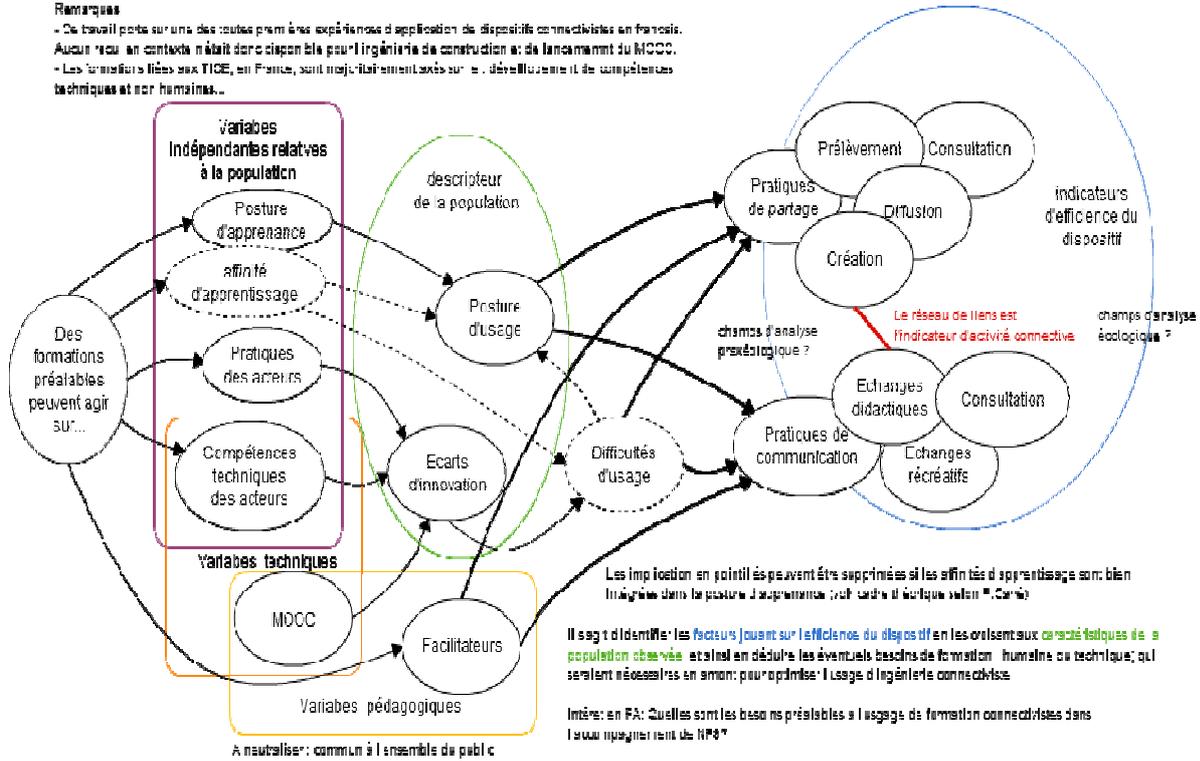


Illustration 4 : Diagramme environnemental situant la première problématique (L. Gillet et F. Bernard, 2012)

Il ne s'agissait, en aucun cas, de tenter d'examiner la validité ou l'efficacité des principes connectivistes, mais de tenter d'en identifier les manifestations au travers des activités observées, vis-à-vis des formations en place pour les différents acteurs. L'exploitation possible envisagée de l'étude était d'identifier d'éventuels besoins complémentaires pour les formations existantes ou à venir.

Pour ce faire, la démarche d'étude envisagée consistait à établir une classification de la population selon ses pratiques connectives, mais aussi de tenter d'identifier une relation entre des caractéristiques liées à l'Apprenance ou à "l'écart d'innovation" et à des pratiques connectivistes selon une typologie, afin de définir des pistes de formation à même d'aider à la mise en place de pratiques connectivistes.

Le contexte d'exploitation du MOOC étant défini, il fallait alors établir un cahier des charges de réalisation du dispositif, conciliant les principes définissant un MOOC connectiviste et permettant de prélever les données nécessaires à l'étude.

Ne disposant de suffisamment de temps pour me former à la programmation HTML, je décidais de constituer le dispositif par intégration d'applications compatibles au navigateur Google Chrome. Ces outils présentaient de nombreux avantages:

- Le dit navigateur est compatible avec l'ensemble des systèmes d'exploitation les plus courants du marché (Windows, Mac IOs, Ubuntu).
- Ces applications à destination du grand public, sont généralement simples d'emploi et présentent une certaine unité d'aspect d'environnement et d'ergonomie d'usage.
- La création d'un compte permet, par une connexion unique, d'accéder à l'ensemble des applications associées.
- Toutes ces applications intègrent, de façon native, des fonctions sociales de collaboration et de communication en réseau.
- L'offre d'applications d'accès libre et gratuites est très importante, au moins pour les fonctions de bases. (A l'époque, j'ai privilégié les applications totalement gratuites par rapport à celles proposées en licence "Freemium". Depuis, Google ayant développé son

service de diffusion publicitaire, certaines licences ont évolué, laissant parfois apparaître des encarts publicitaires dans leurs versions gratuites.)

- La plupart de ces applications sont intégrables dans une plateforme hébergée par un site Google, de façon à en rendre l'accès transparent aux utilisateurs.

Le tableau suivant associe les services proposés, pour répondre à l'objectif d'accompagnement à la professionnalisation, aux outils proposés ci-avant.

Afin de pouvoir respecter le caractère connectiviste du dispositif, ces outils ont été choisis selon les critères évoqués dans la rubrique *Designing a MOOC using social media tools* du Wiki MoocGuide⁶³

Services proposés aux utilisateurs du MOOCA des NPS	Outils Web utilisés
Partage de ressources didactiques	Curation sur Pearltrees (après conversion en Google Documents pour les productions individuelles)
Analyse de pratiques	Forum Google Groups Fonctions sociales de Pearltrees
Aide à la veille d'actualité	Flux RSS des ressources et commentaires déposés par les facilitateurs Alertes Pearltrees Fils Twitter de la plateforme Blogs des facilitateurs
Animations	Calendrier des animations à venir Live Tweet Participation au réseau social intégré au Pearltrees, Animation des facilitateurs sur les thématiques du forum qui leur sont attribuées Dépôt de ressources (Sites et Pearltrees)
Assistance technique	Messagerie d'assistance Wiki

Tableau 2: *Contenus et éléments du site Le Petit MOOCA des NPS* (F. Bernard, 2012)

Les principes mis en avant par G. Siemens⁶⁴ en 2004 nous permettaient alors de dégager des indicateurs connectivistes vis-à-vis de la posture de recherche que l'auteur a exposée lors de sa conférence de 2009 à Barcelone⁶⁵:

⁶³ MOOCGUIDE. (2011). *Designing a MOOC using social media tools*. Repéré à <http://moocguide.wikispaces.com/4.+Designing+a+MOOC+using+social+media+tools>

⁶⁴ SIEMENS, G. (2004). *Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age*. Repéré à <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

⁶⁵ SIEMENS, G. (2009). *Connectivism : Socialising Open Learning*. Repéré à <http://folksonomy.co//?keyword=2054>

Les réseaux ne nous sont pas d'une grande utilité! Si nous examinons un diagramme de réseau, on peut peut-être voir comment les choses sont en relation. Mais ce que l'on veut vraiment, c'est comprendre ces connexions : comment elles se créent? pourquoi elles se créent? quelle est l'importance des différents "paramètres en jeux", et pourquoi les forces en œuvre agissent-t-elles de cette façon? (...)

Et j'affirmerais que les centres d'intérêt de nos recherches devraient être déterminés par la compréhension des connexions... (Traduction personnelle de F.B., à partir de l'enregistrement vidéo de la conférence)

Visant une aide à l'accompagnement vers la professionnalisation des enseignants débutants, par ce biais connectiviste, il nous fallait donc chercher à identifier des besoins de formation chez les apprenants participant au MOOC. Je m'attachais alors à identifier des capacités individuelles en œuvre dans la création de connexions, à partir des 12 principes⁶⁶ proposés par G. Siemens et S. Downes pour le connectivisme (traduction de l'auteur, F.B.)

Principes caractérisant l'apprentissage connectiviste	Capacités correspondantes pour l'apprenant, en termes de connexions ou mécanismes de connexion observables.	Observables
<p><i>"Learning and knowledge rests in diversity of opinions"</i>. L'apprentissage et le savoir résident dans la diversité des opinions.</p>	<p>Cela peut se manifester dans la capacité d'un individu à ouvrir sa zone de développement personnel, en entretenant des échanges basés sur des divergences d'opinions (représentations formulées).</p>	<p>Quantité et diversité des échanges correspondants à des situations de conflits sociocognitifs</p>
<p><i>"Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources."</i> L'apprentissage est un processus de connexions entre nœuds spécifiques ou sources d'informations (dans une vision de réseau, les nœuds correspondent à des embranchements, œuvrant en tant que passerelles, entre sources d'informations)</p>	<p>Cela peut correspondre à la capacité de faire des associations (entre ressources, contextes, personnes)</p>	<p>Actions et traces de construction de réseaux de ressources et personnes autour de l'apprenant.</p>
<p><i>"Learning may reside in non-human appliances."</i> L'apprentissage peut être hébergé par des supports, des dispositifs ou des</p>	<p>Selon la notion précédente, il est envisageable que les connexions entre sources d'informations soient réalisées par des machines. (C'est ce qui est en voie de développement</p>	<p>Connexions pertinentes établies par des robots (au sens de programmes informatiques)</p>

⁶⁶ SIEMENS, G. (2004). *Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age*. Repéré à <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

objets non-humains.	pour les applications Web 3.0 dit Web sémantique.) Cela pourrait correspondre à la capacité de l'apprenant à exploiter à bon escient de tels dispositifs.	(Il ne serait dans notre cas, pas possible d'y associer un indicateur.)
<i>“Capacity to know more is more critical than what is currently known”</i> La capacité d'élargir son savoir est plus cruciale que le savoir acquis.	Cette capacité peut se manifester dans l'étendue et la ramification de l'organisation des connexions d'informations et de ressources humaines établies par l'apprenant.	Structure des schémas des réseaux et dynamique de leur expansion.
<i>“Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning.”</i> Cultiver et entretenir des connexions est nécessaire pour faciliter la continuité de l'apprentissage.	Cela peut correspondre à la capacité aux échanges sociaux entretenus par l'apprenant ainsi qu'à son activité de formalisation et d'actualisation des liens d'information qu'il construit. (S. Downes parle de “Sensemaking artefacts” ⁶⁷ qui pourraient être considérés comme des constructions symboliques, non nécessairement écrites, synthétisant le sens de connexions perçues par l'apprenant)	Participation aux activités des médias sociaux, d'entretien et d'évolution des réseaux d'information autour des productions de l'apprenant.
<i>“Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill.”</i> La capacité d'identifier des liens entre des domaines, des idées et des concepts est une compétence centrale.	Cela peut correspondre à la capacité à explorer de larges champs de connexions possibles, à se mettre en situation de profiter de la « sérendipité » offerte par l'abondance d'information.	Pérégrination des explorations de l'apprenant, hétérogénéité entre les nœuds connectés (qu'ils soient des personnes, des champs disciplinaires, des pratiques....)
<i>“Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities.”</i> La visée de toute activité connectiviste d'apprentissage est la mise à jour de la pertinence du savoir.	Cela peut se traduire par la capacité d'évolution laissée aux liens établis par l'apprenant, en particulier lors de perturbations extérieures.	Evolution dans le temps des nœuds (productions de synthèses), répercussions sur l'organisation des liens qui en émanent (en termes de contenus d'information ou d'interactions sociales)

⁶⁷ DOWNES, S. (2011). *Sensemaking artifacts*, Repéré à <http://www.downes.ca/post/56831>

Tableau 3 : *Capacités individuelles en œuvre dans la création de connexions* (F. Bernard, 2012)

Ceci nous a permis de relier les indicateurs du champ des échanges sociaux à celui des informations pour définir les symptômes traduisant une activité connectiviste. Il apparaît alors que tous ces observables pouvaient être couverts à partir des outils que nous proposons. (Cf: Le connectivisme et ses applications, chapitre III-2.1)

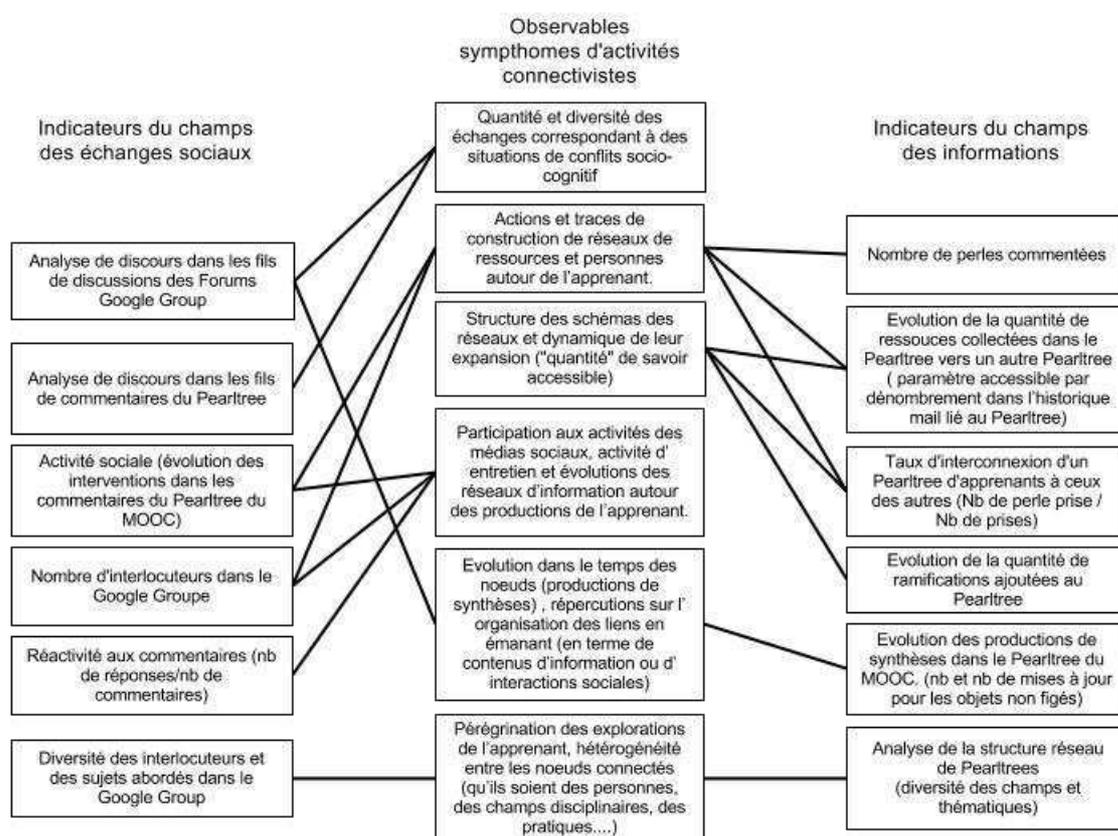


Tableau 4 : *Observables des symptômes d'activités connectivistes* (F. Bernard, 2012)

Ainsi, l'éventail d'outils et services à intégrer ayant été définis, je m'attachai à la conception du site sous Google Sites.

En outre, de manière à répondre au questionnement de mes camarades et formateurs sur ce qu'était au juste "cette drôle de bête qu'un MOOC", j'ouvris début juin 2012, un Blog sur le sujet: (*MOOC Cook Diaries*⁶⁸), des comptes aux outils sociaux en ligne proposés et un Wiki (*MOOCCOOKTIPS*) qui est resté vierge depuis.

La mise en place de ces deux médias, Blog et Wiki, me parut pertinente car l'usage devait en être directement transposable à notre futur MOOC NPS support de notre d'étude.

Parallèlement à ce travail de conception de site, je construisais des supports de présentation du dispositif et d'explication de ses principes et de son fonctionnement, ne pouvant m'appuyer que sur une documentation existante à l'époque uniquement en anglais.

A ce titre, vous trouverez:

⁶⁸ BERNARD, F. (2012). *MOOC COOK Diaries*. Repéré à <http://mooc-cook-diaries.blogspot.fr/>

- Annexe 2 pA2: les articles du blog *MOOC Cook Diaries : C'est quoi un MOOC?, Pour quoi faire?, Premiers principes de fonctionnement, Communiquer enfin!*
- Annexe 3 pA2 : l'article du blog du 30/06 décrivant les objectifs et médias proposés. (Je pensai alors lancer le premier mOOC (mini Open Online Course) en Français, début septembre 2012)
- Annexe 4 pA4: des saisies d'écrans de la plateforme prototype et des outils associés au MOOC FFA lancé en septembre 2012

II-2.2: ITyPA, MOOC FFA et Visite d'Etudes, des expériences enrichissantes pour notre ingénierie par L.G. et F.B.

ITyPA: un MOOC qui démontre qu'*Internet, Tout y est Pour Apprendre* (F.B.)

A la rentrée 2012, nous découvrons que nous n'étions pas seuls à tenter ce type d'expérience connectiviste avec le lancement en France métropolitaine du premier MOOC francophone, ITyPA⁶⁹. Bien que le site soit toujours consultable à l'heure actuelle, il était affiché dès le départ que les animations ne devaient durer que 10 semaines.

La construction de notre Wiki s'est alors avérée redondante, d'où son abandon. La construction de notre dispositif étant en bonne voie, les thématiques abordées dans ITyPA ne correspondant ni au public, ni au contexte de notre étude, F. Bernard se décida à participer à ITyPA, sans pour autant en tenir compte dans notre travail de recherche. Le blog de F. Bernard devenant alors polyvalent, il créait ainsi un lien entre nos expériences connectivistes guadeloupéennes et celles métropolitaines.

Le MOOC FFA: une première expérience riche en enseignements (F.B.)

Parallèlement à cela, durant cette période, le MOOC FFA⁷⁰ peinait à se mettre en place. Ce fut l'occasion de reporter sur le "MOOC NPS" en construction, "calqué" sur le prototype FFA, des aménagements résultant des retours formulés, entre autres, par nos camarades étudiants, qui nous rendaient ainsi le service d'effectuer des co-bayages.

Durant ce premier mois, F. Bernard se chargeait de l'animation du site consacré à la FFA, en limitant ses interventions au domaine technique de l'appropriation de la plateforme par les usagers.

Sur le plan de l'animation, nous obtenions alors l'attention particulière de certains formateurs de l'IUFM, F. Anciaux et M.P. Poggi, qui avec le soutien de P. Picot, furent sensibilisés à la démarche. Tous 3 directeurs de mémoires de notre promotion, lors d'une réunion organisée en ce sens par P. Picot à l'IUFM, F. Bernard leur présenta les principes du dispositif et leur proposa d'y participer en tant que facilitateurs.

Malgré l'intérêt manifesté pour le sujet et des accords de principes pour des animations de 2 semaines maximum, seul P. Picot s'inscrit sur la plateforme. Il sollicita régulièrement F. Bernard pour s'approprier ces outils qu'il découvrait, pour la plupart d'entre eux.

⁶⁹ GILLIOT, J.M., GROLLEAU, A.C., VAUFREY, C. et MAGNIN, M. (2012). *MOOC ITYPA - Internet : Tout Y est Pour Apprendre*. Repéré à <http://www.itypa.mooc.fr/>

⁷⁰ BERNARD, F. (2012). *MOOC FFA*. Repéré à <https://sites.google.com/site/moocffa/>

Du côté du public étudiant, nous bénéficions d'une première séance d'une heure, pour présenter le dispositif aux deux promotions de M2 FFA et leur proposer un TP. La séance suivante fut consacrée aux inscriptions et essais des différentes applications attenantes au dispositif.

Bien qu'ayant effectué la veille des essais exhaustifs des procédures dans la même salle informatique, les manipulations prévues n'ont pu être effectuées par tous, une panne ayant nécessité la reconfiguration du matériel de la salle entre temps. Toutefois, les principes et modalités d'assistance étaient présentés.

Suite à cette présentation, seuls 3 étudiants s'inscrivaient et le raccourci de messagerie d'aide en place sur le site ne fut que très peu utilisé. Mais la plus grande partie des étudiants de notre promotion effectuaient des retours d'expérience via nos mails personnels et lors de rencontres directes à l'IUFM.

Ces retours, qu'il s'agisse de questions, de demandes d'assistance ou de suggestions, nous permirent d'identifier un certain nombre de problèmes attendant en particulier à:

- La complexité de publication des productions personnelles dans le Pearltrees (conversion Google Documents)
- La compatibilité de Google Chrome et des ses applications aux différents systèmes d'exploitation
- La navigation dans le site (en particulier l'accès à l'inscription et à Pearltrees)
- L'installation de Pearltrees (nécessaire à l'époque pour accéder aux contenus répertoriés)
- Les principes et le fonctionnement de Pearltrees
- La nécessité de création de multiples comptes pour accéder aux applications
- La pertinence des dispositifs de réseaux sociaux, souvent perçus comme supplémentaires au classique courrier électronique.
- L'absence de contenus initiaux
- Le sentiment de risquer de "perdre du temps" (de la part des formateurs, comme des étudiants)
- La lisibilité du site sur différents formats d'écrans

Ainsi, ce premier mois fut riche d'enseignements, autant pour la conception du dispositif destiné aux NPS, que pour les hypothèses à prendre en compte pour notre travail de mémoire.

Les acquis d'expérience à prendre en compte pour la conception du dispositif d'étude (L.G et F.B.)

Devant les difficultés rencontrées par des étudiants, tous titulaires du C2i2e, il apparaissait nécessaire de:

- Recruter au plus tôt des facilitateurs volontaires et compétents parmi les accompagnateurs des NPS afin de contractualiser un programme d'animations (à défaut, d'envisager une forme autogérée du dispositif)
- Mener une vigoureuse campagne d'information (voir, de promotion) vis-à-vis des potentialités du dispositif, en termes de mutualisation de productions et ressources, d'échanges réflexifs et d'entraide.
- Participer à la mise à jour des actualités du site en relayant les documents transmis par les formateurs (pas dans le Pearltrees en tant qu'étudiant, mais dans les pages de ressource et de calendrier à l'instar d'un formateur)

- Simplifier au maximum la plateforme et son utilisation (moins de pages, moins de texte, un minimum de défilement d'écran en résolution d'affichage 1024x738), mais aussi la procédure d'inscription unique à automatiser pour toutes les applications⁷¹)
- Clarifier les particularismes de la démarche connectiviste (ce qui fut fait ensuite par le Prezi *Communiquer enfin!*)
- Restreindre l'offre de médias sociaux en ligne (Google Groups et éventuellement, les fonctions sociales de Pearltrees uniquement)
- Proposer des ressources d'autoformation complémentaires (présentations numériques explicatives et tutoriels vidéo sur une chaîne YouTube)
- Intégrer une rubrique d'aide et enrichir les contenus d'assistance des pages du site (intégration d'une Foire Aux Questions, et annotations d'aide dans les pages)
- Supprimer les champs de commentaire des pages (ceux-ci n'étant pas utilisés)

Les saisies d'écran se rapportant à cette étape se situent en :

- Annexe 5 pA5: la liste des pages cachées dans le gestionnaire Google Sites
- Annexe 6 pA6: les présentations numériques explicatives
- Annexe 7 pA7: les programmes de la chaîne YouTube
- Annexe 8 pA8: la rubrique FAQ

Les acquis d'expérience à prendre en compte pour nos hypothèses d'étude (L.G et F.B.)

Il apparaissait sage de prévoir de s'adapter aux réactions du public afin de recueillir les données correspondant aux indicateurs définis. En effet, le choix des médias sociaux restant individuel, il serait impossible d'espérer observer l'ensemble des échanges et interactions entre les apprenants. (Cette remarque est aussi applicable en ce qui concerne les échanges d'informations, rien n'obligeant un participant du Google Group à échanger des informations via d'autres outils de curation que Pearltrees).

Cela posait une limite de validité de notre étude à la population adhérant aux deux modalités intégrées au site, à savoir Google Group et Pearltrees.

Nous n'avions pas prévu d'étudier les mécanismes d'adhésion au dispositif, mais devant la situation obtenue (et ce, malgré la bonne volonté évidente de nos camarades et formateurs), le champ de cette problématique s'offrait à nous de façon inquiétante:

- Les difficultés de maîtrise des usagers ne pourraient certainement pas être négligées.
- Les bénéfices promis ne suffiraient peut être pas à fédérer les NPS en masse.

Dans cette démarche préliminaires, axée sur les objectifs de recherche, nous avons alors négligé la réalisation d'une étude de besoin auprès du public concerné. De par le contexte de réduction des moyens d'accompagnement en présentiel des NPS, dans lequel se situait l'étude de D. Marcin, et les pratiques collaboratives informelles qu'elle avait mentionnées, nous avons présagé d'une demande forte du dispositif.

La suite des événements nous démontra que ce fut une de nos erreurs les plus lourdes.

⁷¹ Après quelques heures de découverte de la programmation HTML, F. Bernard renonçait à mettre en œuvre cette solution. Néanmoins, cela apparaissait comme un point incontournable pour ne pas limiter l'accès à un public d'initiés.

Une Visite d'Etude : un nouveau regard porté sur la FOAD (L.G.)

Mi-octobre, je prenais part à cinq jours de Visite d'Etude à Vimercate, Italie, sur le thème des usages des TICE dans les formations formelles et informelles. Lorsque j'avais postulé quelques mois plus tôt, j'avais imaginé que cela m'ouvrirait à divers types de formations mettant en œuvre des outils numériques, ce qui semblait cadrer avec notre sujet de mémoire commun et dont je n'étais finalement que très peu au fait.

Si effectivement les participants à ce stage, mais aussi nos hôtes italiens, nous ont présenté des mises en œuvre d'éléments numériques caractéristiques de certaines formations dans leur pays (l'usage des TNI et d'Ipad au secondaire en Italie, le développement professionnel continu en Irlande, le partage ou l'échange de bonnes pratiques au Danemark, le e-Learning en Bulgarie, les initiatives éducatives basées sur les TICE en Roumanie, en Suède et en Finlande, l'usage de matériels informatiques et de logiciels spécifiques pour le secondaire en Allemagne, la formation des enseignants en Espagne, l'enseignement informel en Bulgarie, les TICEs dans le secteur public en Angleterre et le rôle des enseignants dans l'usage des TICEs à l'école en Turquie), j'ai été fortement impressionnée par la place de la FOAD dans la formation initiale et continue des enseignants italiens de cette province (plateforme INDIRE⁷²).

En effet, l'alternance de la formation en présentiel et à distance, tant d'un point de vue du rapport coût/efficacité pour l'institution, que de celui du rythme et du contenu personnalisé pour les enseignants, me sembla être très favorablement perçue. Cela me paraissait grandement différent de ce que je percevais comme ressenti par les enseignants du côté français, pourtant bien moins soumis à la FOAD que les italiens...

Cette plateforme, qui utilise différents canaux numériques, permet, entre autres, des échanges professionnels variés et la mise en avant des "bonnes pratiques". Elle est libre d'accès par les enseignants qui bénéficient alors d'une reconnaissance, même symbolique, par leurs pairs, de par leur investissement vis-à-vis de l'objet. Elle permet aussi une autoformation et un parcours entièrement dirigé par l'apprenant, en laissant un accès libre aux enseignants à toutes les formations qui leur sont destinées.

J'envisageais alors que l'acronyme de FOAD devait recouvrir diverses situations de formation car celles que j'observais en Guadeloupe ne correspondaient en rien à celles découvertes en Italie. Ces diverses situations de formation étaient donc à prendre en compte dans la construction du dispositif prévu pour les NPS, afin de cerner au mieux celles déjà proposées et celles absentes du champs de la formation dans notre contexte.

LG

Ayant moi-même vécu difficilement des FOAD visant l'usage technique de logiciels tels qu'Excel ou Thunderbird, de part les modalités proposées, et suite à cette expérience italienne, à la redécouverte de dispositifs spécifiques de formation continue des enseignants à distance tels que Pairformance⁷³ ou NéopassAction⁷⁴, et aux lectures de

⁷² M.I.U.R. (2006). *INDIRE - Formazione*. Repéré à <http://www.indire.it/istituzionale/index.php?sezione=formazione>

⁷³ M.E.N.E.S.R. (2009). *Pairform@nce - Académie de Guadeloupe*. Repéré à <http://ac-guadeloupe.pairformance.education.fr/>

⁷⁴ I.F.E. (2010). *Se former sur Néopass@ction*. Repéré à <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation>

nombreuses recherches dans le domaine, il m'apparut donc, qu'il existait bien plusieurs types de FAD, correspondant à divers situations de formations (P. Carré, 2005). Les modalités les plus formelles et guidées de celles-ci (telles qu'inhérentes aux dispositifs précités) nous semblaient à écarter dans un MOOC des NPS connectiviste.

Par ailleurs, de part l'ampleur des moyens financiers accordés par les politiques éducatives françaises à la FOAD, je réalisais que, sur le marché de la formation à distance dont la clientèle aurait doublé entre 1995 et 2005 (D. Lamontagne⁷⁵, 2005), nos institutions comptaient fermement y prendre part.

Pourtant, des études universitaires indépendantes (telles que celle du Wikini du projet VLE⁷⁶ - Espace virtuel d'apprentissage) sur les plateformes de formation dans l'enseignement supérieur, ou des articles spécifiques (tels que *Le savon de la FOAD entre les mains des responsables universitaires français*⁷⁷ reportant les propos de M. Majada, président de l'Association Nationale des Services Tice et Audiovisuels de l'ESR) faisaient apparaître un état des lieux de la formation à distance, proche de celui que j'imaginai, marquant les réticences d'entrée des enseignants dans le e-Learning.

Ceci serait expliqué de par :

- le manque de moyens globalement fournis (en termes de dispositif spécifique, d'accompagnement humain et temporel, de reconnaissance du temps investi),
- les réticences même des formateurs (là encore, reconnaissance du temps investi, mais aussi d'une nécessaire adaptation à la spécificité du travail fourni à une pédagogie à distance)
- ou encore la conception même de l'enseignement à distance (le besoin de contact humain dans tout apprentissage et le problème de la transmission à distance de savoir-faire impliqueraient un équilibre nécessaire entre présentiel et distance).

Sans aucun doute, ces variables devaient influencer sur l'appréciation des enseignants italiens quand à la place de la FOAD dans leur formation professionnelle et devraient être effectivement prises en compte dans notre projet de dispositif.

⁷⁵ LAMONTAGNE, D., (2005). *Marketing de la formation à distance: des chiffres et des orientations*. Repéré à <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/4843/marketing-formation-distance-des-chiffres-des/>

⁷⁶ BOUDRIQUE, A., FORT, S., GUINE, M., POLLET, S. et SOUISSI, S. (2010). *La FOAD en France et en Europe*. Repéré à <http://site-coop.net/gaf2010/wakka.php?wiki=ContexteTechnique>

⁷⁷ VAUFREY, C. (2011). *Le savon de la FOAD entre les mains des responsables universitaires français*. Repéré à <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/17362/savon-foad-entre-les-mains-des/>

II-3: De la création à la mise en oeuvre du Petit MOOCA des NPS, une longue période de déconvenues

II-3.1: Le MOOC NFS: un brouillon abandonné par F.B.

Afin d'anticiper la mise au point avant son lancement, je construisis un site à destination des NPS à partir d'une copie de celui des FFA : le MOOC NFS (je n'avais alors pas encore pris en compte le changement d'acronyme relatif aux stagiaires). Cette démarche me permettait de répercuter en temps réel, les adaptations impliquées par les retours d'expérience du MOOC FFA. De cette façon, la copie initiale se différenciait de son modèle, en s'approchant d'un objet que j'espérais directement exploitable puisque testé, hors ligne, au fur et à mesure de sa construction.

Un autre objectif de ce site de développement était d'avoir un objet finalisé à présenter rapidement aux NPS et à leurs accompagnateurs, lors du premier contact que j'espérais imminent. En effet, des exemples d'usages ou, tout du moins, des images du site avaient été une demande récurrente de mes camarades de FFA. Un site attrayant et "visitable" avant usage, associé à la possibilité de consulter l'exemple en cours d'ITyPA, semblaient un duo d'appel efficace.

Ce travail de gestion du site FFA, de recueil des retours d'expériences, d'assistance technique, de promotion, d'optimisation d'un site en construction, avec intégration et tenue à jours d'une FAQ, fut particulièrement éprouvant, mais j'en attendais en retour une adhésion plus rapide des différents acteurs, ainsi qu'une montée en compétences de ma part, ce qui me permettrait d'être plus rapide et plus pertinent dans mon rôle de gestionnaire de site.

Ma participation à ITyPA, en plus de découvrir de nouveaux outils, de nouvelles pratiques que je m'empressais d'intégrer à la plateforme du MOOC NFS (comme un agrégateur de flux RSS, un micro-blogging via Twitter, une publication d'actualité de veille via Scoop-it, mais aussi la création d'une chaîne Youtube pour partager des vidéos d'aide...), cette participation me permit aussi d'identifier certaines faiblesses dans ma démarche:

- Le temps à consacrer à la construction et à la gestion de ce type de site ne peut être absorbé que par une équipe conséquente (et pas par un binôme).
- Dans le même sens, la conception du dispositif doit intégrer, avant même la réalisation de la plateforme, le recrutement d'une équipe d'animations dynamique et motivée (les facilitateurs).
- Avant et bien avant le lancement de cours suivant un calendrier défini, le cursus doit être consultable et les participants potentiels massivement recrutés ou du moins informés.

Je réalisais que, pris dans des aspects techniques que je m'imposais de surmonter souvent seul, sur une durée restreinte, j'avais totalement occulté ces facteurs identifiés comme des points clés attendant à la réussite d'un MOOC...

Se posait alors une question cruciale: qui allait pouvoir/vouloir/savoir animer le site après nous?

Car sans animateur, et donc sous la forme d'un cours classique, cela ne serait qu'un site non approprié à nos visées de co-construction du savoir et aux objectifs de professionnalisation supposés des participants.

II-3.2: Du MOOC NFS au Petit MOO"CA" des NPS par F.B.

Aussi, comment assurer des objectifs de professionnalisation et de mutualisation sans avoir recours à des facilitateurs experts?

C'est en cherchant à répondre à cette question, que je me repençais sur les modalités de l'analyse de pratique de type GEASE, dont je préconisais le parallèle pour l'usage du forum. Dans ce dispositif, la professionnalisation devait s'opérer par verbalisation d'expériences de vie au travail par des pairs, "l'animateur" n'étant en rien un expert, veillerait au bon déroulement de la démarche, en gérant la succession de ces étapes et en recadrant, si nécessaire, les interventions vers le vécu des intervenants (jugements, conseils, débats directs, étant exclus).

FB

Au travers de cette réflexion sur l'analyse de pratique, je m'appuyais sur les *Propos sur le GEASE*, de M. Lamy⁷⁸, (2001).

Parallèlement, je m'attachais à préciser ce que nous entendions par "professionnalisation des débutants". A partir des analyses du sociologue Freidson (1972), relatives à la profession médicale, N.Alter⁷⁹ met en exergue une caractéristique de professionnalisation parfaitement retranscriptible au domaine de l'enseignement: "..., c'est la capacité à traiter les incertitudes de certaines activités complexes" (N. Alter, 2010, p 208).

Ces deux derniers points me conduisirent à reconsidérer l'aspect "cours" du MOOC. En effet, les principes connectivistes placent les animateurs d'un MOOC dans un rôle de facilitateur des connexions (entre savoirs, entre apprenants et entre savoirs et apprenants), sans que ces derniers n'apportent aucun jugement ou savoir expert. Le C de cours est donc plus ici à considérer en tant qu'unité thématique et temporelle. En ce sens, un dispositif d'accompagnement, lié à la multitude de thématiques possibles, peut-il être assimilé à un cours? L'accompagnement est-il compatible avec une planification d'animations? La professionnalisation est-elle une compétence assimilable par un cours ou se construit-elle, évolue-t-elle tout au long de la vie professionnelle?

Les éléments de réponse trouvés à l'ensemble de ces questions convergeaient tous dans le sens que la forme MOOC pouvait ne pas être la plus appropriée pour participer efficacement à l'accompagnement des débutants dans leur construction professionnelle.

Le passage des études au métier semblait devoir être accompagné par une rupture identitaire (se former entre pairs, c'est se reconnaître soi même un pair et abolir la relation maître/élève), une rupture d'objectif (passer d'une posture d'étudiant "intéressé" au motif d'obtention d'un concours à celle d'enseignant acteur réflexif de son métier) et une rupture de pratique (passer de la compétition pour obtenir un concours à la collaboration pour exercer son métier).

Le MOOC NFS, tel que nous l'avions conçu, était sans doute adapté à une dynamique d'étudiants travaillant à la construction de leur mémoire, mais n'était pas pour autant transposable à une situation de professionnalisation par analyse de pratiques. Ainsi, sans avoir jamais été mis en ligne, il fut donc abandonné.

⁷⁸ LAMY, M., 2001, *Propos sur le GEASE, Expliciter*, n°43, pp. 1-13

⁷⁹ ALTER N., 2000, *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF, 3ème Ed. 2010

Pour autant, les principes connectivistes préconisés n'étaient en rien incompatibles à la participation à cette professionnalisation. En effet, en reprenant les 3 points de rupture précédents, nous présupposons que:

- la mise en relation d'anonymes, sans hiérarchie d'expérience ou de compétence, placent ceux-ci de fait en situation de pair (rupture identitaire).
- la diffusion de son travail (de production ou d'expérience) implique une posture d'acteur réflexif qui ne peut se manifester dans la consommation, qu'il s'agisse d'apprentissage ou de collecte de ressources (rupture de motifs).
- le partage désintéressé (si ce n'est dans le gain d'efficacité), les échanges qu'il génère, est à la fois source de valorisation pour celui dont les productions sont diffusées, mais aussi un terrain mouvant d'analyse réflexive (les productions didactiques n'ayant de sens que dans le contexte d'une mise en œuvre pratique) et encore un moyen de souder une communauté professionnelle (rupture de pratiques).

Nous décidions donc de muer le C du MOOC en CA de "Communauté Apprenante". Nous espérons ainsi "fonder" une communauté égalitaire autogérée, participant à l'épanouissement professionnel des débutants (et des confirmés qui souhaiteraient y participer) et limitant en partie les problèmes d'isolement inhérents à notre académie. Même si au moment de sa création, l'acronyme MOOC"CA" fut pensé en partie pour intégrer une phonétique française attrayante, le terme "Communauté Apprenante" est ici à interpréter comme une hybridation entre une Communauté de pratique et une Communauté d'apprentissage. Qui plus est, l'association des deux modalités avec leur particularité propre apparaissait pertinente.

FB

A ce sujet, je prenais appui sur un article de T. Chanier et J. Cartier⁸⁰ (2006) dont est extraite cette citation: "Nous avons enfin pointé certains traits de cette communauté d'apprentissage qui la rapprochaient singulièrement d'une CdP. Cet exemple apporte un élément de réponse à la difficile constitution d'une CdP ex nihilo, constatée dans la littérature de recherche."

Ainsi, l'absence de facilitateur désigné ne devait pas, en soit, poser de problème pour notre étude, ces derniers ne constituant pas un public à observer, et leurs activités ne devenant que des symptômes observables d'actes de professionnalisation par le dispositif connectiviste.

II-3.3: Des difficultés de rencontre du public concerné par L.G. et F.B.

Un timing de rencontre en inadéquation avec la création du site par L.G.:

Fin septembre 2012, bénéficiant d'un contact parmi les NPS 1er degré, j'obtins les dates de leurs divers stages en classe, mais surtout celles des 3 périodes de regroupement de formation à l'IUFM. La première des 3 périodes étant prévue d'ici peu et le site du MOOC NFS n'étant pas encore terminé, il nous était alors impossible d'envisager une rencontre de présentation du dispositif à cette date. Pourtant, le dernier regroupement étant prévu pour décembre, il s'avérait urgent de pouvoir rencontrer ce public visé, de

⁸⁰ CHANIER, T. et CARTIER, J. (2006) *Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs*. Repéré à <http://www.ritpu.org/IMG/pdf/cartier.pdf>

leur proposer le dispositif d'aide à la professionnalisation (qui pourrait leur être d'autant plus utile au moment où ils seraient en autonomie dans leur classe dès janvier) et de leur soumettre un questionnaire d'enquête que nous imaginions alors pouvoir axer sur les motifs d'adhésion, d'engagement dans ce dispositif (axe qui évoluera davantage vers les freins, les motifs de non-adhésion, comme nous allons le constater par la suite). A ce stade, nous étions "quasiment sûrs" que ce dispositif, à créer et à adapter de celui du MOOC FFA, serait favorablement perçu par les NPS, comme utile à leur propre professionnalisation. Car, contrairement aux étudiants de FFA pour qui le partage et l'échange ne s'avéraient pas essentiels à la rédaction de leur mémoire, nous imaginions que les NPS, eux, ressentiraient le "besoin" d'un tel dispositif dans leur pratique quotidienne.

LG

En effet, outre l'assouvissement de besoins matériels immédiats (tels que les supports didactiques échangeables sur la plateforme de curation Pearltrees), j'imaginai que, principalement par le biais des échanges et analyses de pratiques collectifs sur le forum du site, entre pairs, mais aussi avec des "experts", j'imaginai donc, que cela permettrait aux NPS de découvrir à terme, l'ensemble des 6 facettes ou "paradigmes de professionnalité du métier d'enseignant" (L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud⁸¹, 2001), et pas uniquement celles du "maître instruit", du "technicien", voir du "praticien artisan", comme l'on peut s'imaginer le métier à ses débuts.

Durant mon séjour en Italie, suivi d'une préparation laborieuse au CAFIPEMF pour ma part, F. Bernard sollicite Mme Marcin pour une rencontre avec les NPS du 1er degré auprès de qui elle intervenait à l'IUFM. Celle-ci l'orienta vers Mme Marie, leur responsable à l'IUFM, afin d'obtenir un créneau d'intervention lors d'une de leur semaine de formation. Finalement, le site n'étant pas encore opérationnel au moment de cette deuxième période de formation, nous jugions préférable de ne pas encore lui en faire la demande.

Une rencontre avec les accompagnateurs du second degré par F.B.:

Pensant regrouper dans ce dispositif des débutants du primaire et du secondaire avec des visées de professionnalisation similaires, par l'entremise de P. Picot, je rencontrai mi-octobre, les accompagnateurs de NPS du 2nd degré. Un malentendu m'ayant laissé croire que je serais face aux NPS, la présentation du dispositif du Petit MOOCA des NPS que nous avions préparée via un Prezi, ne s'avéra pas franchement adaptée à la situation, bien qu'elle ait amené la formulation de quelques interrogations. De plus, le site n'étant pas encore tout à fait terminé, il me fut difficile d'en montrer des éléments, ce qui fut fort regrettable.

Effectivement, bien que cela ne corresponde pas aux objectifs de la présentation que nous avions préparée, je tirai partie de la situation sur plusieurs points:

- Sensibiliser les accompagnateurs à diffuser l'information auprès des stagiaires
- Valoriser auprès des accompagnateurs les aspects de mutualisation et de communication ouverte, permis par le dispositif (l'exemple d'ITyPA me fut d'un grand secours)
- Avoir le retour extérieur d'acteurs concernés pour apporter des modifications, des aménagements à la structure d'un site créé, en fin de compte, dans l'urgence

⁸¹ PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD P., 2001, *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université

- Tenter de motiver les bonnes volontés pour des participations actives d'enseignants chevronnés.

Je fus d'abord surpris par l'accueil sceptique à la démarche proposée. Malgré mes efforts pour mettre en avant les spécificités connectivistes du dispositif, les premières réactions furent axées sur l'apport perçu comme limité vis-à-vis des modes de communication classiques en usage avec les stagiaires accompagnés, l'absence de contenu disciplinaire, l'approche transversale du métier et la potentielle chronophage impliquée par les échanges d'analyse de pratique.

De fait, je fus confronté, sans m'y être préparé, à mon défaut de posture d'observateur impliqué. Etant à la fois "inventeur", technicien, prescripteur et étudiant-chercheur, la vision que j'avais du dispositif était pour le moins orientée dans le sens d'y voir uniquement ce que je cherchais à y mettre.

Aussi, pour la première fois, ma démarche m'apparut utopique dans le sens qu'en cherchant à produire un bien commun en restant coupé de ses destinataires, je semblais ne chercher en fait qu'à réaliser un objectif personnel: faire que ça marche.

Très peu de questions furent posées vis-à-vis du site en lui-même, alors que certains aspects inattendus furent abordés:

"Qu'est ce que ça nous apporte? qu'est ce qu'on y gagne?"

"Tout le monde n'a peut-être pas envie d'étaler un vécu professionnel difficile sur internet, où on pourrait nous reconnaître"

"Quel crédit porter aux échanges émanant d'inconnus, d'autant plus si n'importe-qui peut participer?"

A ce questionnement, je ne pus faire que des réponses d'ordre dogmatique, basées sur l'amélioration de la qualité du service d'accompagnement déjà proposé, sur la reconnaissance éventuelle des actions menées par le corps d'inspection et sur l'assertion que, dans la démarche, le vécu primait sur son porteur.

Pourtant, une suggestion essentielle me fut faite: la nécessité éthique et légale d'inclure une charte d'utilisation, établissant clairement les principes que je présentais. Je m'y attelais aussitôt.

II-3.4: Une rencontre avec un public potentiel, une campagne de promotion du dispositif entamée par L.G et F.B.

Bien que pas encore accessible, le site du MOOCA étant finalisé (donc, "montrable") et cobayé, du point de vue de son ergonomie, par des amis extérieurs au milieu éducatif, nous engageons alors une large campagne de communication:

- Publication d'un article descriptif sur le blog de F. Bernard
- Tweets relayant ce blog, notamment à destination de la communauté ITyPA déjà sensibilisée au MOOCs et comportant de nombreux enseignants.
- Recueil et constitution de listes d'adresses mail des acteurs concernés du second et premier degré (listes non exhaustives à ce moment là)
- Rédaction de mails d'informations.

Mais malgré le soutien apporté par P. Picot, il ne nous était toujours pas possible de rencontrer réellement les NPS, principal public concerné.

Finalement, fin octobre, nous rencontrions enfin ceux du 2nd degré, durant une courte période accordée par un de leur formateur. Nous demandions alors leur accord pour un

enregistrement audio des échanges à venir et utilisons le document Prezi établi précédemment pour présenter le dispositif qui restait à ouvrir en ligne.

La présentation était “belle” mais elle ne laissait que peu de place aux échanges verbaux, qui en fin de séance, n’advinrent que très faiblement (2-3 questions techniques).

Les NPS acceptèrent pourtant de donner leur adresse mail personnelle pour leur communiquer l’ouverture du site.

Nous échangeons alors longuement tous les deux sur ce que nous venions de vivre et décidions d’orienter la prochaine présentation aux NPS 1er degré, moins longuement sur les éléments du dispositif, mais davantage sur la mise en commun des représentations qu’ils s’en feraient.

Début Novembre, évoquant nos difficultés à pouvoir entrer en contact avec ces NPS 1er degré hors de leurs périodes de rassemblement à l’IUFM, mais aussi avec leurs référents, le CPC de la circonscription de L. Gillet, l’orienta vers M. Tégé, président de l’association des Conseillers Pédagogiques de Guadeloupe, M. Badola, référent NPS de la zone de Grande-Terre et M. Solano, DAASEN, mais aussi IEN chargé de la Mission Accompagnement des NPS 1er degré.

Nous aurions prochainement besoin de leur adresse mail académique lors du mailing d’information d’ouverture du site, prévu d’ici peu de temps.

Simultanément, L. Gillet fut contactée par une amie, M. Villa, au sujet du poste à profil de Chargé de mission académique 1er degré Actions Innovantes, pour lequel elle comptait faire acte de candidature. L. Gillet l’informa alors de l’ouverture imminente du site du Petit MOOCA des NPS, projet qui lui semblait innovant et que M. Villa pourrait mettre en avant lors de son entretien avec le DAASEN, afin de montrer son ouverture aux expérimentations de formation, entre autres, celle-ci d’aide à l’accompagnement des NPS.

C’est ce qu’elle fit et lorsqu’elle fut nommée à ce poste, ce fut elle qui informa des visées de notre dispositif, de manière officielle, le DAASEN, ainsi que l’IEN de L. Gillet (IEN chargée quant à elle de la Mission Action Innovante).

II-3.5: Une ouverture du site tardive qui coïncide avec la rencontre des NPS du 1er degré par L.G. et F.B

Une ouverture de site tardive par L.G.

Le 13 novembre, nous envoyions 140 mails de présentation du site du Petit MOOCA⁸² qui venait d’être mis en ligne aux NPS, accompagnateurs, référents, Personnes Ressources, EMF, Conseillers Pédagogiques, Formateurs IUFM, IEN, du premier et du second degré, de Guadeloupe, mais aussi quelques uns de la Réunion, de Bretagne et de Normandie. Nous les informions que les inscriptions au site seraient ouvertes dès le lendemain, et nous leur propositions ce jour là une première rencontre en direct sur la chaîne Youtube du site à 14h.

Après quelques expériences enregistrées précédemment, nous présentions donc, en binôme et en direct cette fois-ci, sur la chaîne du site et à l’aide d’un partage d’écrans, les quelques éléments du site qui nous semblaient importants (le forum, la Webbibliothèque et l’Actualité) ainsi que des tutoriels variés.

⁸² BERNARD, F. (2012). *Le petit MOOCA des NPS*. Repéré à <https://sites.google.com/site/petitmoocadesnps/>

Ce direct, qui n'aurait apparemment été suivi que par 4 personnes, n'engendra aucune intervention, que ce soit par le fil de tchat, par Twitter ou par mail...

Une animation de site peu suivie par L.G. et F.B.

Durant les deux semaines qui suivirent, nous maintenions un effort de communication, en relançant une campagne de mailing auprès des NPS et de leurs accompagnateurs, en publiant des bulletins d'actualité et d'aide vidéo sur le blog de F. Bernard, en proposant des ressources et des pistes d'animation dans la rubrique d'actualité du site, et en assurant une veille d'assistance technique de celui-ci.

Pourtant, le nombre de visiteurs du site ne s'en ressentit pas.

Le questionnaire⁸³: une condition d'inscription abandonnée par L.G. et F.B.

En parallèle, nous concevions un premier questionnaire ayant pour but de caractériser la population vis-à-vis des critères dont nous avançons l'hypothèse qu'ils aient un impact sur le mode de relation des usagers à ce dispositif connectiviste. Ces critères devaient relever du concept d'Apprenance mis en avant par P. Carré⁸⁴ (2001, 2005) et des écarts faisant obstacle à l'innovation selon N. Alter⁸⁵ (2000).

Ces deux cadres théoriques nous amenèrent donc à établir un long questionnaire en ligne, que nous hésitions à inclure au site en tant que condition d'inscription au dispositif. L'objectif de cette procédure aurait permis de qualifier la population des participants, avant qu'elle n'ait eu d'interaction avec le dispositif. Cette disposition fut finalement abandonnée afin d'éviter la mise en place d'un potentiel frein à l'adhésion.

Une rencontre enregistrée⁸⁶ avec les NPS du 1er degré par L.G. :

Le lendemain de l'ouverture du site, nous pouvions enfin demander à Mme Marie la possibilité d'intervenir auprès des NPS 1er degré, et son accord de principe permit à F. Bernard de les rencontrer le dernier jour d'une de leurs périodes de formation à l'IUFM. F. Bernard avait préparé une présentation Prezi plus "simple" que celle proposée aux 2nd degré et qui devait permettre davantage d'échanges.

L'imminence de l'épreuve d'admissibilité au CAFIPEMF que je préparais fit que je ne pus participer à cette rencontre.

Celle-ci fut brève et surprenante. Après plusieurs jours de réflexion, F. Bernard écrivit longuement dans son blog⁸⁷, son incompréhension face à la volonté de ces NPS d'un fonctionnement en vase clos, par le biais d'un forum privé, permettant des échanges de ressentis de formation, mais pas de réels échanges ou analyses de pratiques entre novices pour lesquels le regard bienveillant des formateurs était exclu de leur système.

Ce fut ce qui me poussa à retranscrire l'enregistrement de ces échanges entre NPS et F. Bernard, afin d'essayer d'entrevoir dans leur discours des indicateurs de frein à la mise en place de ce dispositif.

⁸³ Ce 1er questionnaire en ligne correspondant à notre 1ère problématique est consultable en Annexe 9 p9A.

⁸⁴ CARRE P., 2001, *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan

⁸⁵ ALTER N., 2000, *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF, 3ème Ed. 2010

⁸⁶ La retranscription de la rencontre enregistrée avec les NPS est consultable en Annexe 10 pA10.

⁸⁷ L'article du blog *MOOC Cook Diaries: Des communautés qui m'entourent* se trouve en Annexe 11 pA15.

II-3.6: Une nouvelle problématique qui découle d'un échec par L.G.et F.B.

Les lieux de l'innovation par F.B.

Mon état d'incompréhension m'a effectivement poussé à tenter une analyse de la situation, hors du contexte de notre travail, qui trouva sa place sur mon blog. Ce poste, intitulé *Des Communautés qui m'entourent*, fut par la suite relayé par la communauté d'ITyPA.

Cette tentative de distanciation est pourtant peu référencée et partielle, mais elle reste à confronter à ce qui découla de l'entrevue que nous aurions par la suite avec le DAASEN et à mettre en parallèle à une étude à laquelle T. Chanier et J. Cartier⁸⁸ font référence dans l'article de 2006 déjà mentionné précédemment.

FB

Dans cet article, p.67, les auteurs évoquent une expérience liant analyse réflexive et usage d'un dispositif de communication en ligne ouvert (forum), dans une communauté de pratique d'enseignants débutants. L'accent est mis sur des résultats montrant qu'ouverture et anonymat constituent des facteurs clés à l'institution de pratiques réflexives formatrices.

Dans la troisième (modalité expérimentale), le reste du public intervient dans un forum ouvert comme précédemment aux pairs, mais en plus aux membres de la CdP des enseignants de science de l'État d'Indiana aux États-Unis.(...) De cette étude (menée à petite échelle), il ressort qu'à qualité de contenu réflexif relativement équivalent dans les trois modalités, seuls les élèves enseignants ayant développé leur réflexion suivant la troisième modalité avaient réellement perçu l'intérêt d'une telle démarche. Ils avaient l'impression de pouvoir être lus et de pouvoir échanger avec un public d'enseignants ayant plus d'expérience qu'eux-mêmes. Les élèves du premier groupe (échange privé) avaient tous une perception très négative de la tâche, ce qui constitue un échec de cette formation à l'entrée dans une pratique réflexive censée se poursuivre au long de la carrière d'enseignant.[...] La question de la taille du cadre (c.-à-d. du nombre et des modalités de participation des autres intervenants) reste bien sûr critique, le développement d'une pensée réflexive étant au départ une démarche de l'individu qui peut rapidement se sentir peu enclin à développer son point de vue personnel devant un large auditoire. Notons que la question de la nature des outils technologiques (ici le forum) et de leur scénarisation est à nouveau posée.

Concernant l'expérience du MOOC FFA, plusieurs hypothèses m'avaient semblé probables relativement à ces difficultés d'implantation (ce n'était alors pas notre problématique d'étude, mais bien un centre d'intérêt clé de l'ingénierie de formation que nous étions en train de mener). La réappropriation de la définition d'innovation en tant qu'adoption au titre d'usage socialisé d'une pratique nouvelle émanant d'une invention

⁸⁸ CHANIER, T. et CARTIER, J. (2006) *Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs*. Repéré à <http://www.ritpu.org/IMG/pdf/cartier.pdf>

(N. Alter⁸⁹, 2000) m'avait fait en retenir une hypothèse principale qui correspondait à la divergence d'usage du Web qui semblait exister entre les pratiques (qu'elles soient individuelles ou professionnelles) et celles requises pour exploiter les possibilités offertes par le MOOC. A n'en pas douter, mes camarades de FFA étaient ouverts et fonctionnaient en mode collaboratif y compris à distance par mail. Mais le pas du passage au Web 2.0 impliquant l'instantanéité de communications ouvertes, la gestion de multiples identités numériques et la diffusion ouverte de ses publications individuelles, avait du mal à être franchi.

Avec un site simplifié et plus attractif, en m'adressant à un public supposément plus aguerri aux usages sociaux du web, je pensais ne pas avoir à franchir cet obstacle auprès des NPS. Ce qui se vérifia (comme mentionné par Mme Marcin), l'obstacle lié aux usages du Web n'existait pas, ils collaboraient par l'intermédiaire d'une page Facebook qu'ils refusaient catégoriquement d'ouvrir au champ de nos recherches.

Mon problème de fédérer une communauté était donc résolu car elle existait déjà, mais le MOOC n'était pas ressenti comme un nouvel espace ou un espace complémentaire à celui existant, mais plutôt comme un espace supplémentaire, d'un confort restreint en terme "d'intimité" et d'ergonomie vis-à-vis d'un usage implanté. Ainsi, pour les stagiaires du premier degré du moins, Le Petit MOOCA des NPS avait "bouillu" avant d'être servi, n'était-il donc pas "foutu" comme le dit l'expression populaire?

Nous n'avions alors aucun retour de contact avec les NPS du second degré, et rien ne laissait présager que la situation serait différente avec ce public. Tout l'échafaudage de notre travail de recherche était en train de s'effondrer pour la raison évoquée précédemment : Axés sur une posture d'étudiants-chercheurs, nous avons négligé celle d'ingénieur et omis de réaliser une analyse de besoin auprès du public.

FB

La notion d'ingénieur en tant qu'innovateur prend tout son sens dans le contexte de l'innovation décrit par Alter:

L'inventeur ou le concepteur (d'un objet ou d'une organisation) peuvent être des génies dénués de sens pratique, mais pas l'innovateur, qui se charge de trouver un marché ou un usage à ses découvertes. Cette articulation est souvent lente, semée d'embûches et parfois erratique.(2000, p.8)

Une déception source de remises en questions par L.G.

Outre cet échange peu prometteur d'adhérents au dispositif auprès des NPS 1er degré, après la fin d'une première semaine d'existence du site, dont la ligne d'Actualité traitant d'éventuelles difficultés techniques d'usage des éléments du site, ligne entretenue par F. Bernard, touchait à sa fin, il s'avérait que personne ne s'était encore manifesté pour prendre la relève d'animation et finalement, en Guadeloupe, une poignée de personnes seulement avaient visité le site, qui n'obtenait alors que 3 inscrits.

Ainsi, après une période de nombreuses déconvenues, nous avons alors vécu un réel moment de découragement, voir de désespoir, qui nous imposa à la fois de prendre du recul vis-à-vis de notre entreprise, mais aussi de faire évoluer notre étude.

⁸⁹ ALTER N., 2000, *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF, 3ème Ed. 2010

LG

Du fait, donc, du désintérêt des NPS, mais aussi des accompagnateurs/formateurs, quand à cette proposition complémentaire d'aide à la professionnalisation, je cherchais à analyser cet "échec".

En cela, les travaux d'universités américaines, dès 1948, puis ceux de D. Dicquemare⁹⁰ relatifs *la résistance aux changements des travailleurs sociaux* (2000) et enfin ceux de C. Maroy⁹¹ sur *Les évolutions du travail enseignant en Europe: Facteurs de changement, incidences et résistances* (2005) ont apporté quelques lumières à la "caverne" dans laquelle je me trouvais.

Si C. Maroy émet quelques hypothèses sur les motifs de résistance des enseignants à la transformation globale de leur métier, à "l'évolution des modèles de professionnalité", voir à la "déprofessionnalisation du métier", qui ne serait "pas seulement une affaire de génération enseignante dépassée", D. Dicquemare, quand à lui, évoque le principe d'homéostasie comme explication possible à cette résistance aux changements, principe qui régirait le fonctionnement des systèmes (promotion de NPS ou groupe d'accompagnateurs) dans un but de pérennisation.

Aussi, toute nouveauté ou proposition de changement ou d'évolution dans un mode d'accompagnement serait susceptible d'engendrer une résistance. Par ailleurs, il précise que tout dispositif amenant un changement serait mieux accepté par les personnes qui auraient participé à sa conception, d'où probablement, la difficulté de faire intégrer un individu à une communauté apprenante dont il ne serait pas à l'origine ou encore d'influer sur une communauté existante par le biais d'un dispositif extérieur à celle-ci. Autant de paramètres qui pouvaient avoir joué en notre défaveur...

Je m'interrogeais donc.

Et si cette résistance à l'usage de cette nouvelle aide à la professionnalisation tenait au fait qu'il nécessiterait de devenir "un praticien réflexif", de part les écrits professionnels attendus dans le forum, et ce, bien que ce modèle de professionnalité enseignante soit valorisé par la majorité des acteurs du métier (B. Cattonar et C. Maroy⁹², 2000)?

Par ailleurs, le fait de s'inscrire et de persister dans une démarche de formation ou d'accompagnement annexe nécessiterait, non pas seulement une motivation ou "un vouloir apprendre", mais aussi, comme le souligne P. Carré⁹³ (2005), "un savoir apprendre par soi-même". Il s'agit là de "la double dimension de l'apprentissage autodirigé", reliant la motivation de l'engagement en formation et les compétences métacognitives, méthodologiques et transverses. A ce titre, les NPS auxquels s'adresse notre dispositif visant une co-formation entre pairs, étayée du regard critique des accompagnateurs, sont-ils à même de développer cette autonomie dans leur formation de manière autodirigée et autorégulée (Zimmerman, 2000, in Carré, 2005)?

⁹⁰ DICQUEMARE, D., 2000, La résistance aux changements, produit d'un système et d'un individu, *Les Cahiers de l'Actif*, n°292-293, pp. 81-97

⁹¹ MAROY, C., 2005, Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances, *Les Cahiers de Recherche sur l'Éducation et la Formation*, n°42, pp. 1-35

⁹² CATTONAR, B., et MAROY, C., 2000, Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire, *Éducation et Sociétés*, n°6, pp. 1-42

⁹³ CARRE P., 2005, *L'Apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod

Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter, comment changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. (Rogers in Giordan, 1997, in Carré, 2005).

Mais pouvait-on dire que, malgré les présentations du dispositif qui leur ont été faite, les NPS pensaient pouvoir "apprendre, s'adapter et changer" ou simplement "acquérir des connaissances" par le biais du Petit MOOCA des NPS, comme par d'autres biais auxquels ils avaient déjà accès?

Toujours très intéressée par le concept développé par P. Carré⁹⁴, j'étudiais "à la source" le lien entre l'apprenance et les "apprentissage numériques" par la conférence qu'il a tenu à l'ESEN en octobre 2011, dans le cadre du regroupement national sur la e-formation STSI-DGESCO-ESEN.

P. Carré y évoque, entre autres voies de formation d'adultes onéreuses et souvent peu probantes, celles passant par le numérique, source d'espoirs quant aux "nouvelles façons de communiquer pour permettre aux gens d'apprendre", mais aussi de désillusions lorsqu'on imagine avoir trouvé par ce biais un moyen "pour régler définitivement la question des apprentissages"... L'auteur évoque aussi une autre voie de formation, innovante et collaborative, "autour de l'informel et de la relation entre la formation et le travail", que seraient les communautés de pratiques ou organisations apprenantes. A ce sujet, P. Carré rejoint D. Dicquemare lorsqu'il précise que ces communautés de pratiques ne pourraient se créer d'une manière imposée, ni subir un fonctionnement "descendant" mais émergeraient plutôt au sein d'un groupe de personnes qu'il faudrait accompagner ou faciliter de manière ascendante.

De ce fait, si nous devons continuer d'avoir foi dans ce projet afin de le faire évoluer, ne nous étions pas leurrés nous-mêmes quant à l'apport "révolutionnaire" de ce MOOC dans la formation initiale? De plus, ne devrions-nous pas relativiser la non-adhésion à ce dispositif du fait que nous lui avons attribué comme mode de fonctionnement de fédérer (de l'extérieur) une organisation apprenante autour de novices que nous n'étions plus? Plus simplement, les NPS n'étant pas à l'origine de cette communauté attendue du dispositif, n'était-ce pas logique que celle-ci peine à voir le jour?

Dans le même registre des formations à distance, si les organismes de formation en ligne ne communiquent que très peu sur les taux de participation (pour des raisons évidentes de publicité), l'efficacité du e-Learning aux Etats-Unis serait remis en question par le taux d'abandon qui serait de 20 à 30% supérieur à celui de la formation en présentiel (F. Fenouillet et M. Déro⁹⁵, 2006). De fait, si le dispositif du MOOCA intégrerait par principe le cadre de ces formations à distance, cela nous amenait à nous interroger de nouveau sur les difficultés des enseignants à adopter dès l'origine ce mode d'accompagnement à distance...

⁹⁴ CARRE, P. (2011). *L'Apprenance, vers une nouvelle culture de la formation*. Repéré à http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/11-12/carre/carre_p_apprenance/carre_p_apprenance_FlashLD_1000x640.html

⁹⁵ FENOUILLET, F., et DERO, M., 2006, Le e-learning est-il efficace? Une analyse de la littérature anglo-saxonne, *Savoirs*, vol. 12, pp. 87-100

Par ailleurs, afin de passer au mieux *Du discours à l'action de changer*, D. Autissier et J.M. Moutot⁹⁶ (2003) prônent, entre autre, l'usage d'un « réseau du changement », afin que certaines personnes convaincues du bien-fondé du changement servent de relais, dans une relation de proximité avec le reste des futurs "utilisateurs" ou "bénéficiaires". N'avions-nous pas manqué "d'agents de relais convaincus" afin de donner vie et de diffuser l'usage de ce dispositif?

Enfin, comme le souligne A. Colson⁹⁷ (2005) lorsqu'il analyse le changement dans les services publics :

“Un bon projet de changement doit se baser sur une vision claire, c'est-à-dire des objectifs clairement définis, être partagé par toutes les parties prenantes et donner la place au dialogue social. Cette vision doit être formalisée dans une première phase de diagnostic.”

Selon ces critères, cette nouvelle proposition d'aide à la professionnalisation était-elle “un bon projet de changement”, proposé suite à un échange constructif avec les usagers, à un bilan de leurs attentes/besoins et à des propositions qui seraient alors ressenties par tous comme susceptibles d'amener une amélioration de leur situation?

Par le biais d'EdutechWiki⁹⁸ et des blogs spécialisés⁹⁹ dans les stratégies d'innovations, je finis donc par me pencher sur la théorie de la diffusion de l'innovation développée par E.Rogers (1995) qui me permet de cerner les divers facteurs d'adoption d'une nouveauté, et donc, dans notre cas, les motifs de non-adhésion au dispositif.

Autant de questions et de pistes de réflexion qui nous aideraient, par la suite, à réorienter notre étude, à interpréter les traces que nous allons récolter et probablement dans le futur, à faire évoluer le dispositif.

Un nouveau contexte, une nouvelle problématique par L.G. et F.B.

Présageant de réelles difficultés à remporter l'adhésion d'un nombre suffisant de NPS pour pouvoir observer l'activité émanant du MOOC, nous dûmes reconsidérer notre problématique en tenant compte de ce contexte et en axant notre étude sur un public potentiellement plus large et sur des observables moins aléatoires: L'adhésion au dispositif vis-à-vis des caractéristiques de la population.

Les accompagnateurs n'étant plus associés au rôle de facilitateur, rien ne nous empêchait de les intégrer au quorum d'étude. Le fonctionnement interne et les objectifs du dispositif n'étant pas observés, là encore, rien ne nous empêchait d'envisager une étude comparative intégrant l'effectif des étudiants de FFA mais aussi la communauté ITyPA.

⁹⁶ AUTISSIER, D., et MOUTOT, J.M., 2003, *Pratiques de la conduite du changement. Comment passer du discours à l'action*, Paris : Dunod

⁹⁷ COLSON, A., (2005). *La conduite du changement au sein du secteur public: une conduite pour l'action*. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000598/0000.pdf>

⁹⁸ EDUTECHWIKI.FR, (2007) *Théorie de la Diffusion de l'Innovation*, Repéré à http://edutechwiki.unige.ch/fr/Th%C3%A9orie_de_la_diffusion_de_l'innovation

⁹⁹ CHARPY, M. (2009) *La diffusion d'une innovation*, Repéré à <http://strategies4innovation.wordpress.com/2009/02/15/la-diffusion-dune-innovation/>

F. Bernard fit une requête en ce sens à l'équipe de recherche d'ITyPA qui resta malheureusement sans suite.

Il résulta de nos réflexions une évolution du diagramme d'environnemental précédent.

Remarques:

- Ce travail porte sur une des toutes premières tentative d'application de dispositifs connectivistes en français. Aucun recul en contexte n'était donc disponible pour l'ingénierie de construction et de lancement du MOOC.
- Les formations liées aux TICE, en France, sont majoritairement axés sur le : développement de compétences techniques et non humaines...

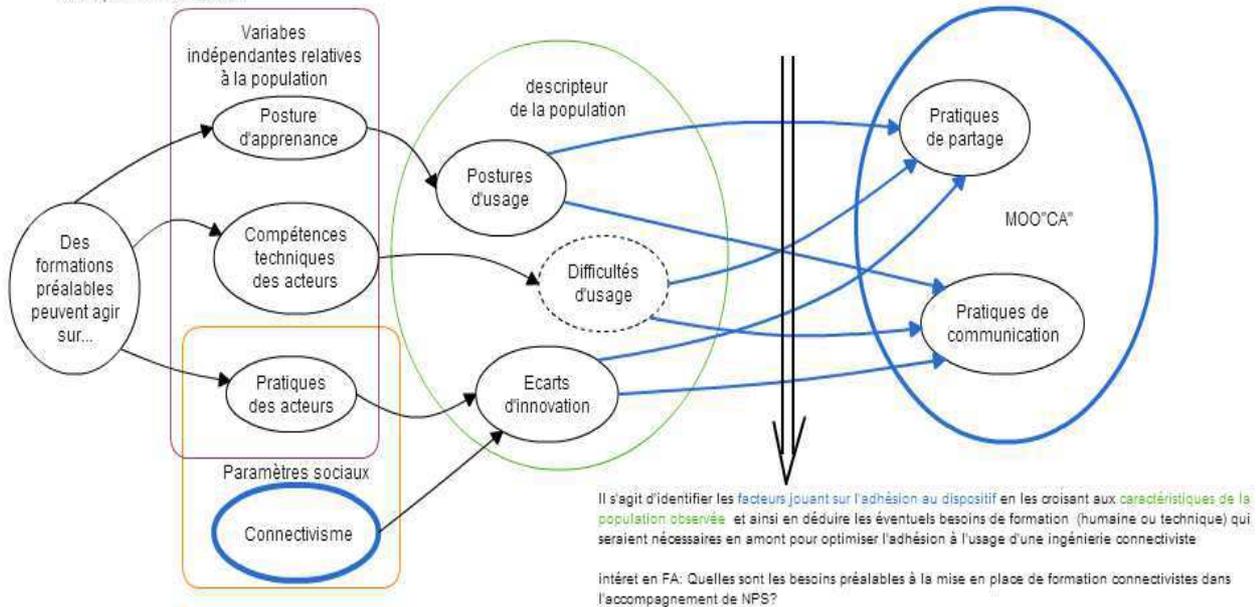


Illustration 5 : *Diagramme environnemental situant la deuxième problématique* (L. Gillet et F. Bernard, 2012)

Nous attendant à un recueil de traces de moins grande envergure, la méthodologie fut aussi revisitée

Ainsi :

- Comme il ne nous était pas possible d'observer des paramètres de dynamique de régulation propres à l'apprenance hors du MOOC, aussi nous nous contenterions donc d'examiner les motifs attendant à l'adhésion dans un questionnaire et nous compléterions cet aspect par des entretiens visant à aborder la composante de l'apprenance dans une approche globale de la formation accompagnée, telle que vécue par les stagiaires.
- Les difficultés techniques qui étaient négligées dans la première approche seront examinées par enquête sur les procédures liées à l'inscription et la navigation sur le site.
- Les paramètres attendant au processus d'innovation seront examinés comme prévus par enquête.

Car malgré tous nos efforts, le dispositif ne trouva donc pas son public. Il nous fallait donc analyser la situation et revoir à nouveau nos objectifs de recherche.

Le questionnement qui se posait à nous s'était donc déplacé d'une problématique axée sur la compréhension des comportements des acteurs dans un dispositif connectiviste vers les conditions d'adhésion de ces acteurs à ce dispositif qui ne devenait alors qu'un prétexte, une invention ouvrant la porte d'une innovation dans les pratiques d'accompagnement.

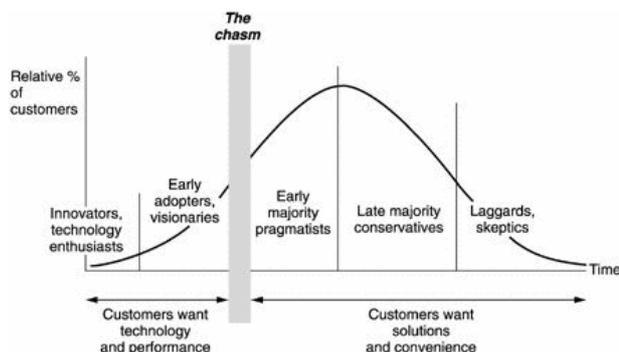
La mise en veille du site fut donc l'occasion de faire un bilan sur notre démarche pour repenser cette problématique.

D'un point de vue chronologique, notre démarche visait pourtant les étapes citées par N. Alter (2010, p 65) pour la mise en place d'une innovation:

- L'invention en tant qu'incitation à l'innovation
- L'appropriation par le biais de l'acceptation du sens apporté par l'invention
- L'institutionnalisation par la négociation d'une forme compatible à l'organisation en mutation

Notre démarche, quand à elle, s'opposait aux formes organisationnelles en place (tant du côté des accompagnateurs que de celui des stagiaires).

Il nous manquait, par ailleurs, le levier principal de l'incitation: la connexion aux réseaux sociaux en place qui nous aurait permis de diffuser l'incitation suivant le mode viral décrit au chapitre 1 de *L'innovation ordinaire* (N. Alter, 2000) et correspondant au modèle de DIT selon E.M. Rogers (2003, in I. Sahin¹⁰⁰, 2006)



Pour notre cas, cela correspondrait à :

- Un inventeur
- Quelques individus marginaux
- Des "essaims" d'imitateurs fédérés par des grappes d'innovations secondaires
- L'intégration d'une partie des derniers réfractaires

Graphique 1 : *Courbe de diffusion de l'innovation* (E.M. Rogers, 2003)

La réussite ou l'échec, mais également le sens finalement affecté à une innovation, dépendent des capacités réticulaires dont disposent les acteurs. Dans tous les cas, les réseaux représentent en quelque sorte l'architecture sociale informelle sur laquelle repose le développement d'une innovation. (N. Alter, 2010, p18)

Ainsi, bien que nous en défendions, en étant déconnectés des réseaux pour lesquels nous concevions un espace, nous nous plaçons en tant que prescripteur d'une invention dogmatique sans pouvoir bénéficier des leviers institutionnels favorables à son implantation.

Et finalement, ne disposant pas d'un public suffisant pour espérer examiner ses mécanismes d'adhésion, nous étions dans une impasse.

¹⁰⁰ SAHIN, I., (2006). *Detailed review of Rogers' diffusion of innovations theory and educational technology. Related studies based on Rogers' theory.* Repéré à <http://www.tojet.net/articles/v5i2/523.pdf>

II-4: Nouvel essor et réorientation par une entrée institutionnelle

II-4.1: Des besoins de professionnalité à définir par L.G.

Désespérés, le 21-11, nous avons soumis nos difficultés à notre directeur de mémoire, M. Bailleul, qui nous proposa une première rencontre virtuelle sur Skype.

Avec ce dernier, il a été alors décidé, non plus de soumettre les inscrits (trop peu nombreux) à un questionnaire visant les motifs d'adhésion à ce dispositif mais plutôt d'axer nos observations sur la professionnalisation de ces NPS et les motifs de non-adhésion. Il s'agissait alors de pouvoir soumettre notre public à un nouveau questionnaire dont l'analyse des réponses serait affinée par quelques entretiens.

LG

Ayant déjà entamé une réflexion sur les motifs de non-adhésion au dispositif, je m'orientais plus avant vers des recherches sur la professionnalisation des enseignants. Cela s'avérait nécessaire afin de mieux cerner les attentes et besoins des stagiaires, mais aussi de leur institution, qui pourraient s'exprimer au travers du MOOCA des NPS.

La professionnalisation d'un métier se définirait selon 3 critères, d'après R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé¹⁰¹ (2008): « la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service ». Mais être un professionnel de l'enseignement implique-t-il uniquement de correspondre à ces 3 points?

J'étais alors ma représentation de la professionnalisation enseignante (et donc des NPS) à la lecture des travaux de L. Paquay¹⁰² (2001) qui définit les six paradigmes de la professionnalité enseignante, ainsi que sur ceux de B. Cattonar¹⁰³ dans "Les identités professionnelles des enseignants, ébauche d'un cadre d'analyse", 2001, s'appuyant sur des travaux antérieurs de J.F. Blin¹⁰⁴ (1997).

La notion de besoin et d'attente, quant à elles, nous furent précisées au travers d'une étude de J.J. Lapointe¹⁰⁵ (1995) (Cf: Chapitre III)

Cernant davantage les spécificités de l'identité professionnelle que chaque stagiaire visait à se construire, je découvrais à la lecture du mémoire de Master 2 de C. Nucci¹⁰⁶ (2010), les modalités de FAD (incluant celle des Communautés de Pratiques) déclinées en objectifs pédagogiques relatifs aux paradigmes de Paquay : je pointais alors du doigt les divers moyens de répondre aux besoins "supposés" des stagiaires par le biais du MOOCA des NPS, auxquels nous ne pouvions qu'associer les besoins relatifs au référentiel des 10 compétences de l'enseignant.

¹⁰¹ WITTORSKI R., et BRIQUET-DUHAZE S., 2008, *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*. Paris : L'Harmattan

¹⁰² PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD P., 2001, *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université

¹⁰³ CATTONAR, B., 2001, Les identités professionnelles des enseignants, ébauche d'un cadre d'analyse, *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10, pp. 1-35

¹⁰⁴ BLIN J.F., 1997, *Représentations, pratique et identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan

¹⁰⁵ LAPOINTE, J.J. , 1992 *La conduite d'une étude de besoins en éducation et formation : une approche systémique*, Québec: PUQ

¹⁰⁶ NUCCI, C., (2010) *Formation à distance et formation professionnelle des enseignants de l'école primaire*. Repéré à http://www.univ-rouen.fr/civici/memoires_DEA/textes/T_NUCCI.pdf

II-4.2: Une ouverture vers l'Institution par L.G.

Malgré notre profonde déception quand à l'essor du dispositif, lors d'une réunion des directeurs d'école de ma circonscription, mon IEN et Mme Villa ont présenté la mission académique Actions Innovantes dont elles étaient nouvellement en charge pour le premier degré, et, de manière inattendue, elles m'ont demandé de présenter le dispositif du Petit MOOCA des NPS, qu'elles jugeaient comme une Action Innovante académique. Il m'a alors été demandé en fin de séance d'accepter la mission de référente AI pour ma circonscription (repérage et accompagnement aux porteurs de projets, communication et mutualisation des actions en cours et d'une culture commune de l'Innovation, etc.). Je l'acceptais.

LG

Par la suite, le cadre officiel présenté par la mission Innovation du premier degré devait nous être proposé de manière à asseoir auprès de tous les référents, le point de vue institutionnel sur l'Innovation, c'est-à-dire à définir une culture commune à développer et promouvoir.

Je découvris par ailleurs, que de nombreux référentiels, arrêtés, circulaires et textes de loi faisant référence à ce concept d'Innovation, étaient en vigueur et semblaient se multiplier depuis quelques années dans l'Education Nationale, marquant une orientation politique officielle en ce sens.

Sur le site Eduscol, je fus interpellée par la définition de l'innovation en éducation qui “ désigne une initiative locale impulsée par des équipes pédagogiques ou éducatives”. Cette définition permettait effectivement de classer notre expérimentation comme une innovation dans le champ de l'éducation.

Par ailleurs, je découvris le site ministériel entièrement voué à l'Innovation dans l'Education, à savoir *Respire*¹⁰⁷, mis en place en 2012, visant la mutualisation des pratiques de veille (personnelle et partagée) autour de l'Innovation, des travaux collaboratifs et la création de communautés de pratiques. Il m'est apparu alors que ces visées étaient en tous points similaires à celles que nous souhaitions pour le Petit MOOCA des NPS, dans l'optique de l'aide à l'accompagnement vers une professionnalisation enseignante.

Une volonté de réajustement du dispositif et de notre démarche d'analyse par L.G.

Souhaitant concrètement inscrire au plan Académique notre projet de dispositif en tant qu'AI, nous avons rencontré Mme Villa, mi-décembre, afin de définir des modalités de remédiation des pistes de réactivation du dispositif qui n'avait jamais réellement pris vie. Il s'agissait de compléter la fiche AI académique proposée par Mme Villa, d'établir un questionnaire des attentes et besoins des NPS (mais aussi des néo-titulaires qui venaient alors agrandir notre population du fait des besoins supposés proches), ainsi que de déterminer quels pourraient être les facilitateurs motivés pour participer au dispositif parmi les différents acteurs de la formation des NPS. Ce jour-là, nous avons sollicité par le biais de Mme Villa, une entrevue avec le DAASEN, quelques jours avant les vacances de Noël.

¹⁰⁷ M.E.N.E.S.R. (2012). *Respire*. Repéré à <http://respire.eduscol.education.fr/>

LG

“Une proposition de changement devrait être perçue non pas comme une fin en soi mais elle devrait suivre une volonté de modification émanant d'un déséquilibre” (D. Dicquemare¹⁰⁸, 2000).

Aussi, une enquête sur les attentes et besoins des NPS et néo-titulaires s'avérait-elle urgente à mener de manière à soulever un probable “déséquilibre” en rapport au type d'accompagnement effectué actuellement, ce qui pourrait engendrer une “volonté de modification” et donnerait une légitimité au Petit MOOCA, proposé en parallèle de ce qui se faisait déjà.

Après plusieurs réajustements opérés avec Mme Villa, nous avons finalement envoyé fin décembre la fiche AI (en Annexe 12 p.A18) complétée à Mme Christon (mon IEN) ainsi qu'à M. Solano (DAASEN), lui rappelant ainsi notre demande d'entrevue.

Par la même occasion, nous avons envoyé cette fiche AI 1^{er} degré aux chargées de Mission et aux référentes AI du 2nd degré, Mmes Descieux et Guillaume, afin d'intégrer le secondaire à cette AI en cours de réaménagement au primaire.

II-4.3: Une incarnation de la hiérarchie surprenante par L.G.

De nouvelles modifications avaient été apportées à cette fiche (afin de développer le mode d'évaluation envisagé pour ce dispositif) et le questionnaire des attentes et besoins des professeurs débutants était en cours de rédaction quand le DAASEN nous convia à une rencontre début janvier 2013. Mme Villa nous affirma qu'il soutenait réellement le projet, qu'il était par ailleurs un des rares à s'être inscrit au dispositif du MOOCA, à avoir visionné les vidéos d'Actualités et donc, qu'il connaissait un minimum les modalités et objectifs du dispositif. Il était donc question lors de cette rencontre qui devait être très brève, de lui présenter nos difficultés techniques et communicationnelles ainsi que notre besoin d'appui institutionnel pour palier aux difficultés rencontrées.

L'entrevue entre M. Solano, Mme Villa, F. Bernard et moi-même a finalement duré 2h. Après nous avoir informé du fait qu'il n'avait pas eu le temps de lire la fiche AI du projet, M. Solano nous engagea, sans cérémonie, à nous présenter tous les 2 ainsi que les raisons de notre présence dans son bureau, c'est-à-dire l'historique du projet.

Chacun à notre tour, nous fîmes part de nos profils professionnels, de nos motivations à entreprendre un M2 FFA à l'IUFM et à orienter notre mémoire vers un dispositif collaboratif d'accompagnement des NPS suite à la soutenance l'année précédente de celui de Mme Marcin-Moco mettant en avant le besoin d'un cadre structuré pour les échanges à distance entre accompagnateurs et NPS. Si Mme Villa évoqua le sentiment d'isolement des NPS en stage ou des titulaires débutants, M. Solano, quand à lui, rappela la structure et les modalités d'encadrement existantes de ces novices.

Le mode de communication entre ces 2 personnages nous apparut rapidement comme très ouvert, empreint de connivence et de respect réciproque, tout en faisant preuve d'humour, ce qui nous mit à l'aise l'un et l'autre, malgré le “grand écart hiérarchique” que nous vivions. De toutes les façons, dans l'état où se trouvait le dispositif, nous n'avions rien à perdre à être francs et directs dans tout ce que nous aurions à dire au DAASEN.

¹⁰⁸ DICQUEMARE, D., 2000, La résistance aux changements, produit d'un système et d'un individu, *Les Cahiers de l'Actif*, n°292-293, pp. 81-97

Après cette première demi-heure, nous entrions réellement dans la présentation et l'historique du dispositif mis en œuvre, le Petit MOOCA des NPS, depuis la 1^{ère} expérience avec les FFA, jusqu'à son état actuel.

Débusquant rapidement dans nos propos les handicaps, les difficultés, les raisons probables d'échecs, M. Solano par ses remarques, nous montra qu'effectivement il cernait et comprenait cet état de fait. Si j'eus alors le sentiment que nous présentions un dispositif utopiste, qui n'avait jamais pu être viable, Mme Villa, quant à elle, me sembla constamment avancer les éléments de remédiation auxquels nous avions depuis songé, ce qui équilibrait la situation d'ensemble.

Dans l'heure qui a suivi, nous eûmes clairement la preuve que M. Solano connaissait parfaitement le dossier du projet que nous lui propositions, par la manière dont il s'investit dans une possible évolution du dispositif, au regard des problèmes que nous lui avons exposé précédemment. Sur un tableau blanc, il modélisa le jeu des acteurs attendant au dispositif actuel et les hypothèses de freins majeurs à une entrée dans celui-ci:

- le manque de reconnaissance du travail effectué et du statut des animateurs/facilitateurs,
- l'absence de réponse clairement visible à un besoin immédiat des NPS ou accompagnateurs,
- la perte de crédibilité quand à la pertinence des échanges entre novices et animateurs anonymes.

Il proposa donc de construire un dispositif de mutualisation de ressources validées et d'accepter de laisser les novices dans l'anonymat, contrairement aux animateurs nommés et reconnus par tous.

F. Bernard avança alors qu'en occultant l'axe d'analyse de pratiques et en se focalisant sur l'échange de documents, nous nous éloignons des objectifs de professionnalisation visés à l'origine par le dispositif.

Pour fédérer une communauté suffisante au fonctionnement du dispositif, M. Villa mit alors en avant la nécessité de proposer un outil efficace pour satisfaire des besoins pratiques immédiats, l'aspect d'analyse de pratique pouvant être développé à posteriori.

M. Solano proposa aussi que les accompagnateurs aient pour tâches d'analyser, de commenter, d'argumenter les documents proposés par les novices afin de les « valider » ou non, dans une situation bien définie et contextualisée.

Par ailleurs, les échanges pourraient s'opérer sur divers plans, privé, personnel et professionnel, conservant ainsi une part d'anonymat ou de visibilité de l'identité, en fonction des situations.

L'apport essentiel de M. Solano ce jour-là fut de souhaiter créer un lien entre ces divers plans, alors que jusqu'à présent, nous ne nous étions penchés que sur celui personnel et informel de l'accompagnement des novices, en parallèle au système existant. Nous n'intégrions pas alors au dispositif les plans privés (échanges informels entre pairs novices), et professionnels (échanges formels et visibles existants entre accompagnateurs et novices). Ce dispositif pourrait alors établir des liens entre ces divers plans.

Il nous apparut clairement, tout au long de cet entretien, que M. Solano cernait avec précision la part importante de l'informel /non-formel inhérente à toute action de formation et donc, à l'accompagnement d'adultes.

La dernière heure de cette rencontre fut un échange animé et constructif. De notre côté, nous souhaitions conserver cet aspect qui nous semblait primordial de l'autonomie du dispositif vis-à-vis de tout contrôle institutionnel ou modalité évaluative des novices participants. De celui de M. Solano, il insista sur les avantages pernicieux mais nécessaires de cette entrée institutionnelle qui permettrait une rémunération symbolique par la reconnaissance des acteurs réels de cet accompagnement, amenant ainsi une

crédibilité à la validation des documents proposés. Et enfin, Mme Villa, quant à elle, veilla à ce que ce moment ne dépasse pas les possibilités temporelles de M. Solano, et surtout recadra les échanges vers notre objectif de départ, à savoir l'obtention du soutien concret du DAASEN dans la diffusion de l'enquête d'analyse des besoins et attentes des novices en cours de construction, dans le but d'apporter là encore, des améliorations au dispositif actuel.

Au cours de la discussion autour de cette enquête, M. Solano proposa de soumettre celle-ci, en premier lieu et de manière expérimentale, à la circonscription de St Martin, comportant une grande quantité de néo-titulaires et dont l'IEN serait probablement intéressée par un tel dispositif, de par l'éloignement géographique de l'île. Mme Villa devant prochainement rencontrer cette IEN, Mme Dolium, il fut convenu que nous pourrions lui présenter ce dispositif et le questionnaire d'enquête, qui devait être de nouveau modifié et terminé à ce moment-là.

Ainsi, à l'issue de ces deux heures de rencontre, nous avons donc obtenu du DAASEN, avec l'appui de Mme Villa, un accord de principe quand au soutien attendu pour la diffusion de l'enquête, ainsi qu'une piste probable d'atteindre, par un biais officiel et donc censément plus solide que celui que nous avons emprunté précédemment, la population que nous visons depuis longtemps et que nous avons tant de mal à toucher.

LG

Surprise par le “grand” intérêt porté par le DAASEN à ce dispositif collaboratif d'accompagnement des enseignants débutants, j'en réalisais pour une part les raisons émanant de l'Institution elle-même, au travers des perspectives de recherches de E. Bruillard¹⁰⁹ (2008)

Accompagnant la pression institutionnelle autour de la nécessaire intégration des technologies, à tous les niveaux de l'éducation, de nombreux discours voient dans les activités collaboratives une évolution incontournable, notamment dans les formations universitaires. On en arrive à croire que les apprenants sont automatiquement intéressés à coopérer. Il n'y a qu'à leur fournir des moyens techniques appropriés, un peu de formation... et le tour est joué. En particulier, dans le cadre de la formation à distance, c'est un bon moyen de favoriser la participation (en pariant notamment sur des formes d'interdépendance positive, comme nous l'avons déjà signalé).

Ne seraient-ce pas des injonctions paradoxales, enjoignant les étudiants à travailler ensemble mais en conservant des évaluations individuelles ? Ne fait-on pas preuve d'amnésie, en pensant que le simple usage social de technologies dans un cadre personnel se transfère sans préparation particulière à un usage collectif pour l'apprentissage. En effet, hormis quelques recherches effectuées dans des cadres restreints souvent ad hoc, il semble que beaucoup de tentatives sont peu convaincantes. Ainsi, on déplore souvent le manque de participation dans les forums de discussion (Henri & Charlier, 2005).

¹⁰⁹ BRUILLARD, E., 2008, Travail et apprentissage collaboratifs dans des formations universitaires de type hybride. *Éléments de réflexion, Education et Formation*, n°288, pp. 55-64

Outre ce ressenti d'intérêt explicité par E. Bruillard, il s'avère que cette rencontre eut lieu très peu de temps après que le ministre de l'Éducation, V. Peillon¹¹⁰, ait présenté sa stratégie pour l'école numérique, visant, entre autres, "à favoriser la formation aux usages du numérique et la rénovation des pratiques pédagogiques", à ouvrir "un portail de référence de ressources numériques pédagogiques dédié aux enseignants", mais aussi à développer un réseau professionnel des enseignants en ligne, c'est-à-dire "un espace d'échanges et de co-constructions entre pairs".

Ainsi, la proposition que nous faisons au DAASEN, correspondait-elle à ces points-ci du *Plan de refondation de l'école*¹¹¹, et méritait-elle sans doute que l'Académie s'y intéresse.

II-4.4: Une rencontre "d'innovateurs" par F.B.

A l'époque de cet entretien, j'avais potentiellement fait le deuil de notre étude, mais j'acceptais avec entrain la poursuite de notre travail d'innovation au sein du premier degré.

Je restais toutefois très méfiant vis-à-vis de l'intrusion institutionnelle dans le dispositif, craignant de possibles dérives vers une instrumentalisation du dispositif à des fins de supervision hiérarchique ou simplement l'intégration de notre démarche dans une "invention dogmatique" à implication politique. Car tel que l'avait exprimé le ministre mi-décembre, le type d'action porté par le dispositif pouvait légitimement recevoir un soutien institutionnel.

Dans ce contexte de volontarisme affiché, il me semblait nécessaire de rester attaché à cette spécificité d'espace ouvert que je constatais incompatible avec les dispositifs FOAD en œuvre (Cf: le post "Des communautés qui m'entourent ?" sur mon blog.)

Bien sûr, tel que le décrit N. Alter (3ème Ed. 2010, p19), notre posture d'innovateurs incluait ce nécessaire conflit à l'ordre établi pour en faire évoluer la forme dans une dynamique positive de négociation. En effet, l'innovateur ne souhaite pas bouleverser l'ordre établi pour autre chose qu'assimiler son invention dans un nouvel ordre au service de l'institution.

Il restait donc à négocier des aménagements compatibles avec les impératifs institutionnels, sans dévoyer les principes d'indépendance et d'ouverture qui semblaient nécessaires à son bon fonctionnement.

A ma grande surprise, la position affichée par le DAASEN vis-à-vis des pratiques institutionnelles était bien moins rigide que ce que je préjugeais. M. Solano m'apparut, peut-être pas dans une dynamique de déviance, mais pour le moins dans celle d'un innovateur, ouvert sur le contexte (au sens réel et non dogmatique), prêt à faire évoluer les formes du système dans toutes les limites du possible. C'était inespéré! Non seulement un haut représentant de l'institution nous recevait, mais il semblait animé d'une sincère conviction de l'intérêt de l'invention pour le système de formation au long de la vie des enseignants. Le débat fut si adroitement mené sur les convergences de visées institutionnelles et les principes connectivistes que j'eus presque l'impression d'avoir moi-même pensé au déplacement des espaces de socialisation, de l'intérieur du site vers son environnement virtuel existant.

¹¹⁰ PEILLON, V., (2012). *Faire entrer l'École dans l'ère du numérique - Discours*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid66604/faire-entrer-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique-discours-de-vincent-peillon.html>

¹¹¹ M.E.N.E.S.R. (2012). *Faire entrer l'École dans l'ère du numérique - Une ambition pour la refondation de l'École*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_decembre/94/3/Strategie_numerique-FICHES_236943.pdf

Ainsi articulé autour des usages en place des individus, de l'institution et des contextes attenants, le dispositif n'imposait plus les connexions et le partage par son fonctionnement, mais visait à favoriser et valoriser ce qui existait déjà.

Selon N. Alter, ce qui différencie l'inventeur de l'innovateur était la capacité de l'innovateur à identifier ou créer un terrain d'expression pour l'invention : c'est ce qui semblait venir de se passer dans ce bureau.

II-4.5: Un nouveau départ par L.G.

Le DAASEN souhaitait obtenir un compte rendu succinct du dispositif tel que nous venions de le faire évoluer lors de cette réunion. F. Bernard s'attela alors à la mise en forme d'une modélisation complexe, devant mettre en lumière tous les points clés abordés. L'apport essentiel de M. Solano ayant été le principe de validation des documents proposés par les novices aux formateurs, nous propositions, quand à nous, une nouvelle évolution. Car en l'état, il n'y aurait pas de formation par ce biais si les accompagnateurs ne faisaient que transmettre leur expertise, sans interaction, sans échange critique et constructif sur les propositions des participants.

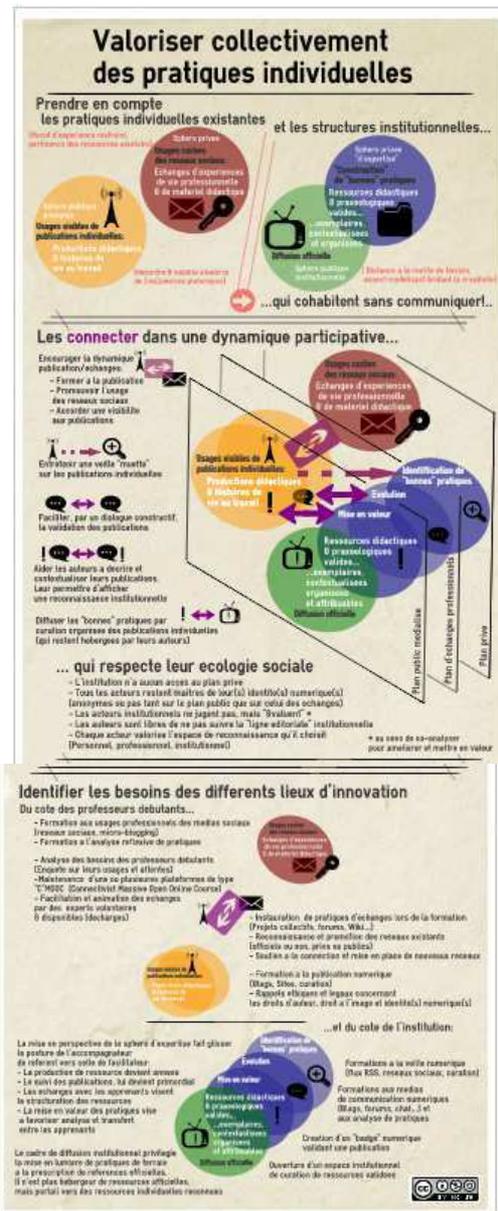


Illustration 6 : Aperçu de l'affiche du modèle systémique de l'organisation connectiviste proposée (F. Bernard, 2013)

Avec l'affiche (en Annexe 13 pA33) modélisant l'organisation des interactions liées au dispositif, pensant qu'il fallait agir au plus vite, mi-janvier, nous transmettions par mail au DAASEN, à Mme Villa et Mme Christon, la première mouture du nouveau questionnaire, sans avoir réellement eut le temps de le faire cobayer. Celui-ci était sciemment axé sur les besoins des apprenants, sur les écarts d'innovation pour définir les freins à l'entrée dans le dispositif, laissant de côté la plupart des points relevant de l'apprenance, que nous envisagions de soulever par la suite lors d'entretiens. Seule une question relative aux motifs d'entrer (ou de ne pas tenter d'entrer) dans un tel dispositif fut conservée, afin de nous laisser tout de même un autre axe d'analyse.

Pourtant, quelques jours plus tard, Mme Villa demanda à ce que nous apportions quelques modifications à ce questionnaire. M. Solano n'aurait pas reçu notre mail et nous pourrions donc lui transmettre la mouture définitive. Avec l'aide de Mme Villa, nous travaillions alors au remaniement du questionnaire qu'elle jugeait trop complexe (de par notre verbiage propre au FFA), trop long (du fait de notre souci de précision que nous comptions obtenir par des questions croisées) et ne mettant pas assez clairement en avant notre volonté de tenir compte des besoins du public visé au travers de l'enquête. Pour abonder en ce sens, nous dûmes redéfinir communément les notions d'attente, de désir et de besoin. Ainsi, en passant au crible chacune des 33 questions, nous négocions et faisons certains compromis durant une longue séance de travail visant ces modifications.

II-4.6: Un cadrage adapté à notre situation par L.G.

Dès le lendemain, nous rencontrons physiquement pour la première fois notre directeur de mémoire, M. Bailleul, de passage à l'IUFM de Guadeloupe. Là encore, nous revisitions non seulement le questionnaire et les notes de modifications relevées, mais surtout, nous faisons un point historique et méthodologique important. Après lui avoir fait part des diverses étapes par lesquelles nous étions passés ce dernier mois, de nos doutes quand à la possibilité de faire cadrer celles-ci avec une méthodologie type de mémoire de FFA et de notre angoisse vis-à-vis du peu de traces tangibles en notre possession, M. Bailleul nous rassura et dirigea constructivement l'entrevue.

En effet, il insista sur le fait de ne pas aller contre la volonté du DAASEN, mais plutôt de saisir la balle au bond et d'envisager ce mémoire comme une étape dans de l'ingénierie de formation autour de ce dispositif, sans doute viable à long terme. Il proposa aussi une rédaction de mémoire historique (qui collerait ainsi aux diverses évolutions du dispositif), tel un compte-rendu d'expériences à arrêter à un moment donné et à observer avec différents outils liés à l'ingénierie, à la didactique ou à la pédagogie, construits au préalable. Ce compte-rendu, étayé des réponses au questionnaire en cours de création et des entretiens qui en découleraient, pourrait être analysé et discuté, tout en mobilisant des notions théoriques, afin d'en tirer des leçons, de définir des pistes de développement ou d'évolution possible du dispositif à l'instant T+1 de l'écriture et ainsi de satisfaire les attentes du DAASEN.

Il s'agirait, de plus, de mettre en lumière le jeu joué autour d'un tel outil par divers acteurs, mais aussi la manière d'implanter un dispositif de développement collectif de compétences et encore celle de « vendre » cet outil aux IEN. M. Bailleul mit alors en avant le sort commun de nombreuses innovations, à savoir celui d'être récupérées par l'Institution, ainsi que le rapport délicat à l'anonymat, ne permettant aucune reconnaissance hiérarchique ou de compétences par ses pairs et laissant le travail de l'accompagnateur invisible.

M. Bailleul insista par ailleurs sur le fait qu'une des conditions d'adhésion ou de publication de par un acteur devait être de préciser le contexte d'origine des documents

qui seraient alors soumis à la validation des accompagnateurs par le biais d'un "badge" officiel. Par ailleurs, il évoqua aussi le danger de la recherche de visibilité et de l'aspect très normalisant de la validation institutionnelle de ces documents proposés par les novices.

Enfin, dans le but de palier à l'absence de trace concrète relative à certaines étapes de l'évolution du dispositif, notre directeur de mémoire nous proposa alors de "négocier un espace d'intéressement", entre autres, à partir du compte-rendu de séance tenue avec le DAASEN, Mme Villa et nous-mêmes à faire valider par les participants. Cette possibilité nous a grandement soulagés, car le jour de cette rencontre avec le DAASEN, que nous n'imaginions pas prendre une telle tournure, nous n'avions pas osé demander à enregistrer nos échanges.

Nous débutions alors l'écriture de ce compte-rendu historique, de cette évolution contextualisée de notre problématique, tout en continuant d'améliorer le questionnaire.

II-4.7: De nouveaux objectifs, une nouvelle problématique par F.B.

Une fois de plus, notre objet d'étude subissait des perturbations, mais pour la première fois, au lieu de les percevoir comme des obstacles, l'impulsion donnée par M. Bailleul nous permit de les intégrer dans une dynamique de régulation systémique.

Notre étude prévoyait d'observer les dynamiques d'adhésion des acteurs à un système fermé (ou du moins centralisateur). La nouvelle forme proposée laissait envisager une perspective d'observation des liens et connexions générés par le dispositif. Un objectif pour le moins enthousiasmant car il recollait avec les observables de manifestation connectiviste définis à partir de la conférence de G. Siemens¹¹² (2009) déjà mentionnée lors de l'élaboration de la problématique initiale.

Le traitement de cette problématique ne nous serait toutefois pas accessible tant que le fonctionnement du dispositif ne serait pas effectif, ce qui était incompatible avec notre calendrier.

Il nous fallait donc recadrer notre étude vers un objectif intermédiaire: analyser les conditions de mise en œuvre d'un dispositif de formation connectiviste dans le cadre de la professionnalisation des professeurs débutants.

L'ensemble des hypothèses déjà envisagées à l'occasion des problématisations précédentes s'enrichissait alors du champ d'influence des paramètres liés à l'institution qui devenait acteur d'un service de facilitation.

Nous ne pouvions plus considérer le MOOC comme un dispositif car il n'existait que par son implication dans un système ouvert en interaction avec son environnement.

Nous avons jusque là abordé le MOOC comme un système fermé (soit une abstraction expérimentale) occultant ainsi totalement l'environnement nécessaire à son épanouissement (son écosystème en quelque sorte)

Une lecture plus minutieuse du *Macroscopie* (J. De Rosnay¹¹³, 1975, p.101 et p.92), m'aurait sans doute aidée à éclairer cette question posée par notre directeur de mémoire...

¹¹² SIEMENS, G. (2009). *Connectivism : Socialising Open Learning*. Repéré à <http://folksonomy.co//?keyword=2054>

¹¹³ DE ROSNAY, J., 1975, *Le macroscopie*, Paris : Points

“Un système est un ensemble d’éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d’un but.”

“ La notion de système apparaît ainsi sous deux aspects complémentaires : permettre l’organisation des connaissances et rendre l’action plus efficace.”

Ces deux citations semblaient définir les objectifs recherchés depuis le début de notre travail, eux-mêmes résumés dans les deux représentations graphiques suivantes.

L’affiche présentant l’organisation négociée avec le DAASEN, met en évidence les mécanismes, existants ou imaginés, favorisant des interactions visant la professionnalisation des débutants. Le point de vue de description est centré sur les acteurs dans leur environnement numérique.

Le diagramme suivant, quand à lui, ne fait plus apparaître l’ensemble des interactions dynamiques entre les éléments d’un dispositif, mais les principaux éléments en interaction dans l’écosystème attendant à la professionnalisation des professeurs débutants. Certains éléments de contexte y sont omis pour des raisons de lisibilité, mais aussi de faisabilité de par leur difficile prise en compte dans notre étude (contexte historique, socio/politique, économique individuel et environnemental, contexte familial...)

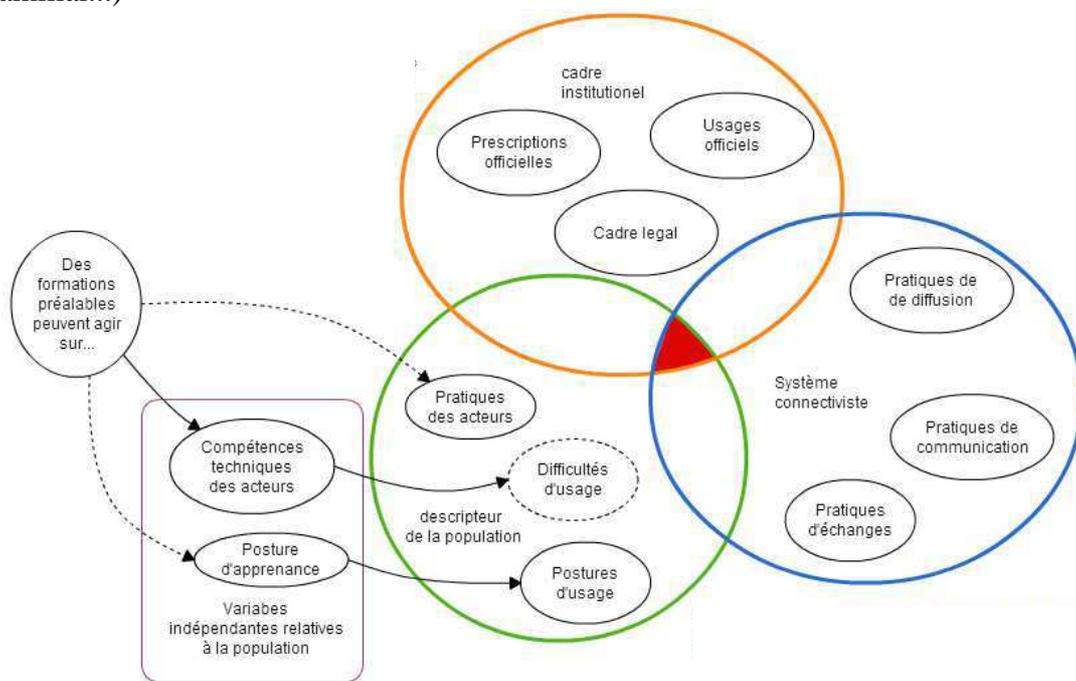


Illustration 7 : *Diagramme environnemental situant la troisième problématique*
(L. Gillet et F. Bernard, 2013)

Ce diagramme met donc en relief un lieu de convergence, un espace d'expression de pratiques connectivistes accessibles à la population (tant par ses caractères humains, sociaux que techniques), compatible avec le cadre institutionnel.

La définition de ce lieu de convergence devrait aider à mieux cerner les actions préalables favorables (notamment en termes de formation et d'ingénierie) à l'institution de pratiques connectivistes novatrices à visée professionnalisante.

L'intérêt essentiel en formation d'adultes que nous envisagions alors par cette démarche serait la suivante: **Quels sont les besoins préalables à la mise en place de formations connectivistes dans l'accompagnement de NPS?**

Cette zone de rencontre, permise par le MOOC, constituerait donc un espace commun d'échanges devant pouvoir être profitable à la population et à l'institution.

Bien entendu, même s'il ne s'agissait là que d'une analyse personnelle des doctrines politiques en œuvre dans les démocraties, il semblerait que ces utopies soient toutes fondées sur un même paradigme: "ce qui profite à l'institution ne peut être conçu que dans l'optique d'un bénéfice pour l'ensemble de la population".

Sans parler d'étude de "l'économie d'un système d'échange de savoir", il nous faudrait examiner des hypothèses attenantes à ces dynamiques d'échange et leurs acteurs : Offre et Demande, traduits en Besoins, Attentes et Envies des apprenants, et en Moyens et Intentions/Volontés de l'Institution et des facilitateurs.

Il est à remarquer que dans la nouvelle dynamique proposée, les facilitateurs agiraient de l'extérieur pour valoriser et promouvoir les échanges autour de la communauté. Nous pouvions donc imaginer que ce rôle serait investi par des professeurs encadrants/innovateurs attentifs aux démarches d'analyse de pratique et de valorisation de bonnes pratiques contextualisées.

Pour cette étude que nous allions donc tardivement engager, nous aurions donc à observer :

- les résistances au changement des débutants
- et celles des accompagnateurs et/ou potentiels facilitateurs,
- l'adéquation des pratiques et des usages en place vis-à-vis de ceux attendus dans le système connectiviste
- mais aussi vis-à-vis de ceux attendus par l'Institution,
- et enfin, l'adéquation des attentes et envies des débutants et des confirmés dans le contexte de la compatibilité connectivisme/institution.

Les attentes des débutants seront à examiner en tant qu'axes d'évolution du cadre institutionnel et du dispositif, afin de tenter d'identifier les besoins correspondants à la mise en place de conditions initiales favorables à l'installation d'un dispositif connectiviste d'aide à la professionnalisation des enseignants débutants.

Fin janvier, nous cristallisions alors la problématique finalement retenue pour notre étude ainsi :

Dans une dynamique d'identification de besoins de formations (formation initiale des professeurs et spécifique pour les facilitateurs), nous nous attacherons à observer uniquement les paramètres humains de ce triptyque, la formation n'ayant que peu d'emprise sur les moyens mobilisables pour la professionnalisation.

III- CADRE THEORIQUE

III-1: La professionnalisation des enseignants:

III-1.1 La formation professionnelle au métier d'enseignant:(LG)

“Chaque enseignant n’est désormais plus seulement celui d’une discipline, mais aussi le participant d’une action collective qui a pour but la réussite de tous les élèves.” (Y. Rollin¹¹⁴, Education et Devenir)

L’évolution du métier d’enseignant, passant du statut d’exécutant à celui de “professionnel” (Paquay et Altet¹¹⁵, 2001), a donc nécessité une adaptation de sa formation, qui débuta dès 1989, avec la création des IUFM. En ce sens, la formation des enseignants, initiale et continue, participe à leur professionnalisation, c’est-à-dire, à l’acquisition d’un ensemble de compétences expertes du métier, que L. Paquay (2001) regroupe en 6 paradigmes de professionnalité. Ceux-ci sont fondés sur:

- des savoirs savants que le “maître instruit” pourra transmettre grâce à des savoirs didactiques poussés,
- la décomposition en tâches et fonctions que “l’enseignant technicien” s’efforcera d’accomplir,
- la capacité d’adaptation aux moyens, au contexte et aux imprévus du “praticien artisan” qui cherchera à faire au mieux grâce à ses acquis d’expériences, à ses habitudes,
- la mise en œuvre d’une démarche d’analyse réflexive de pratiques permettant au “praticien réflexif” de Schön d’induire, de réinvestir, d’évoluer voir d’innover, dans une approche socioconstructiviste,
- l’implication de “l’acteur social” dans des projets collectifs,
- “la personne”, elle-même, relativement à ses représentations du métier (de l’idéalisme au négativisme), mais encore aux aspects relationnels, identitaires, émotionnels, etc..

C. Nucci¹¹⁶ (2010, p23) décline les paradigmes définis par L. Paquay en objectifs pédagogiques et types d’accompagnement qui seraient visés au travers de diverses activités mises en œuvre dans des modalités de FAD, telle que la Communauté de Pratiques.

La professionnalisation enseignante relevant de ces 6 facettes, les besoins relatifs à la professionnalité des stagiaires pouvaient alors être associés à l’ensemble des objectifs pédagogiques principaux qui leur étaient associé (Cf: tableau ci-après), conjointement aux 10 compétences du référentiel enseignant.

Il s’agissait maintenant de savoir, par le biais d’un questionnaire, si les apprenants, mais aussi leurs encadrants, imaginaient pouvoir trouver une réponse à leurs propres besoins de professionnalité par les diverses actions possibles à mettre en œuvre dans le MOOCA des NPS.

¹¹⁴ ROLLIN, Y., (2008). *Introduction. L’enseignement: une profession plurielle*. Repéré à <http://education.devenir.free.fr/metierenseignant.htm>

¹¹⁵ PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD P., 2001, *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université

¹¹⁶ NUCCI, C., (2010) *Formation à distance et formation professionnelle des enseignants de l’école primaire*. Repéré à http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires_DEA/textes/T_NUCCI.pdf

Il est à noter que le besoin de transmission de connaissance du “maître instruit” apparaît comme ne pas pouvoir se résorber de par ce dispositif, alors que seuls les besoins relatifs aux trois dernières compétences du référentiel pourraient l’être (auxquels seront adjoints ceux relevant des aspects techniques des sept autres compétences).

Paradigmes (selon Paquay)	Objectif pédagogique principal	Modèles de FAD à privilégier (selon Paquette)			Type d'accompagnement
		Autoformation Web (modules)	Enseignement en ligne (parcours)	Communauté de pratiques (travail collaboratif)	
Un maître instruit	Transmettre des connaissances	Conférences en ligne	Un stage structuré en étapes		Feed-back (correcteur)
Un technicien	Automatiser les savoir-faire techniques	Un stage à la carte avec des modules		Participation à des séminaires thématiques	Sans accompagnement : travail individuel
Un praticien artisan	Acquérir les tours de main du métier			<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de situations à partir d'observations - Réalisation de séquences en classe suite aux pratiques observées 	Sans accompagnement : travail entre pairs
Un praticien réflexif	Développer un savoir d'expérience théorisée			<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de pratiques - Elaboration de scénarios pédagogiques 	Tutorat de groupe formé à l'analyse de pratiques
Un acteur social	S'engager dans des projets collectifs, dans des innovations			<ul style="list-style-type: none"> - Travail collaboratif autour d'un projet 	Animation
Une personne	<ul style="list-style-type: none"> - Développer son soi professionnel - Prendre conscience de son style personnel - Etre en dynamique de développement personnel 	Un parcours individualisé s'appuyant sur des modules		Dans un second temps : échange de pratiques	Accompagnement individualisé

Tableau 5 : *Modalités de FAD en formation professionnelle d'enseignants de l'école primaire (C. Nucci, 2010)*

Enfin, du point de vue des instances éducatives, cette professionnalité enseignante relèverait de 10 compétences déclinées en termes de connaissances, capacités et attitudes attendues des agents de l'éducation. Ces compétences sont les suivantes:

- agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ;
- maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ;
- maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ;
- concevoir et mettre en œuvre son enseignement ;
- organiser le travail de la classe ;
- prendre en compte la diversité des élèves ;
- évaluer les élèves ;
- maîtriser les technologies de l'information et de la communication ;
- travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ;
- se former et innover.

Il est à noter que la professionnalisation des enseignants se fera selon un compromis pouvant évoluer au cours du temps, entre les attentes et besoins de l'institution formatrice qui vise à se constituer un pool d'agents compétents, et ceux intrinsèques à l'individu qui tendrait à prioriser son développement propre (personnel ou professionnel).

III-1.2: Le besoin: (LG et FB)

Nous retiendrons la notion de besoin de Kaufman (in J.J. Lapointe¹¹⁷, 1995) comme l'écart entre ce qui est (l'existant, la situation actuelle) et ce qui est requis (l'attendu, la situation souhaitée).

Le besoin, de par sa nature, ne peut donc être mesuré ou quantifié objectivement, il apparaît plus pertinent d'en analyser le concept.

Nous nous baserons sur cette démarche de "conceptanalyse de besoins" proposée par J.J. Lapointe, pour évaluer les besoins attendant aux éléments de notre objet d'étude.

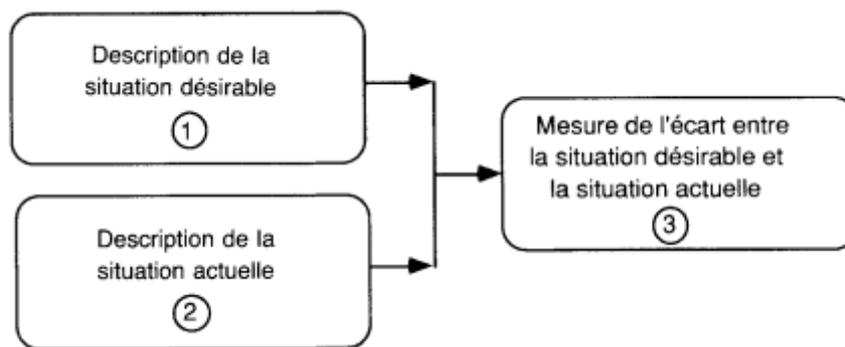


Illustration 8 : Construction du "conceptanalyse" du besoin (J.J. Lapointe, 1995, p.98)

Transcrit à notre cas d'étude, trois situations d'analyse de besoin seront considérées:

- Le besoin liant les enseignants et l'institution

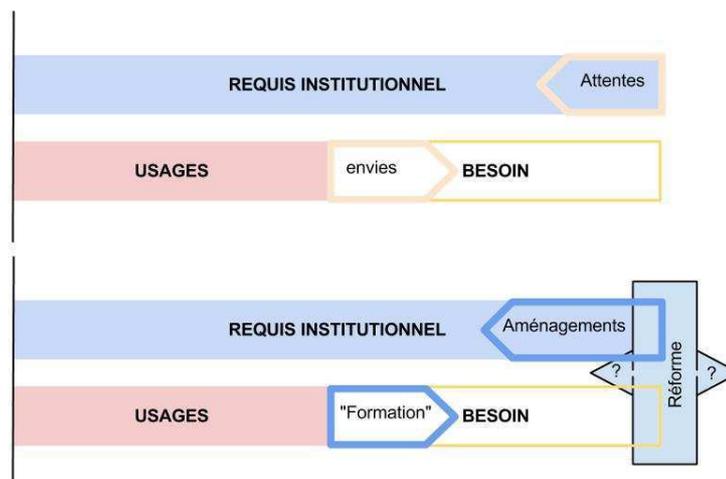


Illustration 9 : Besoin liant les enseignants et l'institution (F. Bernard, 2013)

¹¹⁷ LAPOINTE, J.J. , 1992 *La conduite d'une étude de besoins en éducation et formation : une approche systémique*, Québec: PUQ

- Le besoin liant les principes connectivistes aux enseignants

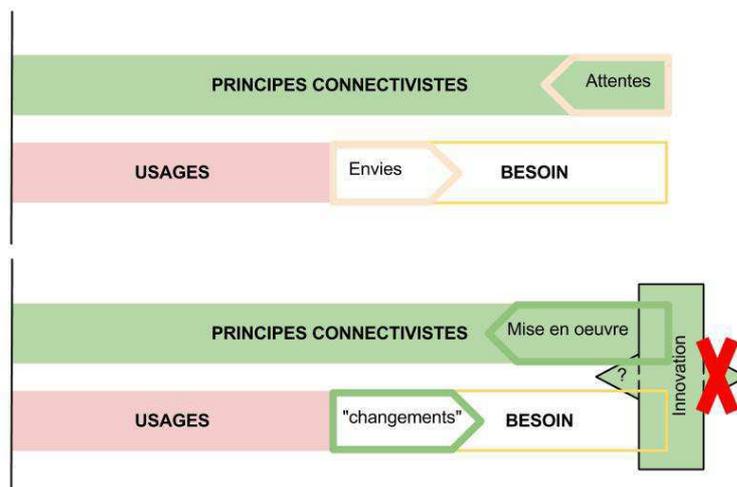


Illustration 10 : *Besoin liant les principes connectivistes aux enseignants* (F. Bernard, 2013)

- Le besoin reliant institution et principes connectivistes

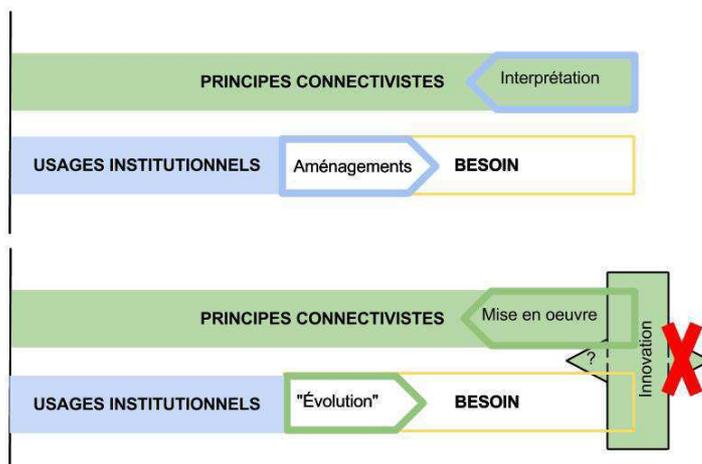


Illustration 11 : *Besoin reliant l'institution aux principes connectivistes* (F. Bernard, 2013)

Selon le mode d'évolution des formes induit par les groupes d'acteurs en jeu, dans l'optique de tendre à réduire cet écart, selon que l'action soit portée sur la réduction de l'attendu ou l'accroissement de l'existant, on pourra préciser que, du point de vue de :

- l'individu, en rapport à l'institution ou aux principes connectivistes, il s'agira d'attentes ou de désirs
- l'institution vis-à-vis des enseignants, il y aura un aménagement ou une "formation" à de nouveaux usages (Le terme "formation" ne sous-tend pas forcément ici une action émanant de l'institution. Cela peut ne relever que d'une prescription liée à la compétence 10.)
- des principes connectivistes vis-à-vis de l'individu, sera attendu un changement ou une adaptation de mise en œuvre
- des principes connectivistes en rapport à l'institution, une "évolution" pourra être attendue et une mise en œuvre actée
- de l'institution en rapport aux principes connectivistes, une interprétation pourra être attendue et des aménagements consentis.

De cette conciliation complexe des forces simultanément en œuvre, dépendra l'évolution du système de formes sociales, son équilibre figé ("cristallisation des formes" selon G. Simmel¹¹⁸, 1896), ou son maintien dans une dynamique d'innovation perpétuelle (N. Alter, 2000)

III-1.3: L'identité professionnelle enseignante: (LG)

En prenant appuis sur les travaux de Blin (1997), B. Cattonar¹¹⁹ (2001) précise :

La socialisation spécifique au groupe professionnel enseignant implique l'apprentissage de la culture enseignante, une identification progressive avec le rôle enseignant et l'appropriation de normes-règles-valeurs professionnelles du groupe ainsi que l'acquisition d'un univers symbolique.

La professionnalisation des enseignants amènerait ces derniers à développer une identité professionnelle spécifique, qui serait une dimension de leur identité sociale et qui ferait écho à des "modèles idéaux de professionnalité enseignante". Ainsi, B. Cattonar définit cette identité professionnelle enseignante (IPE) comme "en partie commune à tous les enseignants, en partie individuelle et en partie liée au contexte", et ce du fait qu'elle tient compte à la fois "des déterminismes sociaux" pesant sur l'individu et de "sa relative autonomie".

En effet, s'agissant de la partie commune à tous les enseignants, "un référentiel commun au collectif de travail" (Blin, 1997) permettrait "la construction de représentations professionnelles qui serviraient de grille de lecture et donneraient du sens aux activités et contextes". De ce fait, cette dimension de l'IPE permettrait d'inscrire "le vécu le plus intime dans une culture professionnelle partagée" (M. Tardif et C. Lessard¹²⁰, 1999), mais aussi d'établir "un rapport d'identification et de différenciation de l'individu" des membres d'un groupe professionnel (Blin, 1997).

Par ailleurs, la construction d'une IPE tiendrait compte du contexte, c'est-à-dire des rapports sociaux et de pouvoir, des interactions directes (des personnes) ou indirectes (des institutions, etc..) avec les autres.

Enfin, dans sa dimension individuelle, l'IPE permettrait d'opérer "un compromis entre l'identité héritée du groupe et l'identité visée par l'individu" (C. Dubar¹²¹, 1996), par une assimilation active et réfléchie des règles, normes et valeurs du métier.

¹¹⁸ SIMMEL, G. (1896-1897). *Comment les formes sociales se maintiennent*. Repéré à http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/philo/textesph/simmel_formes_sociales.pdf

¹¹⁹ CATTONAR, B., 2001, Les identités professionnelles des enseignants, ébauche d'un cadre d'analyse, *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10, pp. 1-35

¹²⁰ TARDIF M. et LESSARD C., 1999, *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université

¹²¹ DUBAR C., 1996, 2000, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin

III-2: Une théorie de l'apprentissage:

III-2.1: Le connectivisme: (FB)

Développé depuis 2004 par G. Siemens¹²², le connectivisme est une théorie à visée éducative, basée sur des concepts plus larges décrits dans son article *Connectivism: A learning theory for the digital age*.

Siemens y décrit les liens et différences épistémologiques avec les théories éducatives en usage, mais il y présente aussi des origines liées au contexte d'évolutions technologiques des réseaux de communication numérique qui se révéleront proches de celles synthétisées au travers du terme "Web2.0."

Behaviorism, cognitivism, and constructivism are the three broad learning theories most often utilized in the creation of instructional environments. These theories, however, were developed in a time when learning was not impacted through technology (G. Siemens, 2004)

Le behaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme sont les trois grandes théories les plus couramment mises en œuvre dans la création d'environnements éducatifs. Ces théories ont toutefois été développées à une époque à laquelle l'apprentissage ne subissait pas l'influence des technologies (traduction de l'auteur, F. Bernard)

	Introspectionnisme	Béhaviorisme	Cognitiviste	Connectivisme
Statut de l'information	Subjective	Objective	Objective	Intersubjective
Processus d'apprentissage	Prendre conscience de phénomènes inconscients	Reproduire une information avec une réponse à partir d'un stimulus	Construire individuellement ou socialement des représentations à partir d'une information	Imiter un modèle, reproduire et construire des fragments numériques
Facteurs d'apprentissage	Les rêves et leurs interprétations	La structure du stimulus	Les schémas et expériences préalables	Les nombres et la diversité des connexions
Rôle du professeur	Guider dans le processus d'interprétation	Mettre en place des stimulus	Accompagner la construction des nouvelles représentations	Guider à travers les fragments numériques et proposer des modèles
Critère d'évaluation	Bien être personnel, connaissance de soi	Réponse attendu / Réponse donnée	Qualité des échanges, transformation des représentations	Quantité des échanges, état et évolution du réseau

Tableau 6 : *Différenciation des courants psychologiques selon des critères éducatifs* (E. Duplâa et N. Talaat¹²³, 2011)

Fondées sur des postures épistémologiques distinctes, ces théories posent toutes pourtant le postulat que le savoir est un objectif, un état externe à l'apprenant et accessible à celui-ci suivant différents mécanismes. C'est l'origine de la rupture épistémologique du connectivisme, qui dénonce le savoir en tant qu'objet identifiable et figé, que des processus d'apprentissages internes aux individus leur permettraient d'assimiler. La

¹²² SIEMENS, G. (2004). *Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age*. Repéré à <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

¹²³ DUPLAA, E. et TALAAT, N., 2011, Connectivisme et formation en ligne, *Distances et savoirs*, Vol. 9, p. 41-64

divergence proposée porte donc autant sur les formes et les lieux du savoir que sur les processus d'apprentissages.

Le connectivisme propose toutefois une approche compatible avec ces postures épistémologiques.

On pourrait construire un modèle liant savoir, connaissance et réalité, à partir de l'image d'un volume « vivant » dont chacun des observateurs percevrait une image ou un contact. L'image et la forme sont des connaissances objectives perçues d'une réalité externe à l'observateur.

Pourtant, elles ne représentent que partiellement la réalité. Considérons donc le savoir comme une conformité de la connaissance à une partie de la réalité. Cette notion même de conformité échappant à l'observateur, le savoir ne saurait être qu'une interprétation interne à l'observateur, (cette dernière étant différente d'un observateur à l'autre).

Toutefois, l'interprétation peut être affinée par changement de point de vue (soit en déplaçant l'objet, soit en déplaçant l'observateur) ou encore en donnant accès à l'observateur aux interprétations d'autres observateurs. Dans ce dernier cas, on obtient alors un savoir pragmatique découlant d'une analyse, pouvant être considéré comme plus proche d'un modèle que de la réalité (d'autant plus que celle-ci peut être mouvante).

On peut aussi considérer que la réalité n'a de sens que par la représentation que s'en fait l'observateur (comme un nuage n'a la forme d'un lapin que dans la tête de l'enfant qui le voit) et que le savoir subjectif de l'observateur est soumis, autant aux évolutions de la réalité, qu'aux effets d'influences extérieures sur ses représentations internes (le vent sur la forme du volume du nuage, la lumière sur l'image qu'on en perçoit, les discours des parents sur ce que l'on en conçoit...).

On peut alors se mettre à voir le lapin si on nous en parle, ou au contraire, ne plus pouvoir le distinguer en ne considérant pas le nuage comme autre chose qu'un amas de vapeur en condensation. Le savoir est alors interprété, seul ou en interactions sociales.

Dans tous les cas, la vérité est ailleurs :

hors des apprenants qui en construisent une représentation,

hors de l'instant, si on la considère vivante, ou du moins mouvante,

hors d'elle-même si elle n'a de sens qu'en tant que représentation.

Réalité et savoirs ne correspondent qu'à un instant donné, dans un ensemble de représentations partagées dans une communauté. Celle-ci peut émerger par la « construction » d'un réseau composé de cheminements d'interprétations divers et partant de l'une ou l'autre des représentations construites par les individus (des artefacts, ouvreurs de sens) (S. Downes¹²⁴, 2011).

On pourrait considérer cette dernière utopie comme la posture épistémologique du connectivisme: Le savoir est en évolution permanente et l'apprentissage ne vise pas à se l'approprier, mais à en mettre à sa portée les facettes qui servent notre développement personnel.

Remis en cause en tant que théorie d'apprentissage, les postulats mis en avant laissent présager d'un potentiel dans le développement de compétences, au sein de formations participatives tutorées.

Ces postulats semblent favorables à la mise en perspective tant des pratiques que des méthodes de travail, ouvrant ainsi un terrain favorable aux analyses de pratiques et dynamiques collaboratives d'innovations didactiques.

¹²⁴ DOWNES, S. (2011). *Sensemaking artifacts*, Repéré à <http://www.downes.ca/post/56831>

G. Siemens en établit douze principes inhérents à la mise en œuvre de sa théorie.

(Siemens, 2004, traduction de l'auteur, F.B.):

- Connaissance et apprentissage résident dans les différences d'opinion
- Le processus d'apprentissage correspond à la connexion de nœuds spécifiques ou de sources d'information (nœuds=embranchements, sources= feuilles)
- L'apprentissage peut passer par des dispositifs non humains
- La capacité d'étendre son savoir prévaut au savoir acquis
- La dynamique d'apprentissage dans le temps nécessite l'entretien et l'enrichissement des contacts (au sens d'échanges)
- La capacité à identifier des relations entre des domaines, des idées, des concepts constitue une compétence centrale.
- L'objectif de toute activité d'apprentissage connectiviste est la mise à jour des savoirs
- Les prises de décision, le fait de choisir ce que l'on apprend, le sens même des informations au travers d'un prisme de réalités mouvantes, d'avoir conscience qu'une réponse n'est juste qu'à un instant donné, selon l'influence du contexte mouvant avoisinant, la question même à laquelle elle répond, constituent un processus d'apprentissage.

III-2.2: Les cMOOC: (LG et FB)

Bien que de nombreuses formes et appellations cohabitent sur Internet, les deux types de MOOC¹²⁵ (Massive Open Online Course) les plus courants sont:

- Les xMOOC correspondent à une mise en ligne de cursus de formation suivant un modèle le plus souvent transmissif. Il ne s'agit pas dans ce cas de changer de paradigme éducatif, mais d'étendre la portée des enseignements existant hors des murs des écoles, entre autre, pour en optimiser leur visibilité. La plupart de ces xMMOC sont gratuits et ouverts, mais très peu parmi ceux-ci permettent de faire valoir une certification de formation. Les précurseurs de ce type sont eDX et Coursera.

- Les cMOOC, dont les objectifs d'apprentissage sont fondés sur des principes connectivistes, s'appuient sur des échanges au sein de réseaux sociaux d'individus. Aucune activité transmissive à l'initiative des animateurs n'y est présente (ou seulement à des fins pratiques), ces derniers adoptant un rôle de facilitateur proche de celui décrit par V. Dall'O¹²⁶ (2010, p.5)

Dans ce cadre il n'est plus possible de distinguer le processus d'apprentissage entre celui qui apprend et celui qui enseigne, mais sont mises en œuvre des nouvelles formes de reconnaissances des fonctions et

¹²⁵ Nous faisons référence à ces cMOOC lorsque nous évoquons les MOOC dans l'ensemble de ce document.

¹²⁶ DALL'O, V. (2010). *Former les formateurs: La communauté apprenante en réseaux dans le réseau Internet*, Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/122.pdf>

des divisions du travail cognitif, une nouvelle dynamique formative, dans laquelle les participants sont tous simultanément producteurs et distributeurs de connaissance, de façon négociée et contractuelle, tandis que le tuteur adopte un rôle « maieutique » .

Les cMOOC, apparus sur Internet depuis quelques années grâce à l'expansion des possibilités offertes par le Web 2, correspondent, d'une manière générale, à une situation de formation en ligne, ouverte et à distance uniquement, autodirigée par ses participants, voir même guidée par les apprentissages "inattendus" que ceux-ci peuvent y découvrir.

D'après S. Downes¹²⁷ (2011, *Huffington post* du 01/05/2011), la mise en œuvre de principes connectivistes dans un dispositif d'apprentissage MOOC implique la mise en cycle d'activités d'"agrégation", de "ré-arrangement", de "re-composition" et de "diffusion" par les apprenants:

- "Aggregate" : Consulter/choisir les seules ressources pertinentes, au sens de l'apprenant, selon ses objectifs et affinités.
- "Remix": Compiler/archiver les ressources choisies. Des outils sont proposés pour conserver ces traces de parcours d'apprentissage et pour les organiser, en privilégiant la possibilité d'en partager l'accès via des outils Web 2.0 (Blog, applications de curation en ligne, Forum, Micro-Blogging...)
- "Repurpose" : Construire/assembler des contenus numériques à partir des compilations effectuées. (Les outils sont libres mais ils sous-tendent une publication, soit par leur biais, soit par le biais des outils utilisés dans la phase de "Remix").
- "Feed Forward" : Publier/partager les productions via le média numérique du choix de leur auteur, pour que celles-ci puissent être publiées dans le MOOC (outils complémentaires proposés: #tag, Flux RSS, mail,...)

III-2.3: Les Communautés d'apprentissage et de pratique : un environnement et réseau personnel d'apprentissage en jeu: (LG et FB)

T. Chanier et J. Cartier¹²⁸ (2006) rapprochent ces deux types de communauté (CdA et CdP) à la lumière de la pratique professionnelle réflexive qu'elles permettraient de développer dans le milieu enseignant.

Plusieurs auteurs considèrent de plus en plus le développement professionnel des enseignants comme un processus alimenté non seulement par la formation initiale et la formation continue, mais également par les pairs et par la réflexivité personnelle dans d'autres situations, professionnelles ou privées (Daele et Charlier, 2006, p. 90)

Au travers des différents plans de réflexion, dans / sur / pour la pratique, entreraient en jeu de nombreuses composantes de base de la dynamique de collaboration, coordination, engagement et communication.

¹²⁷ DOWNES, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge*. Repéré à http://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/connectivism-and-connecti_b_804653.html

¹²⁸ CHANIER, T. et CARTIER, J. (2006) *Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs*. Repéré à <http://www.ritpu.org/IMG/pdf/cartier.pdf>

Mais, alors que dans les espaces collectifs on agit sur le projet, ici (dans une CdA / CdP) on en parle avec ses mots. Ce travail permet à l'individu de mieux prendre conscience de son apprentissage individuel. Sans cela, c'est le volet collectif que l'individu perçoit en premier. Le réflexif, en mettant le doigt sur ces interrelations, accélère la transformation du groupe en communauté d'apprentissage.

D'autre part, si la dimension sociale de l'apprentissage personnel est toujours prépondérante dans ces communautés, E. Wenger¹²⁹ (1998) présenterait les CdP comme reposant sur un engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé. Par le biais d'outils de partage de pratiques collectives, apparaîtrait une nouvelle forme de compagnonnage.

Les facteurs de temps (durée prédéterminée) et d'objectif spécifique (besoins et buts communs précis) interviendraient davantage dans les CdA.

Enfin, les principes connectivistes cités précédemment et susceptibles d'être engagés dans ces CdP et CdA par l'association des pratiques et outils appropriés, sont avantageusement résumés dans le diagramme suivant. Celui-ci présente un modèle général comportant la plupart de ces outils possibles dans l'environnement personnel d'apprentissage (PLE, Personal Learning Environment), connectant un enseignant à son réseau personnel d'apprentissage (PLN, Personal Learning Networks).

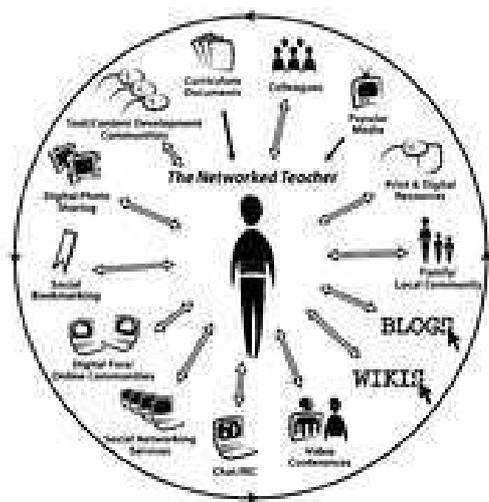


Illustration 12 : *Developing Personal Learning Networks for Open and Social Learning* (A. Couros¹³⁰, 2011)

¹²⁹ WENGER E., 1998, *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

¹³⁰ COUROS, A. (2010) *Developing Personal Learning Networks for Open and Social Learning*. Repéré à : http://www.aupress.ca/books/120177/ebook/06_Veletsianos_2010-Emerging_Technologies_in_Distance_Education.pdf

III-3. Les variables freins/leviers à la formation

III-3.1 : Innovation, invention, changement: (LG et FB)

Le concept d'Innovation aurait pris une grande ampleur dans le "monde de l'Education National" ces dernières années, de part son inscription dans les diverses lois d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école (du 23/04/2005), circulaire de rentrée 2010, Programme ECLAIR (BO n°27 du 07/07/11 et circulaire n° 2011-071 du 02/05/11), sans parler du référentiel des compétences de l'enseignant (arrêté du 12/05/10).

Concrètement, dans le Vade-Mecum "Innover pour une école des réussites"¹³¹ l'innovation en éducation " désigne une initiative locale impulsée par des équipes pédagogiques ou éducatives".

A l'apogée de cette aspiration à Innover en éducation, est créé par le ministère de l'EN, en 2012, le réseau social des professionnels de l'éducation consacré à l'innovation, *Respire*¹³², visant la mutualisation des pratiques de veille (personnelle et partagée), des travaux collaboratifs et la création de communautés de pratiques.

Il s'agirait donc, du point de vue institutionnel, de développer et de promouvoir une culture commune de l'Innovation, à grand renfort de promotion.

Pourtant, d'après E. Bruillard¹³³ (2008) :

S'il faut certainement prendre garde à des discours d'innovateurs et de « technologues » soucieux de « prouver » l'intérêt des technologies dont ils font la promotion, il faut également se méfier de la mode actuelle des recherches autour des usages. En effet, le discours prescriptif des autorités éducatives françaises tourne autour de la nécessaire « généralisation des usages ». Or, « usage » (pour le sociologue) implique une certaine stabilisation, mais sous-tend (pour le prescripteur) une vision holistique pas toujours bien explicitée et assumée. Si on s'accorde sur l'absence de déterminisme technologique, s'affiche un volontarisme pour transformer la situation courante en une nouvelle situation censée être meilleure, associant les technologies, sans que l'on sache toujours en quoi elle serait meilleure [Baron & Bruillard 2004].

Il rejoint ainsi Schumpeter (in Alter N.¹³⁴, 2000), pour qui, l'invention technologique qui n'aurait pas d'incidence systématique sur les usages, ne suffirait donc pas à induire une innovation, mais aussi N. Alter, lui-même, lorsqu'il évoque les innovations dogmatiques, ou transformations sociales d'un usage, qui ne peuvent que difficilement être imposées.

En lien avec ces propos rapportés, l'innovation résiderait, selon Alter, dans l'adoption par un groupe étendu d'une invention, d'un fonctionnement différent de ceux en usage.

¹³¹ M.E.N.E.S.R. (2011). *Innover pour une école des réussites : un vade-mecum pour accompagner l'innovation*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid58593/innover-pour-une-ecole-des-reussites-vade-mecum.html>

¹³² M.E.N.E.S.R. (2012). *Respire*. Repéré à <http://respire.eduscol.education.fr/>

¹³³ BRUILLARD, E., 2008, Travail et apprentissage collaboratifs dans des formations universitaires de type hybride. *Éléments de réflexion, Education et Formation*, n°288, pp. 55-64

¹³⁴ ALTER N., 2000, *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF, 3ème Ed. 2010

Le fonctionnement d'un groupe social serait donc perturbé par une déviance de comportement de quelques-uns de ses membres. On ne parlera alors d'innovation que lorsque les pratiques des « déviants » seront intégrées par la majorité des membres du groupe, au point de devenir banales et d'induire une nouvelle norme de rapport entre les membres.

Il est à noter que le groupe social initial peut être largement bouleversé par l'adoption d'une innovation : son effectif et sa composition peuvent changer ainsi que sa localisation. Il convient donc mieux de considérer l'innovation comme l'intégration d'une invention au sein d'une « forme sociale »

Les formes sociales

A la différence d'un groupe, la forme sociale ne définit pas un ensemble selon une frontière, mais selon les forces en jeu dans la cohésion entre les individus qu'elle agrège. C'est alors le partage d'idées et de pratiques qui lie les éléments de la forme. Un individu peut ainsi adhérer à plusieurs formes et se détacher de certaines, s'il adopte une posture de déviance inhérente à une innovation. L'adoption d'une innovation opérerait ainsi un changement sur la forme sociale la plus présente dans un groupe (ou en créerait une nouvelle), en mettant en place de nouvelles forces de cohésion autour de l'adoption d'une nouvelle pratique.

Les connections interpersonnelles induites par les caractéristiques individuelles et contextuelles constituent ainsi un maillage de forces entre les individus, qui selon l'intensité de ses liens et sa plasticité vis-à-vis des perturbations extérieures, rendrait la forme sociale plus ou moins réfractaire aux changements (G. Simmel¹³⁵ parle de "cristallisation des formes sociales", 1896).

Un exemple de force particulièrement cristallisante pour une forme sociale serait celui du paradigme. Une forme sociale construite autour d'un paradigme semble particulièrement réfractaire à la déviance des individus qu'elle agrège. En effet, sans perturbation extérieure ou évolution notable du contexte, les principes de fonctionnement induits par le paradigme partagé ne semblent pas pouvoir évoluer. En cas de perturbation extérieure, la déviance individuelle remettant en cause le paradigme sera ressentie comme une menace pour l'existence même du groupe social, soudé autour de cette forme. Les réactions iront alors dans le sens de la consolidation du paradigme, soudant ainsi la forme, ou vers l'éviction du déviant.

Les forces d'évolutions

- Extérieures :

Il s'agit de perturbations contextuelles auxquelles les formes sociales adaptent leurs forces de cohésion, par confort ou par nécessité de survie. Selon le degré de cristallisation et l'importance de la forme dans l'espace social en jeu, l'influence de ses perturbations se fera plus ou moins ressentir. Un autre facteur à prendre en compte est la structuration interne de la forme. Une forme fondée sur une organisation « officielle » aura une forte inertie d'évolution du fait de sa structuration « légiférant » les liens internes entre individus (structure pyramidale). Une forme fondée sur des liens informels (structure rhizomatique) sera susceptible de s'adapter naturellement, en relayant la perturbation suivant des forces intérieures (propagation d'ordre « viral »).

¹³⁵ SIMMEL, G. (1896-1897). *Comment les formes sociales se maintiennent*. Repéré à http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/philo/textesph/simmel_formes_sociales.pdf

- Intérieures :

En considérant la forme comme un organisme, la déviance de l'un de ses éléments peut se propager de proche en proche, suivant les « liens faibles » entre les individus, selon que chacun trouve ou non, un confort ou un intérêt personnel dans l'adoption du nouveau comportement. Toutefois, des liens forts tels que ceux générés par les hiérarchies, les lois, ou les paradigmes peuvent s'opposer à la propagation du changement si celui-ci est perçu comme une menace pour le système social institué.

III-3.2 : La résistance au changement: (LG)

Dans les années 1940, des universités américaines se sont penchées plus spécifiquement sur ces forces d'évolution agissant sur les formes sociales évoquées précédemment. Ces travaux sur les manifestations sociétales d'une certaine "résistance" au changement, aux transformations et aux évolutions qui amèneront D. Autissier et J-M. Moutot¹³⁶(2003) à développer, dans le cadre entrepreneurial, les moyens d'action d'une conduite de changement par une meilleure connaissance des motifs originels relatifs à l'environnement et au contexte.

Le changement serait un facteur d'apprentissage organisationnel (Probst et Büchel, 1995, in Autissier et Moutot, 2003), c'est-à-dire, comme un processus productif, générateur de compétences, de part « la capacité d'une institution à agir en reconnaissant, en tant qu'entité, ses erreurs et de les corriger. Elle doit, de plus, être en mesure de changer ses bases de savoir et de valeur afin de générer de nouvelles compétences d'action et de nouvelles prises de décisions . »

L'approche de D. Dicquemare¹³⁷ (2000) vis-à-vis de cette résistance au changement porte sur les travailleurs sociaux et principalement sur ceux de l'enseignement. Elle se définirait comme une réticence à modifier ses comportements, ses représentations ou ses idées, comme un refus de nouveautés dans des habitudes de fonctionnement, pour des raisons autres que ses valeurs personnelles (morales, religieuses ou sociales).

Une des explications développées pour comprendre le processus de résistance au changement s'appuie sur une approche systémique: le fonctionnement de toute équipe, groupe ou organisme serait régi par un principe d'homéostasie ou d'équilibre quasi-stationnaire visant à pérenniser le système. Aussi, comme "toute force exercée sur un système peut générer une force opposée au moins équivalente", toute proposition de changement du système peut engendrer une résistance.

Enfin, quand D. Autissier et J-M. Moutot s'attellent à identifier les facteurs d'échecs et de succès de la conduite à tenir pour mener à bien toute action de changement au sein d'une entreprise , D. Dicquemare évoque, quant-à lui, des facteurs liés au secteur de l'éducation (une culture politique et professionnelle conservatrice et une inertie institutionnelle auto-entretenu) et ceux liés à ses travailleurs (la perte du sens du travail ou de l'action, l'absence d'ambiance d'équipe et celle d'une motivation ou d'une implication personnelle).

E. Rogers (in I. Sahin¹³⁸, 2006), au travers de la théorie de diffusion de l'innovation qu'il développe dès 1962, explique, comment une innovation technologique évoluerait du

¹³⁶ AUTISSIER, D., et MOUTOT, J.M., 2003, *Pratiques de la conduite du changement. Comment passer du discours à l'action*, Paris : Dunod

¹³⁷ DICQUEMARE, D., 2000, La résistance aux changements, produit d'un système et d'un individu, *Les Cahiers de l'Actif*, n°292-293, pp. 81-97

¹³⁸ DICQUEMARE, D., 2000, La résistance aux changements, produit d'un système et d'un individu, *Les Cahiers de l'Actif*, n°292-293, pp. 81-97

stade d'invention à celui d'utilisation élargie. Selon E. Rogers (1995), ces facteurs exogènes seraient caractérisés par des types d'externalités directes ou indirectes, selon la valeur ajoutée à l'innovation par son nombre d'utilisateurs ou par des inter-opérabilités possibles à des systèmes existants. Quant aux facteurs endogènes, ils se manifesteraient, d'après lui, selon cinq critères qui détermineraient l'adoption ou la diffusion d'une nouvelle technologie :

- l'avantage relatif perçu en rapport à l'existant
- la compatibilité avec ses propres, valeurs, expériences, pratiques et normes
- la complexité de compréhension et d'utilisation
- la testabilité permettant d'éventuelles modifications avant engagement
- l'observabilité des résultats et bénéfices

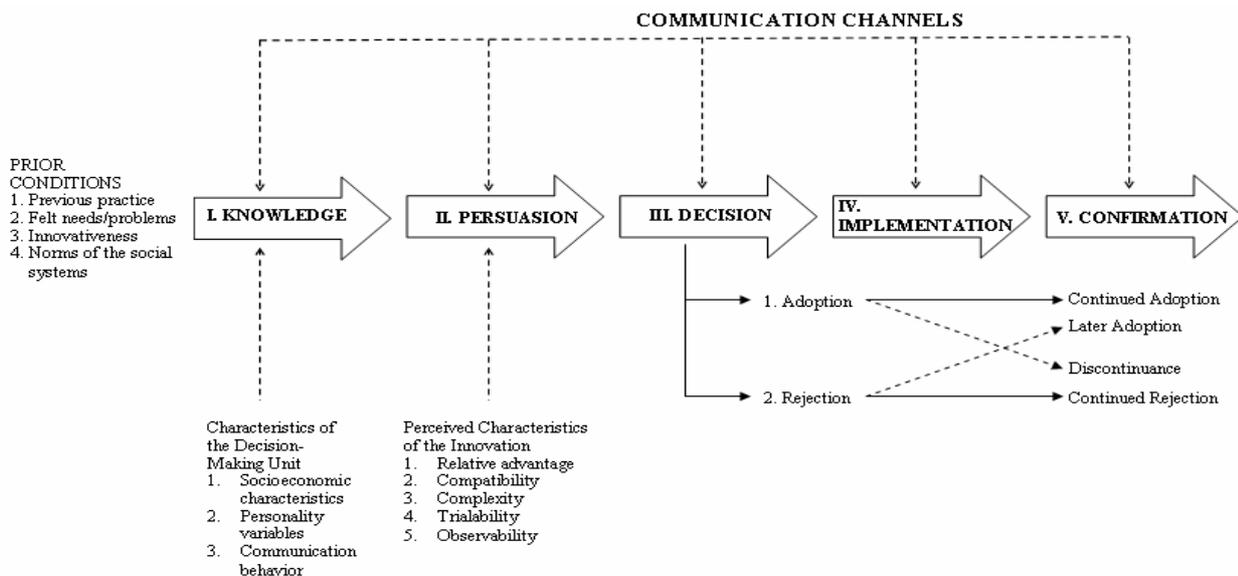


Illustration 13 : A Model of Five Stages in the Innovation-Decision Process (E.M. Rogers, in I. Sahin, 2006, p.15)

Pour A. Colson¹³⁹ (2005), il s'agirait de mettre en place une démarche réfléchie de conduite du changement ou de mise en œuvre d'une innovation, impliquant préalablement les acteurs qui y seront soumis, autour d'un échange social. Ce dernier permettrait de définir une phase de diagnostic du système observé, de déploiement concerté de l'innovation proposée afin d'améliorer ce système, pour finir par une phase de pilotage du changement souhaité alors par tous les acteurs concernés.

Afin de "prévenir et lutter contre la résistance au changement", D. Dicquemare propose, quant à lui, de travailler sur la formation continue des professionnels, sur celle initiale des étudiants, et de manière générale, davantage sur le sens et les effets des actions (c'est-à-dire sur les valeurs et l'éthique, sur certains stéréotypes de pensée et sur certaines pratiques des usagers) de manière à créer un déséquilibre et un besoin qui seraient rendus positifs par une démarche de "faire construire plutôt que d'apporter des solutions toutes faites".

Nous pouvons conclure sur le chapitre en reportant les propos de D. Dicquemare:

¹³⁹ COLSON, A., (2005). *La conduite du changement au sein du secteur public: une conduite pour l'action*. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000598/0000.pdf>

La première nécessité pour la prévenir ou la guérir (la résistance au changement) dans la majorité des cas, est donc de se convaincre que l'autre n'est pas le seul responsable.

Il est courant d'observer dans les équipes que la plupart de ses membres ont envie de changement, mais que personne ne fasse rien parce que les autres ne bougent pas non plus. Chacun croit que l'autre n'a pas de volonté de modification ou attend qu'il commence, et cela peut durer longtemps...

III-3.3 : La motivation à se former: (LG)

La motivation, dans son sens le plus commun, correspond une composante qui règle l'engagement d'une personne pour une activité précise. Il s'agirait d'un ensemble de facteurs intrinsèques ou extrinsèques qui détermineraient l'action et le comportement d'un individu, dans le but de réaliser une activité ou d'atteindre un objectif, comme pourrait l'être "se former".

Qu'elle se réfère au mobile ou au motif, la motivation n'est pas un processus figé mais son évolution dépendrait de celle même de l'individu dans un contexte donné.

P. Carré¹⁴⁰ (2001, p.132) dégage de nombreux motifs d'engagement en formation ou de volonté d'apprendre, non exclusifs les uns des autres, et qu'il met en tension selon 2 axes: celui, donc, relatif aux facteurs extrinsèques/intrinsèques et celui relatif à l'apprentissage/la participation.

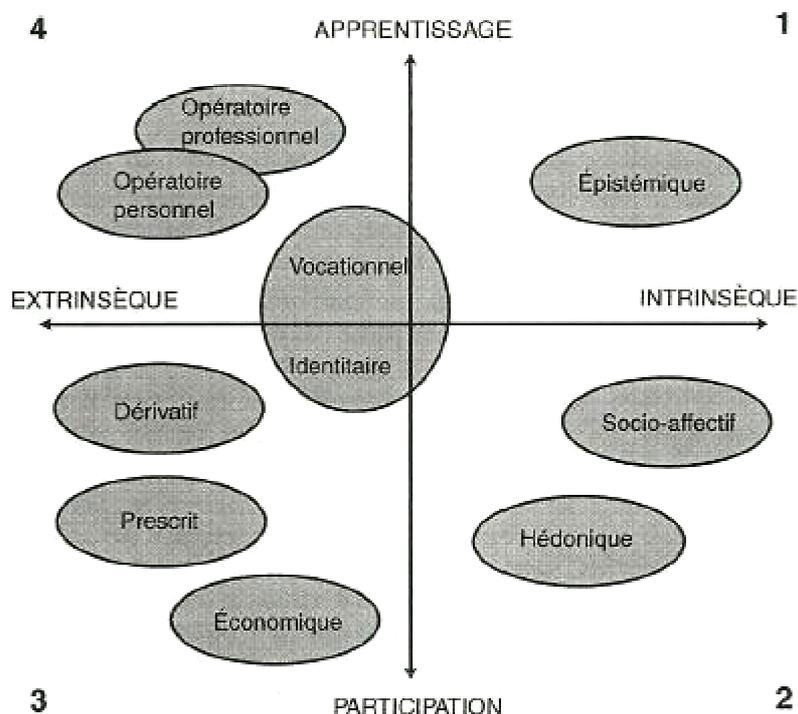


Illustration 14 : *Motifs d'engagement en formation* (P. Carré, 2001, p.132)

¹⁴⁰ CARRE P., 2001, *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan

Il y aurait plus d'une quarantaine de théories sur la motivation humaine, mais dans le cadre de l'engagement des adultes en formation, P. Carré¹⁴¹ (1998) ne retient que 3 approches sociocognitives pour caractériser la dynamique motivationnelle à apprendre.

Tout d'abord, celle de Nuttin (1991) concernant le projet de formation, permettrait d'identifier la valeur attribuée aux motifs de ce projet, l'utilité perçue de l'acte de formation et les perspectives d'avenir que celle-ci offrirait, soit les possibilités d'auto-développement..

Par ailleurs, une autre composante du processus motivationnel lié à la formation serait, selon P. Carré, le sentiment d'auto-efficacité développé par l'individu (Bandura, 2002), c'est-à-dire la croyance en ses propres capacités à réaliser une performance.

Enfin, la troisième composante retenue par P. Carré serait celle du sentiment d'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) en lien avec le degré de liberté ressenti dans le choix des motifs et moyens de formations et qui correspondrait au fondement de la motivation intrinsèque.

III-3.4 : L'apprenance: (LG)

D'après P. Carré¹⁴² (2005), la motivation ou volonté d'apprendre ne serait qu'une des conditions de l'apprenance, au même titre que la capacité à apprendre par soi-même et la possibilité de l'entreprendre qui s'offrirait à l'individu.

L'apprentissage autodirigé nécessiterait, outre une solide motivation, des compétences transverses, métacognitives et méthodologiques caractéristiques d'une certaine habileté à "Apprendre à apprendre". En effet, selon C. Rogers (in Giordan, 1997, in Carré, 2005), "le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter, comment changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée".

Ainsi, qu'il s'agisse des aspects cognitifs, sociaux ou relationnels, de gestion pédagogique, de navigation ou de traitement de l'information, ces compétences permettraient d'opérer une boucle d'autorégulation (Zimmerman, 2000, in Carré, 2005) autour de l'action de formation, l'autoréflexion et l'anticipation, caractéristique d'une autonomie d'apprentissage chez l'individu.

Une autre condition de l'apprenance serait donc la mise en place d'un environnement propice à l'apprentissage, dans le cadre du monde du travail, de l'éducation, mais aussi de la cité dans son ensemble. Pour P. Carré, il s'agirait de prendre en compte l'intégralité des situations de formation, que le milieu d'apprentissage soit formel ou informel, ouvert ou fermé, qu'il y ait une guidance pédagogique externe (formations dirigées) ou propre à l'apprenant (formations autodirigées) ou encore, une absence de guidance (dans le cas des formations non dirigées ou expérientielles, par "les choses de la vie"). Il serait donc nécessaire de penser l'écologie de l'apprenance "pour que l'environnement qui se dessine autour de la formation tout au long de la vie accompagne la réussite du passage d'une société de l'information bien réelle à une société cognitive en projet." (P. Carré, 2005)

¹⁴¹ CARRE, P., 1998, Motivation et engagement en formation (direction d'ouvrage), *Education Permanente*, n°136, p119-131

¹⁴² CARRE P., 2005, *L'Apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod

Le premier questionnaire que nous avons établi, dont le renseignement devait être, tout d'abord, une condition d'inscription des participants au dispositif, avant que celle-ci ne soit abandonnée, ciblait conjointement le registre des écarts faisant obstacle à l'innovation (N. Alter, 2000) et celui de l'Apprenance que nous venons de définir.

De manière à caractériser au mieux les postures d'apprenance des participants, je proposais de nombreuses questions relatives:

- aux motifs d'adhésion à ce dispositif (10 propositions fondées sur les motifs d'engagement en formation)
- aux résultats attendus de par leur adhésion au dispositif (anticipation, boucle d'auto-régulation de l'apprentissage)
- à leur capacité de tirer profit des éléments du site afin d'obtenir ces résultats (sentiment d'autoefficacité)
- au degré de liberté auquel leur choix d'adhérer a pu être soumis (sentiment d'autodétermination)
- au degré de liberté quand au choix d'usage ou aux propositions annexes des divers éléments du site (sentiment d'autodétermination et boucle d'auto-régulation de l'apprentissage, adaptation de l'action)
- au temps souhaité à consacrer au dispositif (anticipation, boucle d'auto-régulation de l'apprentissage)
- aux types de formations auxquelles ils auraient participé et qui leur seraient le plus favorable (orientation du type de guidance -externe, interne ou inexistante- requis à leur apprentissage)
- à leur capacité à trouver où se documenter et se former (conditions d'autodirection de ses apprentissages)

Il se trouve qu'aux vues de la quasi-absence d'inscrits au site, il n'était alors plus question d'observer les paramètres du processus d'adhésion à ce dispositif, ce qui nous fit renoncer à ce questionnaire en l'état. Par la suite, lors de l'établissement du second questionnaire qui sera lui mis en œuvre dans la méthodologie que nous avons adoptée, seul le premier axe de ces questions, relatif aux motifs d'adhésion/non-adhésion, sera retenu.

IV: MISES EN OEUVRE MÉTHODOLOGIQUES

IV-1: Définition des objectifs méthodologiques (FB)

Il s'agit ici d'analyser les conditions de mise en œuvre d'un dispositif de formation connectiviste dans le cadre de la professionnalisation des professeurs débutants, dans le but de caractériser :

- les besoins spécifiques inhérents à la mise en place d'un dispositif connectiviste,
- les besoins à considérer pour la professionnalisation des débutants.

Nous avons envisagé les cinq axes d'analyses décrits dans le modèle suivant:

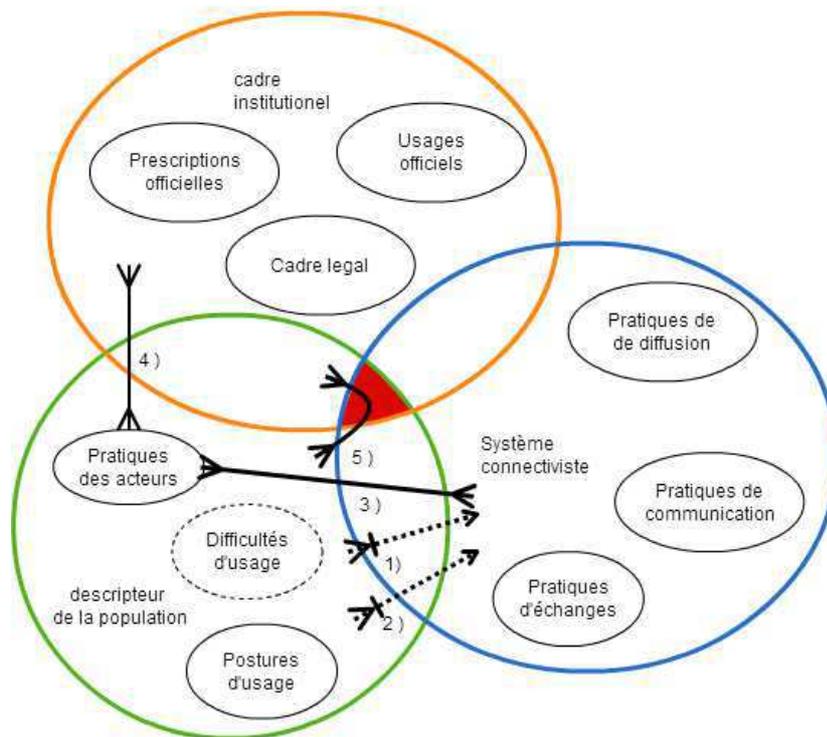


Illustration 15 : *Modélisation des cinq axes d'analyses retenus* (F. Bernard, 2013)

Pour la mise en place d'un dispositif connectiviste, examiner:

- 1) les résistances au changement des débutants
- 2) les résistances au changement des confirmés
- 3) l'adéquation des pratiques et des usages en places vis-à-vis de ceux attendus dans le système connectiviste

Pour la professionnalisation des débutants :

- 4) l'adéquation des pratiques et des usages en place vis-à-vis de ceux attendus par l'institution (seront examinées, en particulier les attentes relatives aux TIC dans la profession)

Pour concilier ces deux aspects:

- 5) l'adéquation des attentes et envies des débutants et des confirmés dans le contexte de la compatibilité connectivisme/institution

IV-2: L'enquête

IV-2.1: Les principes de construction de l'enquête

IV-2.1.1: Pour évaluer l'écart d'innovation (FB)

Cette notion d'écart d'innovation est définie suivant les mécanismes évoqués par N. Alter (2000) sur les processus de construction d'une innovation. L'innovation s'entend ici au sens de l'appropriation de nouveaux fonctionnements induits par l'appropriation d'une invention par un corps social. L'invention n'est donc considérée que comme une cause (matérielle ou organisationnelle) d'évolution des usages en place.

Ce que nous considérons comme écart d'innovation est donc un ensemble d'obstacles aux changements de pratiques attendus. Ces obstacles correspondent :

- Aux amplitudes de changement de pratiques individuelles et de pratiques sociales attendu
- Aux forces favorisant où s'opposant au changement : les capacités de déviance et attachement aux formes sociales en place (Simmel, 1896)

Nous avons donc construit notre questionnaire dans le but d'interroger ces quatre aspects des paramètres intervenant dans la construction d'une innovation

Evaluer "l'obstacle" lié aux amplitudes de changement espéré

Par le prisme individuel, l'innovation est la différence entre l'état initial des pratiques usuelles en place et l'état final (après appropriation par le corps social) intégrant les pratiques nouvelles engendrées par « l'invention » (la frontière professionnel / personnel ne semblant pas réellement tangible, nous ne nous y attacherons pas)

Le premier champ de rupture exploré est celui du travail (au sens de la production obtenu par ce dernier). Nous avons donc établi une batterie de questions se rapportant à l'axe de changement escompté.

> Questions autour des usages individuels:

- Comment collectez-vous des ressources de travail?
- Quelle est l'origine des documents que vous utilisez majoritairement?

> Questions autour des usages sociaux:

- Vos documents de travail sont accessibles (de "à vous seul" à "public sur internet")?
- Par quels moyens et à quelle fréquence partagez vous des documents avec vos collègues?
- Avec qui produisez vous vos documents?
- Par quels moyens et à quelle fréquence partagez vous des documents avec vos collègues?
- Avec qui produisez vous vos documents?

Un second champ de rupture est celui des relations d'échange de pratique avec les pairs:

- A quelles occasions parlez-vous de votre travail avec des collègues?
- Avec qui échangez-vous sur votre travail?
- Avez-vous des activités d'analyse de pratique ? Si oui, la ou lesquelles ?
- A quelles occasion votre pratique est-elle rendue visible (à d'autres que vos élèves)?

Evaluer “l’obstacle” lié à la conformation sociale

Par le prisme social, l’innovation peut être définie par la dynamique d’évolution de la « forme sociale » en place vers une nouvelle forme induite par l’innovation. La notion d’écart ne peut plus alors être définie entre deux états figés. Il ne s’agira plus de considérer un écart de pratiques mais plutôt un obstacle social à franchir : une « inertie » au changement induite par le degré de cristallisation des actions en usage au sein de la forme. Il sera alors intéressant d’évaluer ce degré de cristallisation de la forme, ainsi que l’adhésion de la personne aux éléments de la forme en place, qui seront remis en cause par l’innovation.

Dans le tableau suivant, les colonnes correspondent aux points de cristallisation des formes (domaines des actions « normales » en usage) et les lignes aux apports sociaux affectifs générés dans l’activité des acteurs.

(Nous n’examinerons que les points « d’attachement » pour les individus qui pourraient être affectés par l’innovation)

	Conception (représentation partagée) des règles de l’art	Normes relationnelles
Lien social	Etes-vous attaché à la forme attendue de vos travaux par votre équipe?	Etes-vous attaché à l’état actuel des relations que vous entretenez avec vos collègues?
Satisfaction (confort)	Cette forme attendue vous satisfait-elle ?	Vous ressentez ces relations comme : agréables perturbantes problématiques
Émancipation aux intérêts particuliers (être noyé dans la masse...),	...dans les productions pédagogiques,	...parmi vos collègues,
Confort de l’Inconséquence générée par la routine	Vous ressentez l’évolution de la forme des productions collectives comme : nécessaire, souhaitable, inutile	Vous ressentez l’évolution de vos relations avec vos collègues comme : nécessaire, souhaitable, inutile

Tableau 7 : *Questionnement relatif à la conformation sociale* (F. Bernard, 2013)

Evaluer les « forces » potentielles de déformation des formes : acceptation de prise de risque, capacité de déviance à la forme

Ces forces attenantes aux identités et postures des individus sont de l'ordre d'une analyse plus psychologique. Ces forces potentielles de déviance vis-à-vis de la forme sont déjà pour certaines interrogées dans les parties précédentes, il faudra donc prévoir une lecture multiple des réponses.

Enfin les postures et intentions des individus sont dépendantes de leurs dispositions intrinsèques (retour sur investissement attendu, croyance en l'intérêt de l'innovation, acceptation du risque, de l'irrationnel, ouverture à la remise en question de ses représentations) mais aussi de contingences contextuelles (disponibilité en terme de travail, de temps, outillage à disposition)

Questionnement relatif à ce critère:

- Vous distinguer de vos collègues vous gêne-t-il?
- Quelle posture d'anonymat souhaiteriez-vous pouvoir adopter?
- Croyez vous que ce type de dispositif se révélera? (nécessaire, utile, récréatif, superflu - croyance)
- Avez-vous un motif particulier pour intégrer (ou pas) le dispositif ? Lesquels ? (critères définis au chapitre suivant, à partir des 10 motifs d'engagement en formation décrit par Carré, 2005)

Afin de ne pas surcharger le questionnaire, de lever au mieux les ambiguïtés des réponses et de dissimuler les axes de recherche interrogés, toutes ces questions apparaissent reformulées.

De plus, sont inclus au questionnaire des éléments permettant de dresser une typologie des usages de l'Internet, en particulier par son aspect de média social de masse (caractéristique Web2.0 nécessaire à la mise en application de pratiques connectivistes)

IV-2.1.2: Pour évaluer les mécanismes d'adhésion/rejet (LG)

Dans l'objectif d'identifier la nature d'une résistance globale, dans le cadre de l'apprenance, nous ne retenons pour ce questionnaire final que le registre de l'auto-développement et de la directionnalité de la motivation (Nuttin, 1991, in Carré, 2001). Celui-ci nous amène à identifier les motifs d'adhésion /rejet au dispositif (motifs de participation ou de formation, intrinsèques ou extrinsèques), ainsi que la valeur de pertinence accordée aux éléments de ce dispositif.

Dans l'élaboration de ce questionnaire-ci, relativement aux axes d'analyse retenus, nous ne retenons plus les autres approches sociocognitives retenues par Carré pour caractériser la motivation à apprendre, telles que:

- l'auto-efficacité (de par la confiance relative aux résultats attendus, le sentiment d'efficacité personnelle pour apprendre ou exercer les compétences visées),
- l'autodétermination (dans le choix des motifs ou des moyens de formation),
- l'essentielle motivation intrinsèque relative au plaisir nécessairement ressenti pour perdurer, persister en apprentissage (P. Carré lors de la conférence sur le e-Learning à l'ESEN - 14-10-2011)

A partir du tableau 6.2, p142, *Processus motivationnels liés à la formation et à l'apprentissage des adultes*, (P. Carré¹⁴³, 2001), nous déclinons les critères de directionnalité de la motivation et de l'auto-développement (relatifs à la valeur, au projet de formation via le dispositif) selon qu'ils se rapportent au but final de l'action ou au moyen de formation.

Lié au but final de l'action (motifs d'entrer ou pas dans ce dispositif)	Lié au moyen de formation (“manière” d'entrer dans ce dispositif)
<p>Importance perçue des motifs d'engagement en formation > auto positionnement par rapport aux 10 motifs d'adhésion / rejet, non exclusifs les uns des autres (questions conditionnées par la visite du site et la tentative d'inscription):</p> <p>*Quels motifs correspondent le mieux à votre choix:</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'adhérer au dispositif? (Q4.c) - de ne pas tenter de vous inscrire? (Q2.b) - de ne pas visiter le site? (Q3.a) <p>(3 choix parmi les 10 interprétations des motifs – voir tableau suivant-, proposition “autre”= possibilité de préciser son choix qui semblerait ne correspondre à aucune des 10 propositions)</p>	<p>Instrumentalité perçue des moyens de formation > représentation de valeur accordé aux éléments du dispositif,</p> <ul style="list-style-type: none"> - pertinence par rapport au projet personnel : *Les rubriques et thématiques proposées vous ont semblé pertinentes? (Q5.2) *L'absence de contenus initiaux vous a dérangé? (Q5.4) *Vous adhérez au principe avancé de construction progressive et collective des contenus? (Q5.5) <p>OU</p> <ul style="list-style-type: none"> - pertinence par rapport à l'utilité perçue: *Les outils choisis vous ont semblé adaptés? (Q5.3) *Votre avis sur la présence de référents possibles dans ce dispositif (Q14- 7 catégories de référents proposés) *Croyez-vous que ce dispositif se révèlera : (Q17> nécessaire, utile, récréatif, superflu?) <p>(toutes ces questions Q5 sont conditionnées à la visite du site)</p>

Tableau 8 : *Questionnement relatif aux mécanismes d'adhésion/rejet*
(L. Gillet, 2013)

Les motifs d'adhésion/rejet proposés en Q4.c, Q2.b et Q3.a sont fondés sur les 10 motifs d'engagement en formation avancés par P. Carré :

- épistémologiques : “J'ai pensé (ne pas) pouvoir y satisfaire ma curiosité”
- socio-affectifs: “J'ai pensé (ne pas) développer des occasions d'échanges ou de liens sociaux”
- hédoniques: “La forme, les modalités du dispositif m'ont (ne m'ont pas) plu”
- économiques: “J'y ai (n'y ai pas) vu un levier de promotion, de rémunération complémentaire”
- prescrits: “Je m'y suis senti obligé, on m'y a poussé (/ Rien ne m'y a incité, personne ne m'y a obligé)”
- dérivatifs: “J'y ai (n'y ai pas) vu un moyen de sortir de ma routine”
- opératoires professionnels: “J'ai pensé y développer (ne pas y développer) des compétences professionnelles”

¹⁴³ CARRE P., 2001, *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan

- opératoires personnels: “J’ai pensé y apprendre (ne rien y apprendre) d’utile pour ma vie personnelle”
- identitaires: “J’y ai (n’y ai pas) décelé une voie d’intégration”
- vocationnels: “J’y ai (n’y ai pas) vu le moyen d’élargir mes opportunités de carrière”

IV-2.2: Une Démarche d’enquête liée au contexte (LG)

IV-2.2.1: Une population d’étude en partie composée de néo-titulaires

Une IEN à convaincre

Si la problématique et les axes d’observation s’étaient adaptés à la situation, si avec l’aide de Mme Villa et M. Bailleul, le nouveau questionnaire à destination des NPS, des néo-titulaires et de leurs encadrants était quasiment prêt, à quatre mois de devoir déposer notre mémoire, nous n’avions encore aucune trace tangible à analyser. Le public du secondaire nous boudant, nous escomptions alors réellement sur le soutien du DAASEN dans notre démarche de communication pour la passation de ce questionnaire et espérons une rencontre constructive avec l’IEN des Iles du Nord, circonscription accueillant de nombreux enseignants débutants.

Cette rencontre avec Mme Dolium eut lieu le 24 janvier, en la présence de son homologue, Mme Christon et de Mme Villa, représentantes de la mission Innovation au 1er degré.

Mme Dolium nous confirma la grande proportion de néo-titulaires dans sa circonscription, à savoir 22 T1 (titulaires 1ère année), 19 T2 et 5 T3 ainsi que 4 NPS, soit une population totale de 50 novices. Elle exposa le système d’Ateliers de mutualisation développé dans sa circonscription, initialement pour les débutants en CLIS ou CLAD, mais qui s’était finalement étendu à l’ensemble des jeunes PE. Il s’agissait de formations didactiques mensuelles de deux heures, offrant une possibilité théorique de mutualiser et d’échanger, possibilité qui pourtant ne se concrétisait que rarement dans les faits. Mme Dolium confirma l’absence d’autres espaces d’échanges et les difficultés d’obtention d’un site de circonscription qui pourrait en être un.

Suite à notre présentation succincte du MOOCA des NPS, à améliorer par le biais du questionnaire en cours de finalisation, l’IEN des Iles du Nord montra son vif intérêt et sa détermination à nous aider à la passation auprès des 50 novices et des accompagnateurs intervenant dans leur formation.

Nous évoquions alors l’enquête conçue sur Google Formulaire pour être renseignée en ligne, hébergée sur notre espace numérique de stockage et de partage Google Drive, mais accessible partout et par tous, via un lien communicable par mail orientant directement les participants vers le blog de F. Bernard où un encart descriptif à cliquer permettait alors d’accéder à l’enquête. S’il est vrai que tout lecteur du blog pouvait y répondre, l’encart à cliquer décrivant les objectifs de l’enquête et le public visé, tout comme les questions relatives à l’identité professionnelle des participants (statut, ancienneté dans la profession, circonscription de rattachement, adresse académique) devaient nous permettre de minimiser les réponses hors cadre.

Pourtant, l’Inspectrice insista sur la nécessité que nous venions sur place, lors d’une des rencontres mensuelles, car elle jugeait préférable de permettre aux novices de consacrer un temps en présentiel à cette passation qui serait donc plus efficace. Par ailleurs, elle souhaitait aussi que nous présentions le dispositif tel qu’existant à l’heure actuelle, espérant, entre autre, impliquer les référents TICE des écoles dans la démarche. Elle évoqua enfin les difficultés de connexions au Web dans l’école prévue pour la rencontre,

excluant donc une visioconférence de qualité, ce qui finit de nous convaincre du besoin d'une adaptation papier de l'enquête et de l'investissement financier nécessaire à toute poursuite d'action avec St Martin.

Mme Dolium nous communiqua les dates des prochaines rencontres de novices et il fut convenu que la plus proche dans le temps serait le mieux, c'est à dire la semaine suivante. Devant animer un Atelier Pédagogique moi-même ce jour-là, F. Bernard devait aller seul à St Martin et alterner la prise en charge de 2 demi-groupes de novices, avec l'IA-TICE de circonscription.

Avant de quitter le groupe, Mme Dolium nous laissa ses coordonnées pour confirmer, une fois le billet d'avion pris, la date de venue de F. Bernard et nous orienta vers la CARDIE pour un éventuel soutien financier à cette opération.

A la CARDIE, rencontrant enfin la chargée de Mission 2nd degré et Référente Innovation Académique, Mme Guillaume, suite à nos envois de plusieurs mails d'information et de demande de soutien du secondaire restés lettres mortes, nous faisions aussi "chou blanc" sur le plan du soutien financier relativement au vol pour St Martin, et ce, malgré la démonstration d'un vif intérêt et d'un projet de partenariat à concrétiser par la mise en relation avec M. Muller (responsable à la DGESCO de l'innovation pédagogique et de RESPIRE).

Finalement, après plusieurs relances suite à cette rencontre, nous n'aurions aucune nouvelle de Mme Guillaume, ce qui finit de nous persuader d'oublier le public du secondaire.

Une première passation d'enquête suivie d'une rencontre enregistrée avec les néo-titulaires de St Martin

Quelques jours avant le départ de F. Bernard, l'entretien téléphonique avec l'IA-TICE de la circonscription nous ayant laissé espérer un possible accès au Web sur place, la mise en forme du questionnaire en ligne fut bouclée et celui-ci fut soumis au test de 4 personnes, confirmant une durée moyenne de passation de 18 minutes et permettant quelques corrections orthographiques et d'ambiguïtés de sens. Par précaution et suivant les premières informations données par l'IEN, une version papier, difficile à concevoir du fait des nombreuses questions conditionnelles aboutissant à des divergences, fut toutefois réalisée sur le recto-verso d'un format A3.

Le fichier de la version papier, ainsi que le lien vers la version en ligne du questionnaire fut envoyé par mail au DAASEN, ainsi qu'à Mme Villa, pour information, alors que délibérément, nous ne diffusons pas ce questionnaire au préalable à Mmes Dolium et Christon, du fait qu'elles-mêmes seraient sollicitées pour le renseigner en tant qu'actrices de la formation des novices.

Le mercredi 30 janvier, à son arrivée à St Martin, F. Bernard apprit que le temps qui lui serait imparti pour la passation et la présentation serait amputé d'un tiers pour des motifs évoqués de convocations de stagiaires inadaptées. Par ailleurs, la salle informatique de l'école n'ayant pas été préparée et la connexion au Web étant effectivement filtrée par le serveur proxy académique (contrairement à ce qui avait été annoncé), l'accès au questionnaire en ligne fut difficile et certaines ressources de présentation ne furent pas accessibles. Après avoir tenté de remédier aux problèmes rencontrés, à 9h30, F. Bernard présenta donc brièvement les raisons de sa présence auprès du premier demi-groupe de 18 néo-titulaires et leur fit passer les questionnaires papier qu'ils renseignèrent à leur rythme, durant la demi-heure suivante.

Il s'en suivit enfin un débat retranscrit d'une trentaine de minutes (détaillé dans le chapitre IV-3.2) qui, faute de temps imparti raccourci, ne put avoir lieu avec le deuxième groupe.

De 10h30 à 11h00, F. Bernard renouvela sa présentation brève et sa demande de passation d'enquête à ce deuxième groupe.

Finalement, F. Bernard avait pu remettre en service cinq ordinateurs de la salle, durant la passation du premier groupe, nous obtenions ce jour-là, cinq questionnaires renseignés numériquement par le deuxième groupe, ainsi que 30 documents papier, soit un total de 35 formulaires renseignés.

Nous informions alors Mme Dolium des événements passés et, visant une mise en parallèle des besoins/attentes de ces néo-titulaires avec le profil de leurs accompagnateurs, de notre souhait de faire passer cette enquête auprès des différents acteurs de la formation des novices dans sa circonscription. Pour ce faire, nous lui communiquions par mail le lien vers l'enquête en ligne, mail auquel elle répondit rapidement et positivement, s'engageant afin que tous ces collaborateurs renseignent, à plus ou moins long terme, ce questionnaire en ligne.

Le mois suivant, fin février, sans nouvelle des enquêtes attendues des Iles du Nord, je me permis une relance auprès de Mme Dolium. Sans réponse de sa part, nous n'obtenions finalement qu'un seul formulaire renseigné en ligne émanant de cette équipe d'encadrants.

IV-2.2.2: A la recherche d'une population d'étude plus étendue

Mme Christon, en tant qu'IEN chargée de la Mission AI 1er degré, fut elle aussi informée de l'avancée de notre étude et, sans nouvelle du soutien annoncé par le DAASEN, elle fut sollicitée afin de diffuser numériquement le lien de l'enquête auprès de ces collègues IEN des autres circonscriptions.

En tant que référente AI pour ma circonscription, je participais début février à la première réunion de la toute jeune Mission Action Innovante de 1er degré, co-animée par Mme Christon et Mme Villa, visant à définir une culture commune de l'Innovation, auprès des référents de toutes les circonscriptions de l'académie. Ce jour-là, il m'était demandé de présenter de nouveau "l'innovant" Petit MOOCA des NPS.

Cette occasion me permit de solliciter ces divers Conseillers Pédagogiques Académiques ou de Circonscription, Personnes ressources et autres acteurs de la formation continue, pour obtenir leur participation à la diffusion de l'enquête auprès des NPS, néo-titulaires et de leurs accompagnateurs et formateur, mais aussi afin qu'ils renseignent eux-mêmes ce questionnaire en ligne. Le soir même, par mail, je leur rappelai ma demande et leur fournissai le lien vers l'enquête.

Conscient de la lenteur avec laquelle celle-ci avançait, nous relançons notre demande de soutien au DAASEN, quant à la diffusion auprès des divers IEN du lien vers l'enquête en ligne à destination des novices et de tous les formateurs en action auprès d'eux. Afin d'épargner le temps de l'IEN adjoint à l'IA et surtout d'exprimer clairement la tournure que nous souhaitions qu'il emprunte dans sa demande à ses collègues, nous excusant de cette démarche cavalière, nous "osions" lui proposer un texte pré-rédigé. En effet, nous ne souhaitions pas que ce questionnaire, s'il était appuyé par le DAASEN, ne soit ressenti par quiconque comme une injonction hiérarchique qui fausserait obligatoirement les réponses des enquêtés.

Mme Villa nous informa que notre demande avait été reçue favorablement.

Par ailleurs, sans retour d'enquête d'aucun accompagnateur potentiel, issus de l'équipe de circonscription de St Martin ou des référents AI des écoles, notre dernière problématique et nos axes d'observation vacillaient de nouveau. Nous cherchions de toute part un public potentiel qui permettrait d'étoffer celui obtenu partiellement à St Martin, quitte à effectuer d'énormes aménagements à l'étude prévue.

De ce fait, suite à une première prise de contact avec un autre membre d'ITyPA qui lançait un MOOC sur les MOOC en Allemagne, F. Bernard lui transmet une adaptation simplifiée et abrégée de notre questionnaire, qui serait à traduire en allemand afin d'être renseigné par les membres. Bénéficiant de l'intérêt de cette personne pour l'étude des MOOC, il s'agissait par ce retour de questionnaires hypothétique, d'observer les facteurs d'adhésion des membres à ce dispositif, de manière à comparer avec celles de non-adhésion au MOOCA des NPS.

Un bémol était à retenir: la traduction en allemand par cette personne (parfaitement bilingue et reconnue dans le milieu de la formation en Allemagne) devant se faire de manière totalement indépendante, était un paramètre qui ne devrait pas être négligé lors de l'analyse comparée des résultats.

De plus, dès notre première expérience de MOOC FFA qui nous avait éclairé sur les difficultés d'adhésion à un tel dispositif connectiviste, nous avons pensé qu'il serait judicieux, là encore, de pouvoir comparer les résultats d'enquête auprès de notre population principale, les enseignants novices et leurs accompagnateurs, avec celle des étudiants de FFA et leurs formateurs/facilitateurs.

Ainsi, nous dûmes encore une fois adapter le nouveau questionnaire afin de le soumettre à la mi-février à ce public-ci.

Si aucun retour ne nous parvint d'Allemagne, les étudiants de FFA nous retournèrent 17 questionnaires dont ne ferions malheureusement rien par la suite.

Ne voyant toujours aucun effet d'une éventuelle communication par le DAASEN autour de notre enquête, début mars, sans trop y croire au vu de leur désintérêt pour le Petit MOOCA des NPS, nous décidâmes tout de même de solliciter sans appui institutionnel, les 16 NPS du 1er degré qui nous avaient fourni leur adresse mail personnelle lors de leur rencontre avec F. Bernard.

Sans soutien hiérarchique, nous ne pouvions obtenir une telle liste de mails concernant les néo-titulaires répartis dans l'académie, ni même une simple liste de leur nom. Nous ne pouvions donc pas compter sur cette population d'étude, pourtant bien plus nombreuse que celle des NPS.

Nous sollicitâmes alors à répondre à ce questionnaire, l'ensemble des 140 personnes qui avait été invitées à l'ouverture du "Petit MOOCA des NPS".

Nous n'obtiendrions finalement que quatre retours de questionnaire des NPS du 1er degré.

IV-2.2.3: Une population d'étude en partie composée de référents Innovation

N'ayant obtenu qu'une seule réponse spontanée à ma demande du mois précédent, là encore, je sollicitais de nouveau mes collègues référents AI, lors de la réunion suivante.

Nous avons adapté une nouvelle version papier du questionnaire, adaptée spécifiquement au profil de ce public (en comparaison avec la version papier proposée aux néo-titulaires de St Martin). Les 10 référents AI présents ce jour-là renseignèrent cette version papier.

IV-2.2.4: Le bilan de la cohorte des enquêtés

Le questionnaire en ligne fut ouvert et « renseignable » à partir du 30 janvier et clos au 18 mars 2013.

Durant cette période, nous avons obtenu 53 retours d'enquête :

- 13 renseignés directement en ligne par les enquêtés,
- 40 renseignés sur papier, sur deux types d'adaptations du formulaire en ligne, dont les réponses ont été ensuite acquises sous Google Formulaire.

Nous avons partitionné cette population en deux catégories (une des enquêtes démontrant de nombreuses incohérences et ne permettant pas une répartition dans l'une ou l'autre de ces catégories, elle fut donc totalement exclue):

- 40 débutants (NPS et néo-titulaires n'ayant encore jamais été inspectés)
- 12 confirmés (soit, tous les autres)

Une première observation de quelques réponses nous a permis de caractériser cette population.

Il apparaît:

	Population totale	Population des débutants	Population des confirmés
Sexe	75% de femmes	85% de femmes	42% de femmes
Tranche d'âges	de 26 à 48 ans	de 26 à 44 ans	de 34 à 48 ans

Tableau 9 : *Éléments distinctifs de caractérisation identitaire de la population observée* (L. Gillet, 2013)

La tranche de niveaux d'études est la même pour les deux catégories (de moins de trois ans après le Bac à Bac+5) et les disciplines d'origine sont aussi diverses pour l'une ou l'autre de ces catégories.

La population totale révélant une majorité de femmes, le critère du sexe ne sera pas retenu.

Ainsi, la caractérisation de la population totale et de celle des deux catégories, justifie le dépouillement des enquêtes en tentant d'observer l'influence de ces autres caractéristiques personnelles envers les motifs de résistance.

IV-2.3: L'acquisition des données et la prise en compte des biais (LG et FB)

Il est à noter que les données des formulaires papiers furent ensuite acquises sous Google Formulaire.

Or, le filtrage incontournable via la souscription numérique de l'enchaînement des questions conditionnées, le nombre de réponses attendues et les questions obligatoires, ne pouvaient être maîtrisés via une souscription papier. Ainsi, lors de l'acquisition des réponses de ces versions papier, nous avons apporté certaines corrections (liste des corrections apportées en annexe 15 pA38).

Celles-ci s'appuient sur une connaissance partielle du public liée à une identification de la population par les dates des souscriptions en présentiel (horodatage connu), les adresses mails explicites et aux croisements de réponses.

En cas d'incertitudes, les réponses aux questions litigieuses ont été éliminées.

Seules les incertitudes liées à la catégorisation d'un individu (débutant ou confirmé) ont nécessité l'élimination de la totalité des réponses au questionnaire (cas du questionnaire 53 rempli en ligne).

Il est à noter que, du fait de cette connaissance partielle du public des confirmés, certaines réponses renseignées sur papier s'avèrent être fausses. En effet, la question 2.a, relative à la connaissance de la mise en place du site, aurait dû obtenir une réponse affirmative de la part de tous les référents AI à qui le dispositif avait été présenté lors de la précédente rencontre. En cela, il y a une manifestation de résistance, qu'elle soit délibérée (évitement) ou non (oubli).

Un autre biais relève de la différence des types de questionnaires souscrits en version papier.

La question 36.b (ancienneté dans la fonction) de la version papier proposée aux débutants de St Martin est conditionnée à la situation juste avant de préparer le concours (Q34, et uniquement pour les assistants d'éducation et enseignants contractuels ou vacataires), alors que proposée dans la version papier aux confirmés (référents Action Innovation), elle est relative à la situation actuelle (Q29.a).

Par ce biais, nous n'obtenons donc aucune information sur l'ancienneté générale des confirmés, ni sur l'ancienneté dans la fonction actuelle pour les débutants ayant souscrit par papier. Sachant que sont considérés comme débutants les NPS, les néo-titulaires et les enseignants non inspectés, l'écart d'ancienneté reste une inconnue.

La question 36.b ne peut donc être retenue.

IV-3: Les échanges oraux enregistrés

IV-3.1: La démarche d'interprétation retenue (LG)

Nous n'avons porté une attention particulière qu'aux propos tenus par les interlocuteurs de F. Bernard, bien qu'ils découlent souvent de l'orientation amenée par les siens et qu'ils soient proportionnellement peu nombreux.

Si l'approche adoptée pour le recueil de données est bien loin de celle nécessaire à une analyse clinique, les commentaires et interprétations qui sont faits à ces propos tendent à s'appuyer sur les points du cadre théorique annoncé précédemment, mais aussi à être rapportés à certains des critères mis en avant dans les objectifs méthodologiques relatifs à l'enquête.

Là encore, nous cherchons donc à observer (pour la professionnalisation des débutants et la mise en place d'un dispositif connectiviste) :

- leurs pratiques, usages, principes et représentations
- leurs résistances au changement
- les motifs d'adhésion/rejet d'usage et la valeur de pertinence accordée aux moyens
- l'adéquation des pratiques et des usages en place vis-à-vis de ceux attendus par l'institution et par un système connectiviste
- l'adéquation des attentes et envies des débutants et des confirmés dans le contexte de la compatibilité connectivisme/institution.

IV-3.2: Les contextes d'enregistrement des rencontres (LG)

IV-3.2.1: La rencontre avec les NPS 1er degré

Le 16-11-2012, avec le soutien d'un formateur de l'IUFM qui demandait à ses étudiants de venir une demi-heure plus tôt que prévu pour rencontrer F. Bernard, celui-ci put donc présenter à ces NPS du 1er degré le dispositif leur étant originellement destiné. Il est à rappeler que, quelques jours plus tôt, nous venions de communiquer l'ouverture du dispositif relatif au Petit MOOCA des NPS, à l'ensemble des acteurs en jeu dans l'accompagnement à la professionnalisation des débutants. Pourtant, dès les toutes premières minutes, quand F. Bernard tenta d'ouvrir l'échange en leur demandant "Un MOOC, mais pour quoi faire?", une autre question lui fut aussitôt posée en retour: "C'est quoi un MOOC?". Ainsi, quand nous pensions que F. Bernard s'adresserait à des individus avisés de l'objet dont il venait expliciter l'utilité qu'ils pourraient en faire, nous nous trompions. Malgré la campagne de promotion faite depuis plusieurs semaines, la visite du site, si elle avait été faite par certains NPS, n'avait sans doute pas suffi à cerner l'objet connectiviste.

En parallèle de la présentation Prezi du site et de son fonctionnement, avec l'accord des stagiaires, cette rencontre, d'une durée de 34 minutes, fut enregistrée en audio. La qualité sonore de l'enregistrement étant très médiocre du fait de la résonance de la salle informatique où eut lieu cet échange, elle induisit parfois certaines « interprétations », dont le sens global fut validé par F. Bernard.

Outre F. Bernard, étaient présents lors de cet échange (annexe 10):

- les 16 NPS du primaire (soit la promotion au complet)
- le formateur, en fin de présentation (au moment de débiter sa séance)

Il est à noter que parmi ces 16 NPS, l'un d'eux est une de nos connaissances bienveillantes. Ses propos, par sympathie pour notre "cause", pouvant donc être orientés, nous signalerons dans l'analyse les effets possibles de cette relation.

IV-3.2.2: La rencontre avec les PE néo-titulaires de St Martin

Le 30-01-2013, suite à la passation du questionnaire par le premier demi-groupe de néo-titulaires que F. Bernard rencontrait à St Martin (Cf: Chapitre IV-2.2.1), un débat d'une durée de 24 minutes eut lieu dans l'optique d'explicitier plus en détails les motifs de l'enquête de besoins/attentes qu'ils venaient de renseigner, mais aussi de présenter les objectifs de professionnalisation visés par le site en veille.

Le temps imparti à l'intervention de F. Bernard ayant été raccourci, il orienta directement le début des échanges vers "ce que va être pour vous l'échange et la mutualisation de pratiques".

La qualité sonore de l'enregistrement étant très médiocre du fait, là encore, de la résonance de la salle informatique où eut lieu cet échange, elle induisit parfois certaines « interprétations », dont le sens global fut validé par F. Bernard.

Enfin, il dut abrégé cet échange afin de pouvoir faire passer le questionnaire au deuxième groupe.

Outre F. Bernard, étaient présents lors de cet échange (Annexe 16 pA39):

- 18 PE néo-titulaires du primaire (moins de 3 ans d'ancienneté dans la profession, mais aussi les PE n'ayant pas encore été inspectés)
- 3 référents TICE d'école

Il est à noter que la majorité des référents TICE-école présent ce jour-là (une dizaine) ne participa pas à cette rencontre, ni à la passation des questionnaires, préférant rester avec l'IA-TICE. En effet, malgré les échanges téléphonique préalables avec l'IA-TICE de la

circonscription qui prenait parallèlement en charge l'autre demi-groupe, ne voyant pas quelle pourrait être leur implication dans un tel dispositif voué à la formation, seuls 3 de ces référents échangèrent avec F. Bernard sur ce dispositif, dont la gestion devait, à terme et avec l'accord de leur inspectrice, leur revenir...

Par ailleurs, aucun formateur/accompagnateur potentiel de la circonscription n'était présent.

Les conditions matérielles requises, et pourtant confirmées par l'IEN et l'IA-TICE, n'étaient pas au rendez-vous (pas de vidéoprojecteur pour la présentation préparée, pas de tableau accessible). L'usage d'un paperboard servit de support visuel aux échanges obtenus (retranscription des échanges et photo du croquis obtenu en annexe 15).

(Il est décevant de constater qu'une initiative, à visées altruistes, pour un collectif, prenant appui sur des fonds personnels, n'obtienne qu'une très faible participation ou implication des destinataires de l'action, prompts à clore la séance, mais aussi des responsables de formation, de par leur manque d'anticipation et d'adaptation à la situation dans laquelle se trouvait F. Bernard.)

V- ANALYSE ET DISCUSSIONS

V-1: Méthodologie d'analyse des enquêtes (FB)

V-1.1: Les résistances au changement, axes d'analyses 1 & 2 : (Cf: graphique systémique d'analyse chap IV-1)

V-1.1.1: Un appui théorique

Pour les débutants comme pour les confirmés, nous avons construit des indicateurs de résistance à partir du modèle à cinq étapes du processus de "Décision-Innovation" figurant dans l'article de I. Sahin¹⁴⁴ (2006, TOJET, Volume 5 Issue 2 Article 3, p.145) sur l'application de la théorie de diffusion de l'innovation de E.M. Rogers à des études concernant les technologies éducatives.

Dans le cadre de notre étude, il s'avère que seules les deux premières étapes étaient observables:

"I] Knowledge" : étape d'information

"II] Persuasion" : étape de persuasion

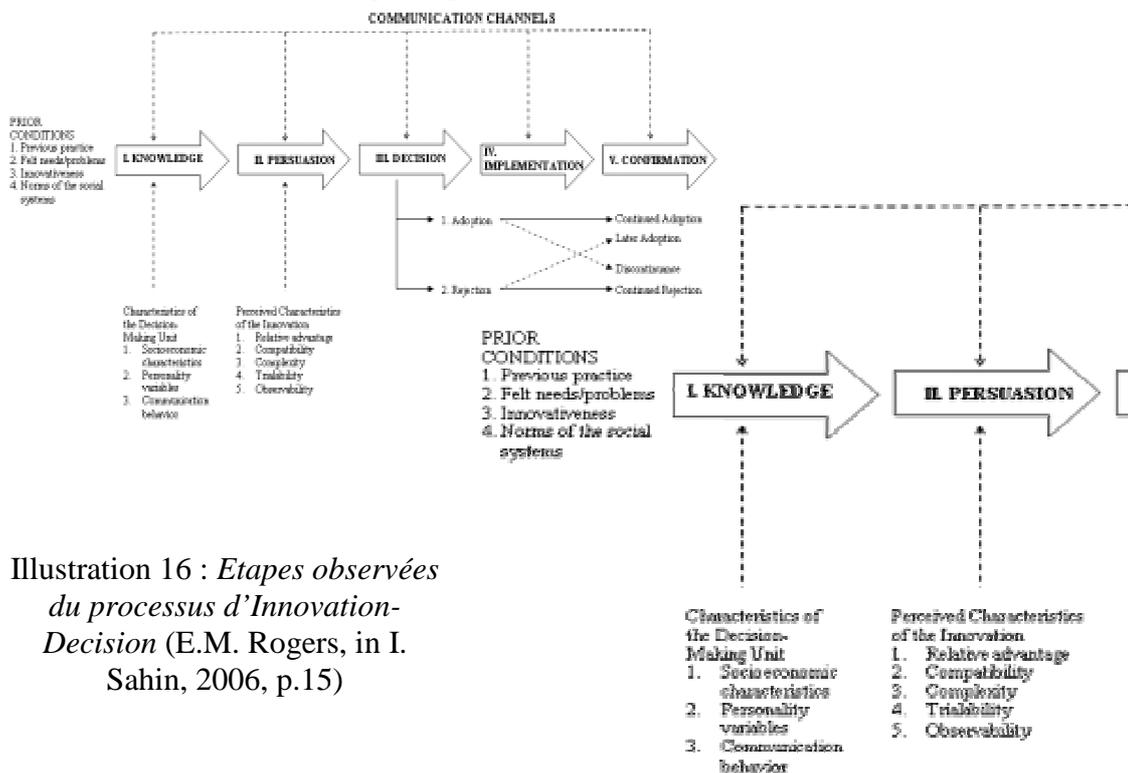


Illustration 16 : Etapes observées
du processus d'Innovation-
Decision (E.M. Rogers, in I.
Sahin, 2006, p.15)

Concernant la réception de l'information, elle est évaluable suivant 3 niveaux d'acquisition d'information par le public:

- Informé
- Capable d'une utilisation correcte

¹⁴⁴ SAHIN, I., (2006). *Detailed review of Rogers 'diffusion of innovations theory and educational technology. Related studies based on Rogers' theory*. Repéré à <http://www.tojet.net/articles/v5i2/523.pdf>

- Maîtrise des principes

Or, très peu de débutants avaient été informés de l'existence du site, car seuls les NPS étaient dans le mailing initial. Par ailleurs, tous les encadrants enquêtés (ou presque) avaient été personnellement informés par L. Gillet, bien que la majorité prétende le contraire. Ainsi, résistance, scepticisme, évitement, seront à examiner dans les réponses aux questions Q1, 8,9 et 10.

Nous avons, de plus, décidé d'une analyse particulière pour les encadrants, au cas par cas, pour les réponses à Q1 et Q2.a ("informé "et "visité"), les réponses à Q1 étant biaisées.

Ne pouvant examiner plus avant les caractéristiques de populations dans le cadre de cette étape, nous tâcherons d'en tenir compte de par les paramètres entrant en jeu dans la phase de persuasion.

Dans le cas d'une invention organisationnelle il nous est apparu pertinent de considérer que les paramètres de perception de l'invention pris en compte dans cette phase étaient liés aux conditions initiales. La scission de critères endogènes/exogènes à l'innovation n'étant plus clairement définie, nous intégrerons les réponses correspondantes aux tensions organisationnelles concernés dans les indicateurs de réticences que nous utiliserons pour analyser les réponses à l'enquête.

Enfin, les paramètres exogènes caractéristiques de la population seront exploités en tant que variables indépendantes pour identifier d'éventuels liens aux manifestations de résistance.

V-1.1.2: La recherche des causes de résistance à l'innovation proposée, chez les débutants et les confirmés

Les résistances s'expriment lors de la phase de persuasion. Elles peuvent correspondre à la manifestation de jugements portés sur l'innovation, vis-à-vis des cinq critères décrit dans le graphique précédent:

- Avantage relatif
- Compatibilité
- Complexité
- Essayabilité (testabilité)
- Observabilité (de résultats)

Définition des indices de résistance

Nous avons procédé par intégration des critères relatifs aux conditions initiales aux caractéristiques perçues de l'invention:

- L'avantage relatif perçu:

Il correspond à l'estimation de la capacité de l'invention à combler des ressentis de "besoins", émanant des pratiques et des formes sociales en place. Nous examinerons les réponses aux questions relevant de l'expression de cette perception.

Nous associons au critère d'Avantage relatif la valeur de pertinence accordée aux moyens de formation par rapport à l'utilité perçue (sous-critère d'auto-développement et de directionnalité de la motivation, Nuttin in Carré, 2001)

- La compatibilité perçue:

Elle dépend des affinités d'usages et valeurs personnelles des acteurs, de leur posture vis-à-vis du système social en place. Nous définirons des critères d'évaluation inspirés des mécanismes d'innovation décrits par N. Alter (2000):

> Sur les usages: les pratiques individuelles et sociales.

> Sur les "forces" agissantes sur le processus d'innovation: l'attachement aux formes sociales en place et la capacité de déviance vis-à-vis des nouveaux usages induits par l'invention.

Nous évaluerons les affinités d'usages personnels et sociaux par les réponses exprimant des avis, des goûts, des jugements sur ces points, par les enquêtés. Par ailleurs, une analyse de la dichotomie de cloisonnement des formes (usages personnels / usages professionnels) est aussi à observer Questions 9.2, 9.4, 9.5

De plus, nous évaluerons les "forces" agissantes à partir des réponses allant dans le sens de la caractérisation de la dynamique des acteurs vis-à-vis de leurs pratiques et usages situés autour de l'innovation (la cristallisation des formes dans les milieux personnels et professionnels en place, les effets escomptés de l'invention, les évolutions possibles des formes).

Là encore, nous associons au critère de Compatibilité de pratiques et d'expériences d'usages la valeur de pertinence perçue des moyens de formation par rapport au projet personnel (sous-critère d'auto-développement et de directionnalité de la motivation, Nuttin in Carré, 2001)

- La complexité perçue:

Elle dépend des qualifications et pratiques des acteurs vis-à-vis de l'ergonomie de l'invention. Ainsi, pour être correctement évaluée, elle nécessite un contact aussi direct que possible avec l'invention.

De ce fait, seules cinq personnes ayant effectivement visité le site lors de la passation de l'enquête, nous nous attacherons dans les questionnaires à évaluer les résistances. Les réponses aux questions suivantes constitueront une base de réflexion pour l'examen de ce critère:

Q1. Votre rapport au site

Q2.c Votre avis sur la procédure d'inscription

Q5.1 Votre avis sur quelques aspects du site [Vous avez trouvé la navigation aisée, agréable?]

Q5.3 Votre avis sur quelques aspects du site [Les outils choisis vous ont semblé adaptés?]

Q7. Avez- vous des remarques, des suggestions pour améliorer le site ?

- L'essayabilité et l'observabilité de résultats:

Les conditions de l'enquête qui s'est déroulée alors que le site était en sommeil, ne nous permettent pas d'examiner ces critères que nous ne retiendront pas.

Association des réponses aux critères (grille de dépouillement)

Le tableau suivant résume l'association des critères de résistance à la diffusion définie ci-avant, aux réponses correspondant dans le questionnaire.

L'évaluation de la résistance se fait à partir d'un système de pondération (π_i) des réponses qu'elles traduisent. (Adhésion = -1, réticence = +1, rejet = +2)

Des coefficients (ca, ccp, ccu, ccf, ccd) sont mis en place pour équilibrer les effets dus aux disparités de nombres de réponses possibles par critère.

L'effet des différences de nombres de réponses possibles pour différents poids relatifs au même critère ne seront pas pris en compte.

Les astérisques permettent d'identifier les redondances.

c = pondération sur les critères de Rogers	m= nombre maxi de réponses non redondantes (*) par critère	CR = critères de diffusion de Rogers	sous-critères de CR	CA= critères de mécanismes sociaux d'Alter	pa= -1 poids d'adhésion	pr = +1 poids de réticence	pj=+2 poids de rejet	Réponses non- univoques
ca =6	ma = 5	CRA Avantage relatif			4c4*.....ou 4c8*.....ou 4c10*....ou 17.1	3a4* ou 2b4* 3a8* ou 2b8* 3a10* ou 2b10* 17.4		
ccp =2	mcp = 11	CRc Compatibilité (de valeurs, expériences, pratiques et normes)	Compatibilité de Valeurs (jugements personnel)	CAP Compatibilité aux pratiques personnelles d'usages	4c1*.....ou 4c3*.....ou 4c7*.....ou 5.2.3* ou 5.2.4* 5.5.3* ou 5.5.4* 17.3	3a1* ou 2b1* 3a7* ou 2b7* 5.2.2 5.5.2	ou.....3a3* ou 2b3* 5.2.1 5.5.1	6
ccu = 2	mcu = 9		Compatibilité de pratiques & expériences (d'usages)	CAu Compatibilité aux pratiques sociales d'usages	4c2*....ou 4c6*....ou 5.3.3* ou 5.3.4* 5.4.3* ou 5.4.4* 17.2	3a2* ou 2b2* 3a6* ou 2b6* 5.3.2 5.4.2	5.3.1 5.4.1	

c = pondération sur les critères de Rogers	m= nombre maxi de réponses non redondantes (*) par critère	CR = critères de diffusion de Rogers	sous-critères de CR	CA= critères de mécanismes sociaux d'Alter	pa= -1 poids d'adhésion	pr = +1 poids de réticence	pj=+2 poids de rejet	Réponses non- univoques
ccf = 1	mcf= 6		Compatibilité d'évolution par rapport aux normes sociales	CAf Compatibilité à l'attachement individuel aux formes	4c9*....ou 18.3.4 (18.4.a et 18.5.a)	3a9* ou 2b*9 4c5 18.3.1 (18.4.b et 18.5.b)		
ccd = 1	mcd = 5			CAd Compatibilité au potentiel individuelle de déviance	(18.1.a et 18.2.a) 18.6.4	3a5* ou 2b5* (18.1.b et 18.2.b) 18.6.1		

Tableau 10 : Association des réponses aux critères de résistance à l'innovation (F. Bernard, 2013)

Méthode de calculs de la batterie d'indices et pondérations de réponses utilisés :

(n_i représente le nombre de réponses données par critère, pour le poids "i" correspondant)

- Critère « Rogers » ou global pondéré :

CR = moyenne (CRa , CRc)

Où : CRa = somme ($n_i \cdot p_i$)/ m_a

Et CRc, critère de compatibilité « Rogers » pondéré :

CRc = somme (CAp+CAu+(CAf+CAAd)/2)/3

Où : CAp= somme ($n_i \cdot p_i$)/ m_{cp}

CAu= somme ($n_i \cdot p_i$)/ m_{cu}

CAf= somme ($n_i \cdot p_i$)/ m_{cf}

CAAd= somme ($n_i \cdot p_i$)/ m_{cd}

Ou encore : CRc=

(CAp/ m_{cp} +CAu/ m_{cu} +CAf/ m_{cf} +CAAd/ m_{cd})/(m_{cp} + m_{cu} + m_{cf} + m_{cd})

- Critère « Alter » ou compatibilité non pondérée:

CA= moyenne (CAp, CAu, CAf, CAAd)

Résultats généraux attendus:

La nature d'une résistance globale liée aux populations est identifiée selon:

- une typologie des mécanismes mis principalement en œuvre dans les attitudes de rejet (Avantage non perçu, inadéquation à des considérations personnelles ou éthiques, inadéquation aux usages et pratiques individuelles, attachement / déviance vis-à-vis des formes sociales en place).

- une typologie des 10 motifs individuels d'adhésion/rejet suivant P. Carré (2001)

- une caractérisation des postures de réticence des débutants et des confirmés suivant deux ensembles de critères :

>la perception de l'invention : Prépondérance des résistances dues à la perception d'avantage relatif vs Compatibilité (Approche de Rogers);

>le mécanisme de rejet/adhésion : Répartition des sources de résistance parmi les quatre critères en jeu dans la résistance liée à la compatibilité: CAp / CAu /CAf /CAAd (Approche d' Alter)

Résultats de corrélations recherchées

Pour identifier d'éventuelles causes prépondérantes de résistance, nous recherchons des corrélations de résistance relatives aux paramètres identitaires et de comportement social des enquêtés:

Résistance suivant les critères	En fonction des paramètres
Résistance CR (CRa,CRc) 5 sous-critères, pondérés:	Q10. Affinité de construction de ressources Q11. Attitude de partage de productions Q12.b Attitude de diffusion
Résistance (CRa,CRc) 5 sous-critères, non pondérés	Q21 & 22. Activités d'analyse de pratiques Q25. Âge Q26. Certification C2i2e
Résistance (CRa)	Q30.b Niveau d'études Q31.b & d Discipline d'origine
Résistance (CA) 4 sous critères, non pondérés	Implication d'usages institutionnels Implication sociale Implication Web Posture individuelle (Agent/acteur/auteur)
Résistance (CAp) Résistance (CAu) Résistance (CAf) Résistance (CAAd)	
	*Les implications et postures seront analysées dans les parties d'analyse de besoins.

Tableau 11 : *Corrélations de résistances recherchées* (F. Bernard, 2013)

Les indices pouvant varier de -1 pour une adhésion complète à +2 pour un rejet complet, ici, ces extremums ne peuvent être atteints de par le caractère obligatoire de certaines réponses.

Par ailleurs, la pondération des réponses correspondant aux paramètres "individuels" ("2. Personality variables" relatif à l'étape d'information déclinée par Rogers) s'est faite comme suit:

- Affinité de construction des ressources Q10 (prélevé 1, adapté 2, construit 3, co-élaboré 3,2)
- Attitude de partage et d'échange des productions Q11 (conservé 1, échangé 2; donné 3)
- Attitude de diffusion des productions Q12b (conservée 0, choisie 1, ouverte 2)
- Activité d'analyse de pratiques Q21 & 22 (non formé 0, formé 1, actif non formé 1.5, formé actif2)
- Appétence pour l'analyse de pratique Q23(non -1 oui +1) (non pris en compte seulement 2 non sur 52 réponses)
- Age Q25
- C2i2e Q26 (non 0; en cours 1; oui 2)
- Niveau d'études Q30b et d
- Discipline d'origine Q31b et d

Coefficients des réponses correspondants aux paramètres de communication ("socio-economic characteristics", "communication behaviour") décrit dans le tableau 12 de la partie concernant l'analyse de l'adéquation des pratiques et usages ci après.

Il est à noter que n'ayant pas différencié l'usage social professionnel de celui personnel, l'hypothèse de réticence basée sur la non transférabilité entre ces plans n'a pu être examinée. Ce serait, peut-être, une piste de résistance non explorée à creuser (par exemple, en identifiant une corrélation réticence, divergence d'usage professionnel et personnel)

Reprendre les questions en jaune du tableau final pour mettre en évidence une des causes principale à prendre en compte pour la suite: l'ergonomie du site

V-1.2: L'adéquation des pratiques et usages des acteurs vis-à-vis de l'institution et des principes connectivistes, axes 3 et 4:

Cette partie vise à identifier d'éventuels besoins de régulation ou de formation, en vue d'optimiser les conditions de mise en place du système proposé.

Pour analyser ces besoins, il nous faut:

- Mesurer ce qui est (c'est-à-dire les usages)
- Définir ce qui est "souhaité" (par les acteurs, par l'institution, par le "système" connectiviste)
- Observer les écarts pour évaluer les besoins
- Tenter d'identifier des dynamiques d'attentes ou d'envies à même de réduire ces besoins.

V-1.2.1: La qualification des pratiques et usages:

Le choix de taxonomie de compétence adoptée pour qualifier ces usages s'appuie principalement sur le fait que le connectivisme implique le passage de la situation d'acteur à celle d'auteur. Rapporté à notre situation, il s'agirait d'évaluer la transition des postures des débutants vers un rôle d'auteur dans la continuité de la construction de sa professionnalisation.

Selon Downes (2011), la mise en œuvre de pratiques connectivistes d'apprentissage implique la mise en cycle des activités d'"agrégation", de "réarrangement", de "recomposition" et de "diffusion" par les apprenants.

Les phases de recomposition et diffusion placent de-facto l'apprenant en position d'auteur adoptant une posture réflexive sur son travail, par le fait de l'ouvrir aux autres en tant que support d'échange constructif.

Ainsi, afin de quantifier l'implication des usages dans les 3 champs proposés, nous ferons des totaux pondérés des réponses à partir des postures (a = 1, aa = 1.5 et aaa = 2) Un coefficient correspondant à l'inverse du nombre de réponse possible (indiqué entre parenthèses) pour une posture dans un champ d'usage, sera appliqué à chaque réponse.

	Agent: a =1	Acteur: aa = 1,5	Auteur: aaa = 2
Usage institutionnel professionnel	prescrit (4+2) 8.1 9.1.c ,d ou .e 10.1 ou 3 12b.1a (19.3) (20.5 ou 6)	impliqué (6 +1) 9.2 d ou e 10.2, 4 ou 5 ou 6 11.2 12b1b 12b2a ou b 12b3 b (19.1 ou 2)	innovant (6+2) 9.4 d ou e 10. 7 11.3 12b1c 12b2c 12b3c (19.4 ou 5) (20.8)
Usage Social professionnel et personnel	échange obligé (1+1) 9.1d (19.1 2 ou 3)	échange “intéressé” (9 +2) 8.3 8.5 9.2c d ou e 9.4.c 9.5. c, d ou e 10.6 11.2 12b1a 12b2a (19.4) (20.2 ou 3 ou 6 ou 7)	don (8+1) 8.4 8.6 9.4. d ou e 10. 7 11.3 12b1b ou c 12b2b ou c 12b3 b ou c (20.4 ou 8)
Usage Web professionnel et personnel	lecteur (4) 8.2 9.2.c 9.3.c 10.1 ou 2	contributeur (9+1) 8.3 8.5 9.1e 9.2d ou e 9.3d ou e 9.4. c, 9.5.c d ou e 10.7 12b2 a ou b (19.4)	auteur (6 +2) 8.4 8.6 9.2e 9.4d ou e 12b2 c 12b3 b ou c (19.5) (20.8)

Tableau 12 : Association des réponses aux critères de pratiques et d'usages (F. Bernard, 2013)

Après dépouillement, cette grille devrait nous permettre de dégager les éléments suivants:

- Une typologie des postures d'usages des débutants et des confirmés sur les plans professionnels, social (au sens relationnel), et numérique. (la pondération de posture nous permettant d'équilibrer la lisibilité de ces dernières)
- Par extension, nous pourrions définir des postures types, requises par l'institution et numériques, adaptées aux usages Web 2.0 dans un système connectiviste.

- Le cumul des pondérations d'implication des indicateurs, nous permettra d'établir une estimation des implications des enquêtés dans ces trois mêmes champs, et de la comparer aux implications types requises par l'institution et adaptées au système connectiviste.

V-1.2.2 : L'adéquation des pratiques et usages en place vis-à-vis de ceux attendus dans un système connectiviste

Pour définir les niveaux correspondants à ce que nous avons appelé principes "Web 2.0" en œuvre dans un système connectiviste, dans le dépouillement de l'enquête nous avons procédé à une estimation arbitraire. Cette estimation est basée sur la définition du minimum requis pour la mise en place d'un fonctionnement connectiviste dans une communauté d'enseignants.

Pour fonder nos estimations d'écart sur la même grille que les usages des enquêtés, nous avons renseigné le questionnaire avec les réponses correspondantes aux préconisations minimums requises pour accomplir les tâches essentielles définies dans le cycle décrit par S. Downes précédemment. .

Ce cycle implique l'usage d'une batterie d'outils numériques Web 2.0 qui, bien que le choix en soit laissé à l'apprenant, compte parmi les suivants:

- Blog,
- Application de curation en ligne,
- Forum,
- Micro-Blogging et #tag,
- Aggrégateur et diffuseur de Flux RSS,
- *Mail...*

L'offre d'outils étant pléthorique, les réponses données pour définir le niveau des principes Web 2.0 ont été limitées aux outils les plus courants, apparaissant aussi comme les plus connus parmi les enquêtés. (Bien que les applications de curation apparaissent comme inconnues de 44% des enquêtés, elles ont été incluses dans cet éventail représentatif des principes Web 2.0 car elles constituent un des outils les plus utilisés dans les MOOC)

L'analyse se fondera sur l'observation des écarts, tant sur le champ professionnel, que social, ou numérique entre :

- Usages des débutants / préconisation Web 2.0
- Usages des confirmés / préconisation Web 2.0
- Implication des débutants / préconisation Web 2.0
- Implication des confirmés / préconisation Web 2.0

V-1.2.3 : L'adéquation des pratiques et usages en place vis-à-vis de ceux attendus par l'institution

Concernant les niveaux requis pour les usages institutionnels, nous avons appliqué la même méthode en basant nos réponses sur le référentiel des 10 compétences de l'enseignant dont la dernière version inclut de nombreuses références aux TICE.

Voici les extraits retenus de ces 10 compétences où figurent les paramètres pris en compte:

C6 “ ...adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) en s'appuyant notamment sur les outils numériques à sa disposition et à celle des élèves”

C7.” ...pratiquer la validation des acquis, l'évaluation certificative (examens, contrôles en cours de formation, compétences linguistiques incluses dans le cadre européen commun de référence pour les langues, paliers de **validation du socle commun, B2i**, etc.).”

C8 “... s'impliquer dans l'éducation à un **usage civique, éthique et responsable des réseaux numériques ouverts sur l'Internet** et à leurs risques et dangers éventuels”

“...**utiliser les Tic** et les outils de formation ouverte et à distance **pour actualiser ses connaissances** “ (outils de veille tels que Flux RSS et curation)

...travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif. (Usages Web2.0,)

C9 “...**de travailler via les réseaux numériques professionnels**” (ENT et QuickR)

C10 “...Le professeur **connaît l'état de la recherche** : dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, **utilisation des technologies de l'information et de la communication**, etc.).” (Usage des outils de veille)

“... Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait **remettre son enseignement et ses méthodes en question**. Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, **notamment via les réseaux numériques.**” (Analyse réflexive)

Là encore, l'analyse se fondera sur l'observation des écarts, tant sur le champ professionnel, que social ou numérique entre :

- Usages des débutants / Prescription institutionnelle
- Usages des confirmés / Prescription institutionnelle
- Implication des débutants / Prescription institutionnelle
- Implication des confirmés / Prescription institutionnelle

V-1.3 : L'adéquation des attentes et envies des débutants et des confirmés dans le contexte de la compatibilité connectivisme/institution, axe 5

Compatibilité institution/connectivisme

Il s'agira, par une lecture croisée des besoins identifiés dans la partie précédente, d'identifier les limites d'une zone de consensus fonctionnel permettant aux principes connectivistes de s'exprimer sans contredire le cadre institutionnel.

Prise en considération des attentes et envies du public

- Analyser la compatibilité des attentes et envies entre débutants et confirmés, tenter d'identifier des secteurs d'orientations communes, et examiner leur compatibilité au cadre fonctionnel défini précédemment.
- Repérer les envies et attentes émanant des réponses données: Q13; Q14; Q15; Q16 (Q15 > aucune réponse)

A partir des besoins de formation des débutants et des confirmés, en rapport au connectivisme, mais aussi de leurs usages sociaux (sur le plan personnel ou

professionnel) et de leur profil Web, tenter d'identifier des éléments de constitution de forme sociale professionnalisante suivant deux modalités:

- Structuration de communauté de pratiques favorable aux analyses de pratique.
- Structuration de communauté d'apprentissage favorable au développement de compétences et d'échanges professionnels techniques.

Enfin, identifier les différentes hypothèses à prendre en compte pour le développement futur et proposer des voies de résolution quand cela est possible.

V-2: Critères d'analyse de l'interprétation des échanges lors des rencontres (LG)

Là encore, par le biais des critères précédemment énoncés, nous chercherons donc à observer la professionnalisation des débutants et la mise en place d'un dispositif connectiviste par:

- leurs pratiques, usages (posture adoptée vis-à-vis de l'usage institutionnel, social et Web), principes et représentations (rapport à la professionnalisation, Paquay)
- leurs résistances au changement (critères de Rogers et Alter)
- les motifs d'adhésion/rejet d'usage et la valeur de pertinence accordée aux moyens (critères de Carré/Nuttin)
- l'adéquation des pratiques et des usages en place vis-à-vis de ceux attendus par l'Institution et par un système connectiviste (critères de Rogers, Alter, relatifs aux 10 compétences et au C2i2e)
- l'adéquation des attentes et envies des débutants et des confirmés dans le contexte de la compatibilité connectivisme/institution. (critère de besoin, d'écart entre attente et existant)

V-3: Analyse des données et des interprétations d'échanges

V-3.1: Analyse des données de l'enquête (FB)

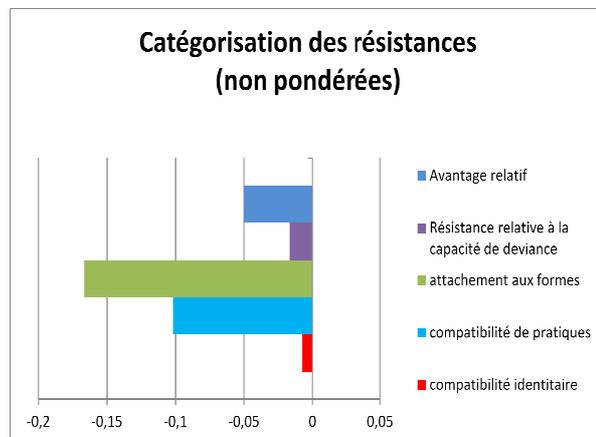
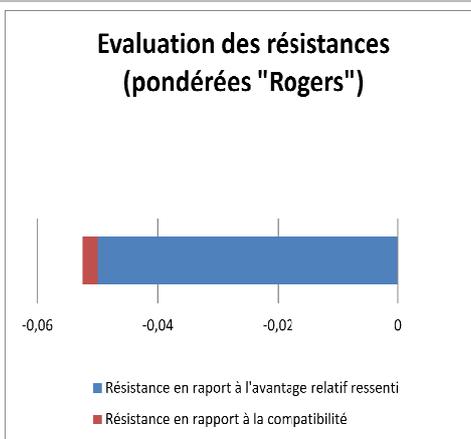
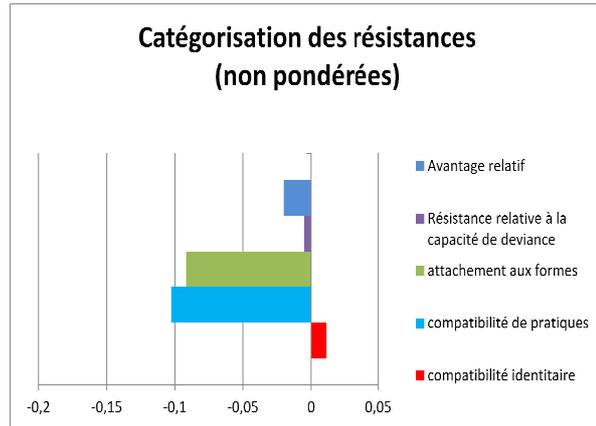
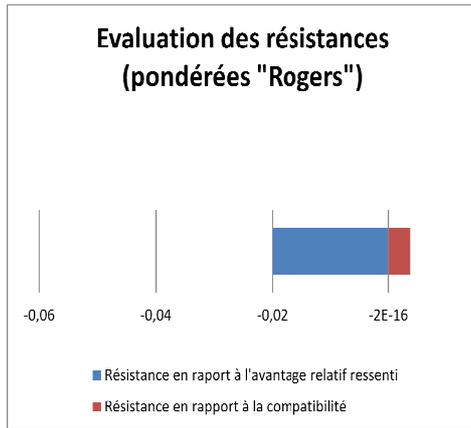
V-3.1.1: Les résistances au changement, axes d'analyse 1 & 2:

Comparaison des postures globales Débutants vs Confirmés

Pour identifier niveaux et origines éventuelles des résistances, nous avons établi deux diagrammes pour chaque groupe de population.

- Le premier de ces diagrammes vise à « mesurer » la réticence globale du groupe à partir du critère que nous avons établi selon les 2 premiers indices de perception de compatibilité de l'invention d'E. Rogers.
- Le second nous permet d'identifier la typologie d'origine des résistances en examinant chaque sous-critère sans pondération.

Debutants



Confirmés

Graphique 2 : Comparaison des degrés et catégories de résistance entre débutants et confirmés (F. Bernard, 2013)

La lecture de ces diagrammes nous permet de constater que les deux groupes de population présentent une tendance à l'adhésion plus marquée du côté des confirmés. Cette tendance semble liée à une plus grande capacité de déviance et un plus faible attachement aux formes en place de la part des confirmés (L'influence de la nature de ce public de référents actions innovantes est sans doute à considérer).

Il est à noter que la population de débutants marque un indice de légère résistance par le critère relatif à la compatibilité identitaire (notée compatibilité personnelle dans les tableaux suivants).

Pour les deux groupes de population, si l'attachement aux formes et la compatibilité des pratiques jouent en faveur de l'adhésion, cette tendance est des plus relatives concernant l'avantage relatif perçu et la capacité de déviance.

Nous nous intéresserons donc particulièrement à la population de débutants et porterons notre attention sur les paramètres semblant avoir une influence sur ces trois critères.

Pour effectuer cette analyse nous avons pour chaque groupe de population, débutants et confirmés, établi un ensemble de graphiques permettant de visualiser d'éventuelles corrélations entre les paramètres de populations, les pratiques ou les postures (voir tableau 11, chap. V-1.1.2) par rapport à nos 8 critères de résistance.

Dans tous ces graphiques, la résistance apparaît croissante en abscisse, une droite de tendance globale indique l'intérêt éventuel du graphique. L'examen de la répartition du nuage de points permet de corroborer ou d'infirmer un lien d'influence du paramètre sur l'indice de réticence.

Nous nous concentrerons uniquement sur les critères racines dont dépendent les critères globaux par calcul exposé précédemment (Cf : tableau 10, chap V-1.1.2)

En plus des pistes identifiées par la première approche globale, il conviendra d'examiner, l'ensemble des graphiques pour déceler d'éventuels cas de compensations.

Un éventuel effet de la discipline d'origine (paramètre non linéarisable) ne pourra être qu'examiné au cas par cas.

Pour les critères définis, les graphes pouvant correspondre à une tendance sont encadrés. Ceux pouvant représenter des tendances qui se compensent pour un critère donné sont liés par des flèches.

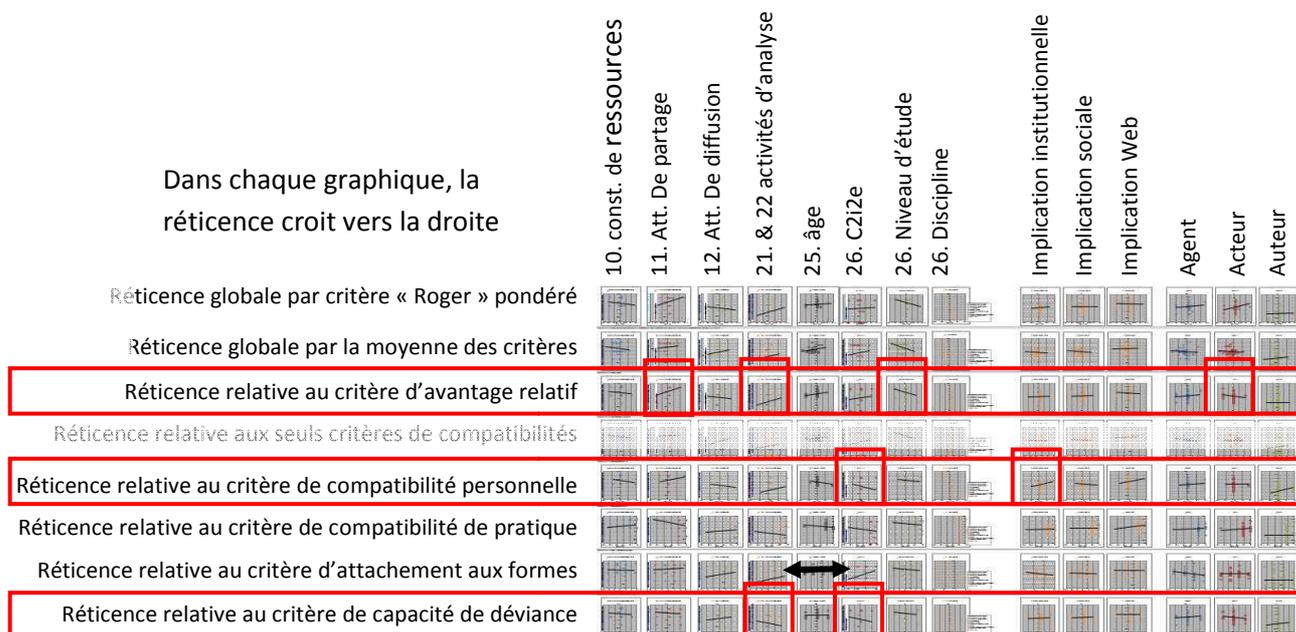
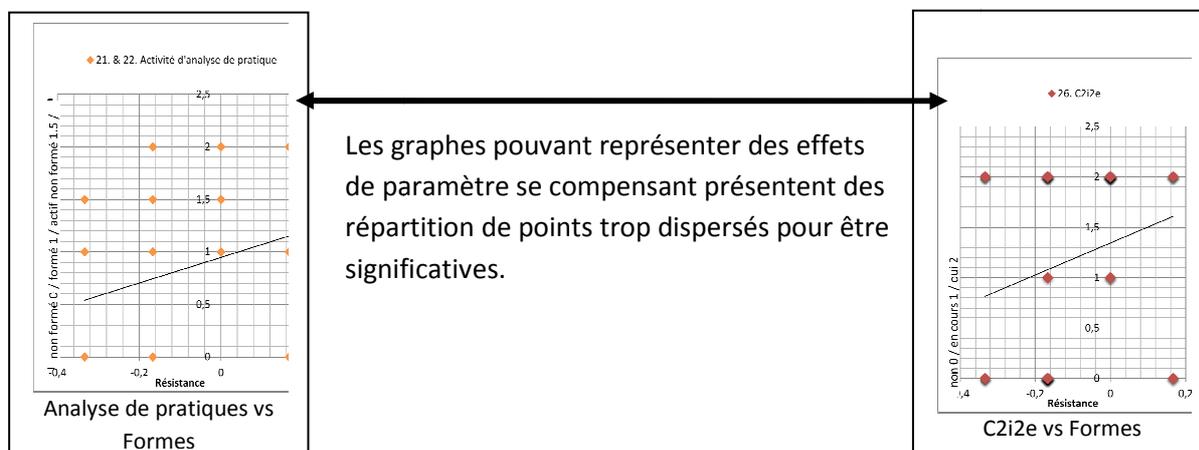
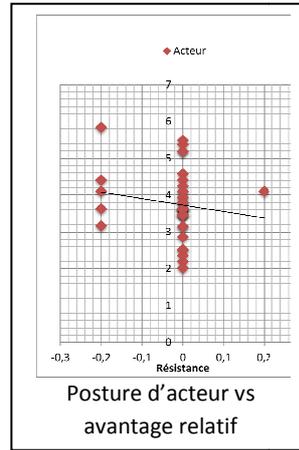
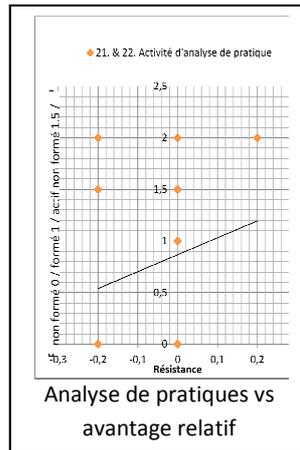
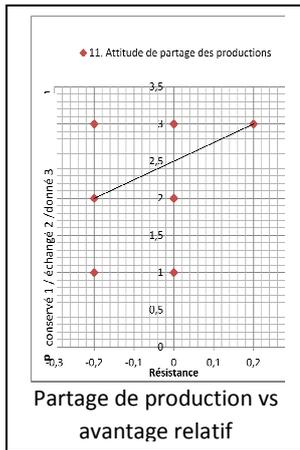


Illustration 17 : Nomenclature des graphiques croisant critères de résistance et paramètres de population (F. Bernard, 2013)

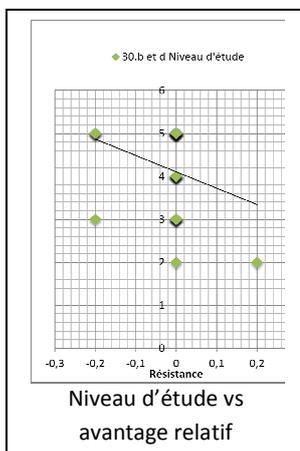
- Pour la réticence relative à l'attachement aux formes



- Pour la réticence relative aux critères d'avantage relatif



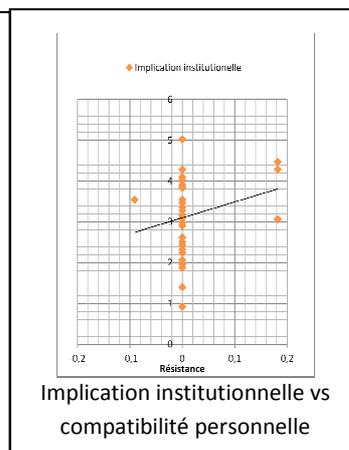
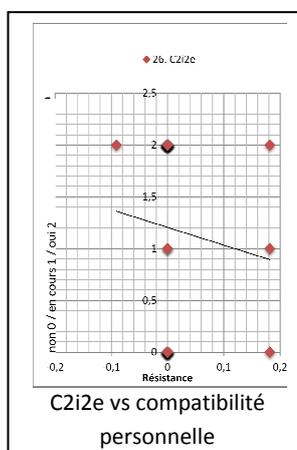
Les répartitions de points des graphes reflétant l'influence des attitudes de partage, de l'activité d'analyse de pratique et celle de la posture d'acteur, ne permettent pas d'identifier de lien.



L'allure de la répartition de l'influence du niveau d'étude peut-elle laisser supposer une tendance de baisse de la réticence avec l'augmentation de ce niveau d'étude ?

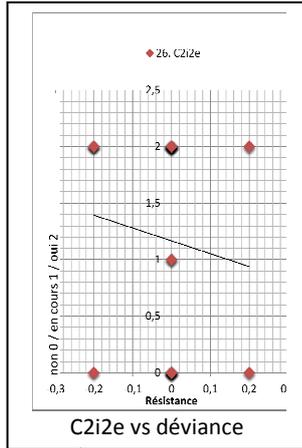
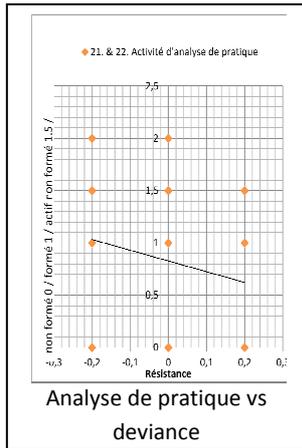
Même si cette tendance est la plus marquée de l'ensemble des paramètres, la dispersion reste trop importante pour affirmer quoi que ce soit. Nous ne pouvons conclure à sa prépondérance, et admettons que son effet sur la perception de l'avantage relatif soit complété par le cumul de ceux des autres paramètres.

- Pour la réticence relative au critère de compatibilité personnelle



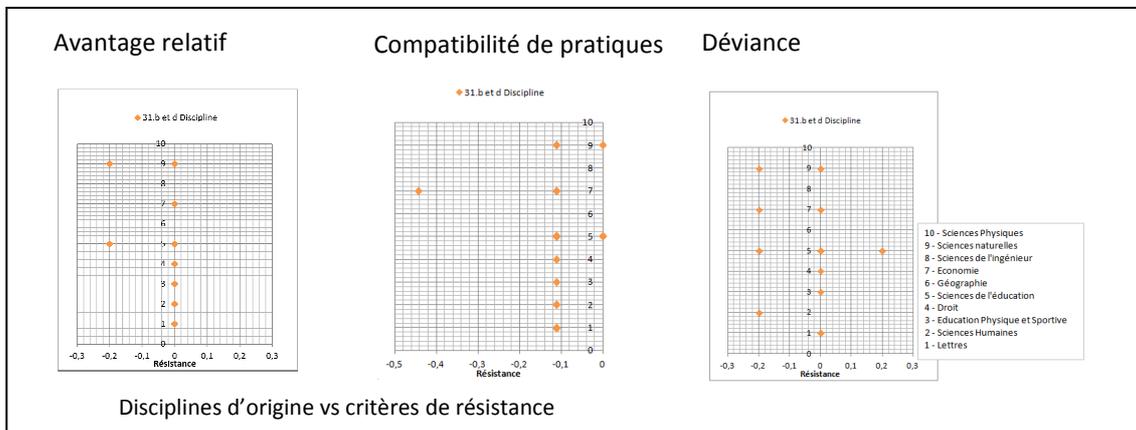
Pas d'interprétation possible quant à l'influence de la certification C2i2e ou du degré d'implication institutionnelle.

- Pour la réticence relative au critère de capacité de déviance



Pas d'interprétation possible quant à l'influence de l'activité d'analyse de pratique ou de la certification C2i2e.

- Concernant les effets possibles de la discipline d'origine sur les différents critères



La plupart des disciplines apparaissent comme neutres sur les 3 critères.

Il apparaît toutefois des postures d'adhésion plus marquées suivant l'avantage relatif perçu et la compatibilité de pratiques pour les enseignants issus des formations Sciences de l'éducation et Sciences naturelles.

Ces constats sont à tempérer aux effectifs respectifs :

Quatorze enseignants issus des Sciences de l'éducation contre trois issus des Sciences naturelles.

Pour ce groupe particulier d'enseignants débutants issus des Sciences de l'éducation :

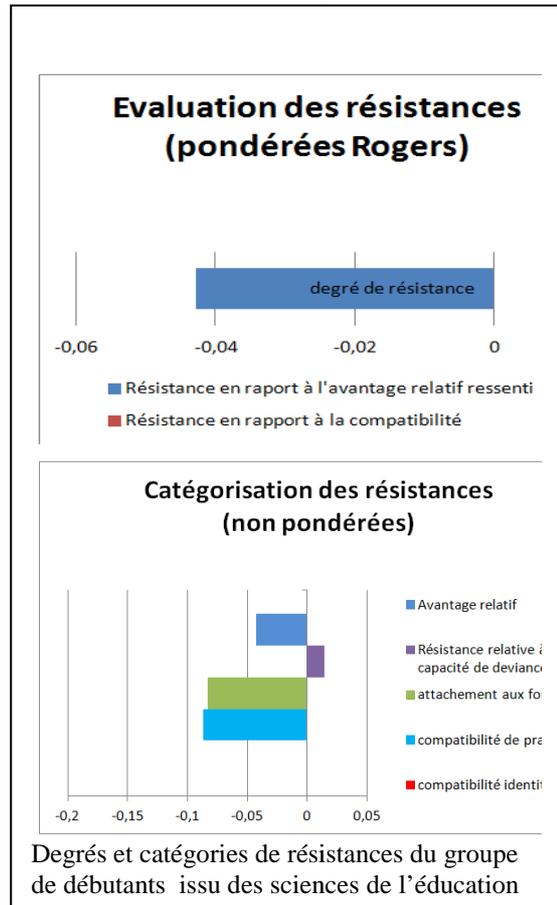
Le graphe suivant, nous permet de catégoriser ses résistances, et de les comparer à l'ensemble du groupe de débutants.

Nous constatons que l'indicateur d'avantage relatif perçu par ce groupe est le double de celui de l'ensemble des enseignants débutants.

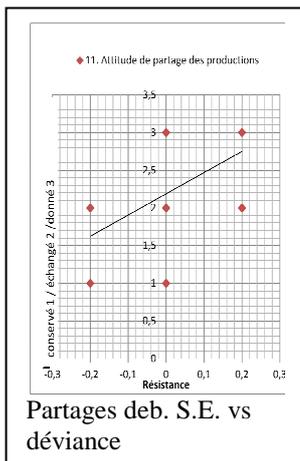
Le point de résistance relatif à la compatibilité identitaire (personnelle) s'est déplacé vers la capacité de déviance.

Les points d'adhésion observés en rapport à l'attachement aux formes et à la compatibilité des pratiques sont aussi moins marqués.

Il y a peut être là une trace « d'installation » plus précoce dans le métier d'enseignant, une adhésion plus forte aux formes de ce métier et une réticence plus grande à remettre en cause des routines de travail construites depuis plus longtemps.



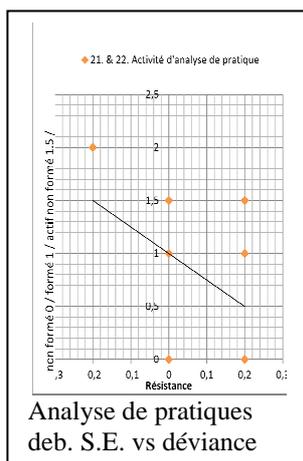
Si on examine de plus près le point de réticence relatif à l'indicateur de capacité de déviance, on trouve des tendances plus marquées des effets des paramètres déjà examinés sur l'ensemble de la population.



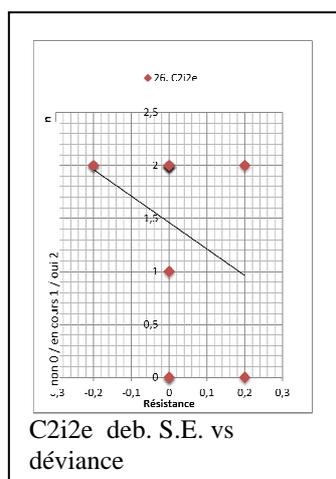
L'attitude de partage de production

Il semble que plus les usages en place correspondent aux dons, plus la réticence est élevée envers le dispositif.

Ce résultat paradoxal peut être lié à l'attachement aux relations interpersonnelles directes inhérentes aux pratiques en usage ainsi qu'aux rémunérations symboliques dont elles peuvent faire l'objet.



Concernant les activités d'analyse de pratique, la tendance est inverse, plus elles sont en usage, moins l'indice de résistance est important.



Concernant le C2i2e, la dispersion des points ne permet pas une conclusion tranchée, mais laisse présager d'une tendance d'adhésion croissante avec le niveau de certification

L'analyse plus poussée de ce dernier groupe, même s'il n'est composé que de quatorze personnes met en lumière une singularité vis-à-vis des pratiques sociales en milieu professionnel et de l'analyse praxéologique des anciens étudiants de Sciences de l'éducation.

En effet, les résultats tendraient à montrer une reconnaissance des possibilités du dispositif plus dans le champ des analyses de pratiques que dans celui de mise en commun, de diffusion de travaux. Il s'agit sans doute là d'une voie à encourager depuis les stades de formations initiales. Il serait sans doute aussi pertinent de compléter la formation C2i2e par un volet axé spécifiquement sur les pratiques de travail collaboratif et de partage en ligne.

Toutefois, aucune tendance marquée de relation entre les paramètres observés et les critères de résistance choisis ne semblent particulièrement émerger pour l'ensemble des interrogés. Si ces tendances existent, elles auraient sans doute nécessité une population d'enquête plus importante pour apparaître de façon tangible. Nous en resterons donc à considérer que si une réticence existe concernant la compatibilité personnelle à l'innovation, celle-ci peut être multifactorielle et que tous les champs la composant sont à considérer pour envisager de la réduire.

V-3.1.2 : L'analyse des besoins, axes 3 et 4:

Le dépouillement des réponses du questionnaire nous permet, suivant les critères définis précédemment, de qualifier* les usages et implications des débutants et confirmés et de les comparer aux requis institutionnels et préconisations Web pour le connectivisme dans l'ensemble de graphiques suivant.

*De par le faible échantillonnage d'enquêtés (40 débutants et 12 confirmés), ce travail de qualification ne prétend pas établir de taxonomie généralisable, mais tente seulement de refléter au mieux les éléments qui devront être pris en compte pour le développement du système dans le cadre défini par l'enquête.



Illustration 18 : Usages professionnels et sociaux (F. Bernard, 2013)

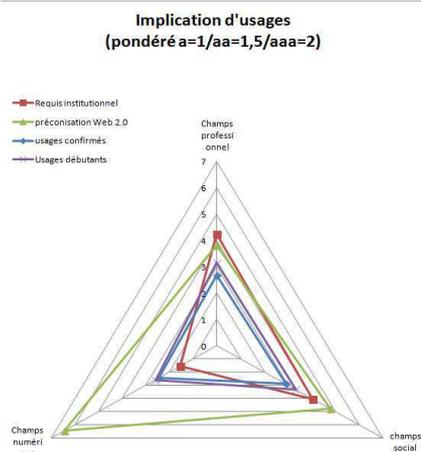
Le principe d'analyse étant basé sur les comparaisons, les échelles sont arbitraires et ne présentent pas d'unité. Toutefois l'homogénéité d'échelle de mesure est scrupuleusement respectée dans les tableaux et entre ceux comparant usage de la population, requis institutionnels et préconisations Web 2.0.

V-3.1.2.1 : Caractérisation des populations

Elle est estimée par la prise en compte coefficientée et pondérée de toutes les réponses données définies précédemment (Chap. V-1). Ce graphique permet de comparer le degré d'implication des débutants et confirmés dans les trois champs d'usages suivants:

- Champ professionnel (qui peut intégrer des usages sociaux et numériques)
- Champ social (qui peut intégrer des usages personnels ou professionnels, numériques ou non)
- Champ numérique (qui peut intégrer des usages personnels ou professionnels).

Il s'agira donc d'évaluer l'expression des postures d'usages sans tenir compte de la typologie des usages.



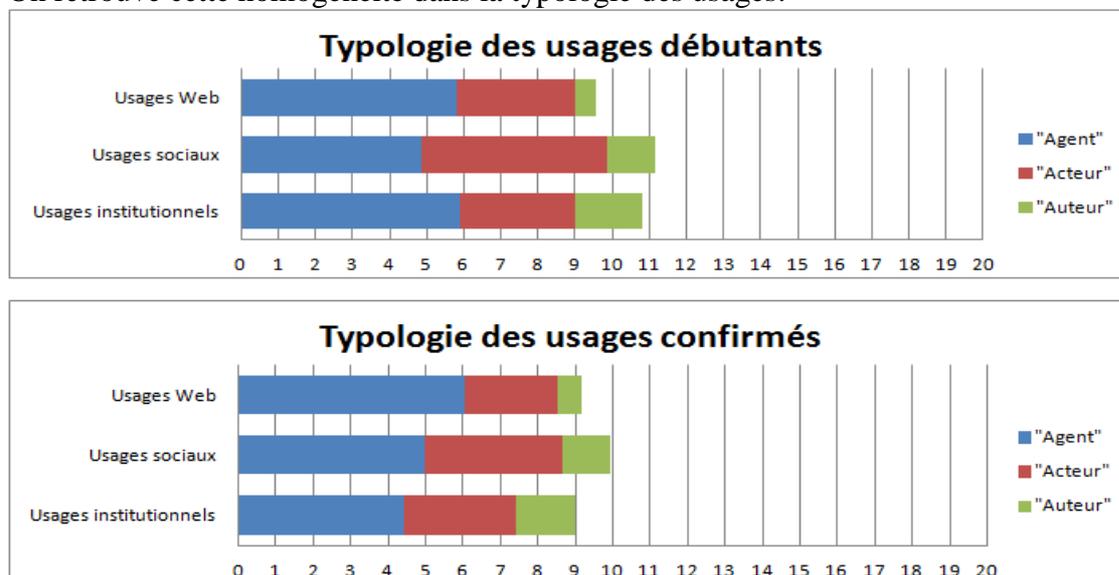
Graphique 3 : Implication d'usages Débutants/Confirmés (F. Bernard, 2013)

- Débutant vs Confirmés

Les postures d'implication apparaissent très proches entre les débutants en poste à Saint-Martin et les confirmés de la mission innovation premier degré de Guadeloupe.

L'implication est répartie de façon équilibrée sur les trois champs.

On retrouve cette homogénéité dans la typologie des usages:



Graphique 4 : *Typologies d'usages Débutants/Confirmés* (F. Bernard, 2013)

Un échantillon de population plus important nous permettrait peut-être d'examiner l'influence de l'ancienneté dans les transitions de postures d'agent vers celle d'auteur. Cette hypothèse est à mettre en relation avec les évolutions d'implication découlant des besoins analysés ci-après.

D'autre part, le système étudié visant un public non spécialisé, il eut été intéressant de comparer ces résultats avec ceux qui auraient été obtenus auprès d'une population de confirmés non profilés actions innovantes. Il est fort probable que les résultats d'implication numérique et sociale soient surestimés. Toutefois, la faible résistance globalement exprimée par les confirmés de la cellule innovation tendent à montrer que les "pionniers" possibles correspondraient à leur profil.

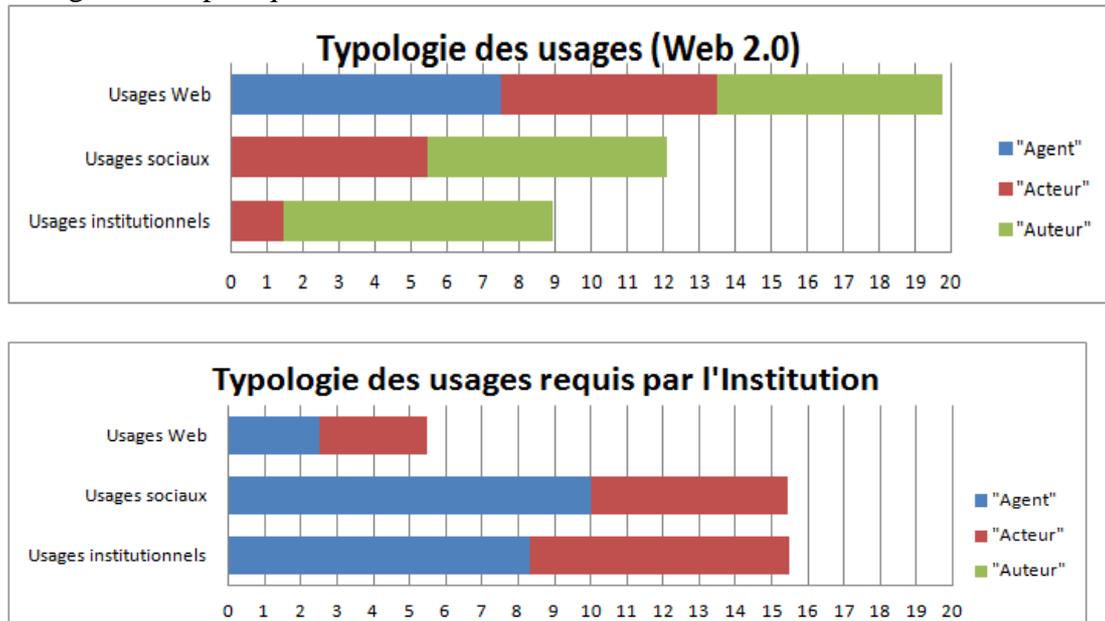
- Institution vs Numérique

Un point de divergence des objectifs d'implication entre les requis institutionnels et les préconisations Web 2.0 porte sur le champ des usages numériques.

Le pic d'implication requis pour les usages Web 2.0 peut être lié au basculement des usages induits par les possibilités techniques offertes de collaboration et publication. Ces pratiques d'acteur/auteur étant une des conditions attenantes à la mise en œuvre d'un système connectiviste. Elles ont une influence majeure sur l'implication requise dans les usages Web 2.0, tant sur le plan numérique que social (le tracé correspondant aux usages Web 1.0 aurait sans doute présenté un déficit d'implication social et une implication numérique moins élevée).

L'implication requise par l'institution est bien moindre que celle préconisée par le passage au Web 2.

Au delà des visées d'implication, l'analyse comparée des typologies d'usage montre une divergence des pratiques attendues



Graphique 5 : *Typologies des usages Institution/Web 2.0* (F. Bernard, 2013)

Bien qu'archétypales, ces deux typologies montrent (dans notre grille d'analyse) que les orientations données aux usages des enseignants ne vont pas dans le sens d'une compatibilité aux usages Web2.0 et que le recoupement sur les implications d'usages sociaux se fait sur des postures radicalement opposées (Les usages Web2.0 privilégient la posture d'acteur au détriment de celle d'agent, alors que les requis institutionnels préconisent l'inverse)

Cette estimation étant basée sur les textes en vigueur, il est important de replacer ces ruptures dans le contexte évoqué en revue de littérature, notamment en ce qui concerne l'historique des politiques d'éducation et leur évolution en cours, dans les domaines attachant au numérique.

Correspondant à un besoin identifié par les instances, ces nouvelles lignes de fracture sont présentées comme une priorité de la politique éducative en France. L'implication numérique requise par l'institution et les orientations des usages du numérique par les enseignants devraient donc se rapprocher de celles préconisées par le Web 2.0 et donc être plus favorables à des fonctionnements connectivistes.

- Population vs Institution et Web 2.0

Sur les champs des usages professionnels et sociaux, les implications de la population apparaissent légèrement en deçà des requis et préconisations. Le mode de définition de ces deux critères correspondant à une définition idéalisée, cela ne traduit pas un déséquilibre de besoins.

Sur le champ des usages numériques, les deux populations laissent apparaître une implication supérieure aux requis institutionnels, mais en deçà des préconisations Web2.0.

Le contexte d'orientation politique déjà évoqué laissant présager un réajustement à la hausse des requis, un double besoin d'origine institutionnel devrait logiquement compléter le besoin d'origine fonctionnel au Web2.0 en lumière.

Ces deux besoins concomitants devraient justifier la mise en place de formations aux usages collaboratifs ou sociaux associés à la transition au Web2.0,

Les nouveaux usages escomptés devraient participer autant à la mise en place de pratiques connectivistes, qu'à celle de situations propices au développement de postures d'auteur dans la professionnalisation des enseignants.

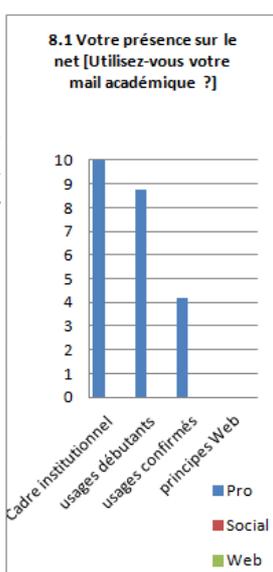
V-3.1.2.2 : Les besoins liés aux formes de pratiques

Dans cette partie, nous nous attacherons à estimer les écarts entre des pratiques identifiées et questionnées et les requis institutionnels ou préconisations Web2.0

- Concernant l'usage du mail (Q8.1 et 8.2) :

La seule divergence observable concerne un déficit d'usage de leur boîte académique par les professeurs confirmés. Ce déficit ne se manifestant pas chez les débutants, on ne peut pas conclure à un besoin à combler par formation des enseignants ou adaptation des usages institutionnels.

La totalité des enquêtés utilisant au moins une boîte mail, il n'y a pas de besoin particulier pour la compatibilité Web2.0.

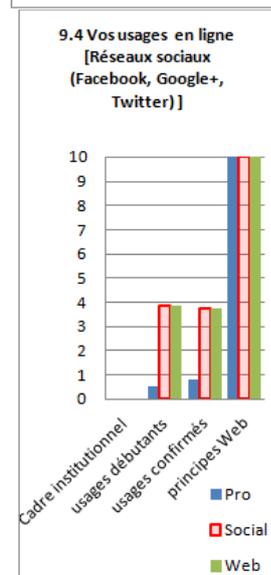
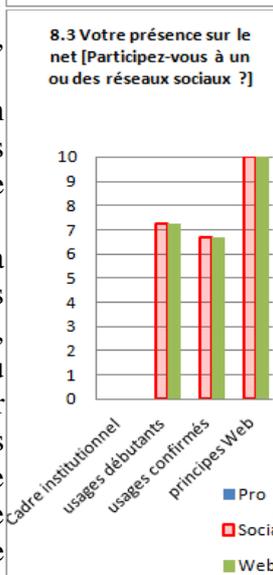


- Concernant l'usage des réseaux sociaux (Q8.3 et Q9.4) :

Autour de 70% de chaque population les utilise, mais l'usage lié à la profession reste très minoritaire (5% parmi les débutants, 8,5% parmi les confirmés).

En termes de besoin, cette situation pose un problème vis-à-vis de l'application des principes Web2.0. L'écart constaté peut être analysé suivant deux points de vues:

* Identitaire: les usagers, attachés à la séparation de leurs identités (professionnelle, sociale individuelle, sociale virtuelle) sont en résistance au transfert de ces outils privés vers leur sphère professionnelle. De par les contenus de la rencontre avec les NPS de Guadeloupe, cette hypothèse ne saurait être négligée, il semble y avoir dans cette population un fort attachement à une forme d'usage social caché pour lequel l'anonymat numérique relatif pourrait ne pas être une frontière suffisante.



*Fonctionnelle: Les requis institutionnels ne mentionnant pas de façon explicite l'usage de ce type d'outils, s'ils ne sont pas officiels, ils se trouveraient naturellement à

la marge de l'usage professionnel. Cette hypothèse est elle compatible avec ce qui est observé auprès de la population de confirmés ?

Dans ce dernier cas, ce serait ainsi l'écart entre la prescription institutionnelle et les principes Web2.0 qui constituerait un besoin s'exprimant autant du côté des débutants que des confirmés.

L'usage de réseaux sociaux étant un impératif à la mise en place d'une dynamique connectiviste, la réponse au besoin se traduirait nécessairement par une évolution des requis institutionnels vers l'intégration d'un usage social non maîtrisable des outils sociaux d'Internet. Cela va dans le sens d'imposer la certification C2i2e à tous les enseignants, tout en insistant dans le référentiel de compétence sur les implications sociétales de ces usages:

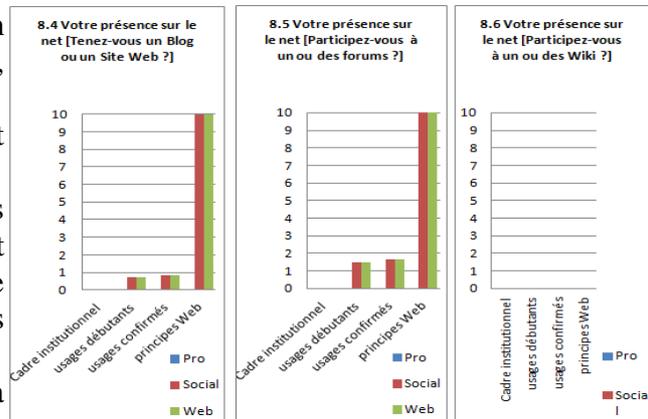
Compétence 8 "... s'impliquer dans l'éducation à un usage civique, éthique et responsable des réseaux numériques ouverts sur l'internet et à leurs risques et dangers éventuels"

- Concernant les usages de publication et diffusion de contenus (Q8.4, Q8.5, Q8.6, Q9.5, Q11. et Q12.b.3) :

Moins de 9% des interrogés tiennent un blog ou un site Web(Q8.4)

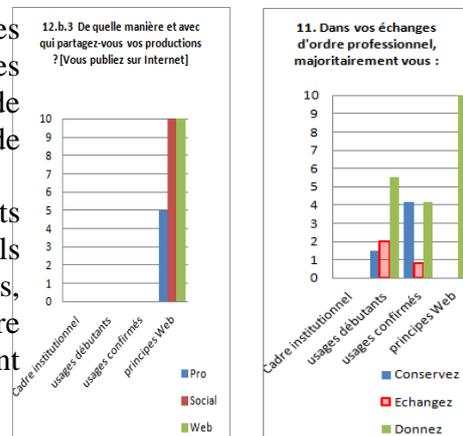
La participation à des forums (sans distinction de thématique, qu'elle soit privée ou professionnelle) concerne 15% des débutants contre 17% des confirmés (Q8.5)

Aucun des interrogés ne contribue à un Wiki (Q8.6)

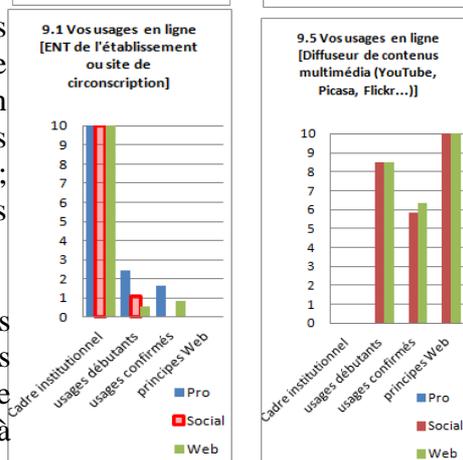


Ces résultats sont à considérer au regard des pratiques sociales des interrogés. En effet, si ces pratiques n'intègrent pas des fonctionnements de don ou d'échange de production, l'usage d'outils de publication et de diffusion ne se justifie pas.

Pourtant, il apparaît que 75% des débutants participent à des échanges d'ordre professionnels contre 50% des confirmés (Q12.b.3). Ces pratiques, bien que non hégémoniques, peuvent donc être considérées comme courantes. Elles ne font pourtant jamais l'objet de publication internet(Q11).



Considérant qu'environ 70% des interrogés déclarent utiliser des applications de diffusion de contenus en ligne (Q9.5), à des fins non professionnelles, se pose à nouveau la question des tensions sur les trois axes: usages professionnels; usages personnels; dichotomie principes Web2.0/Cadre institutionnel.



Toutefois, il faudra considérer que l'usage de ces outils est régulièrement bloqué par les filtrages Proxy des établissements afin de préserver la bande passante de connexions haut débit souvent déjà limitées. De plus la question pouvant être

interprétée comme relative à une utilisation en tant que consommateur, nous ne pouvons aboutir à une analyse tranchée.

Subsiste le besoin correspondant au décalage entre le requis institutionnel et les prescriptions Web2.0. Une évolution en œuvre généralisée dans le second degré depuis 2009, les ENT (Environnements Numériques de Travail) semble peiner à trouver sa place dans la publication et la diffusion des travaux d'enseignants du 1er degré (25% d'usage chez les débutants contre 17% chez les confirmés. 48% des réponses des débutants indiquent qu'ils ne savent pas ce dont il s'agit contre 10% des confirmés) (Q9.1)

Cette évolution en œuvre dans le second degré ne pourrait de toute façon pas combler ce besoin de support média sans répondre à un besoin matériel de mise à niveau des connexions des établissements pour permettre l'usage d'outils multimédia de diffusion et de collaboration synchrone.

Une hypothèse non évaluée concerne aussi l'existence sous-jacente d'un besoin de rémunération (symbolique ou/et matériel). Peut-on espérer, même de la part d'acteurs impliqués, que donner son travail sans contrepartie aille de soit? Bien que ce type d'attitude soit attendu des communautés connectives, il convient de rappeler qu'un des rôles importants des facilitateurs gérant un MOOC est de valoriser et mettre en lumière les travaux de chacun, que ce soit pour leur valeur intrinsèque ou pour leur capacité à nourrir le potentiel de connexions de l'ensemble des apprenants. Il s'agit bien là de rémunération symbolique.

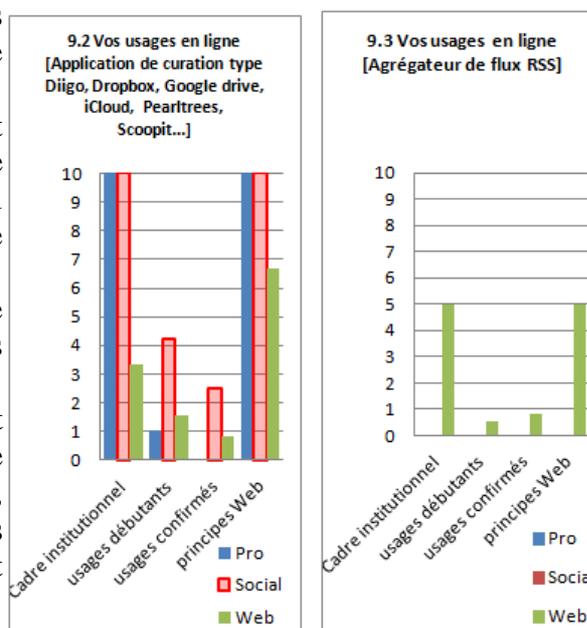
- Concernant les usages numériques liés à la veille scientifique et pédagogique (Q9.2 et Q9.3) :

Les réponses aux questions concernant les outils de curation et de veille numérique montrent une quasi-inexistence de leur utilisation à visée professionnelle (moins de 10% d'utilisation d'outils de curation à cette fin par les débutants, aucune par les confirmés).

L'usage d'agrégateur de flux permettant de suivre l'actualité de mise à jour de pages Web, de s'abonner à des Blogs, des forums ou autres publications numériques, est lui aussi anecdotique et ce tous usages confondus.

Bien que des usages de curation privés semblent poindre, l'écart des usages reste ici flagrant tant du point de vue des requis institutionnels que de celui des préconisations Web.

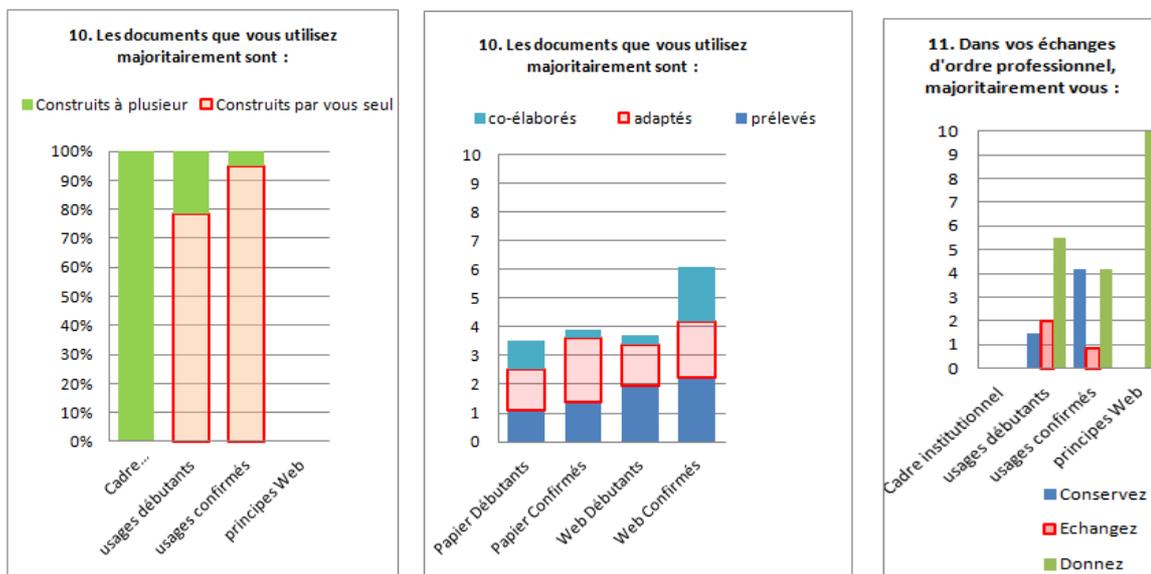
Cela peut être interprété comme un espace de formation pouvant répondre à la fois à un besoin institutionnel d'objectifs de professionnalisation et à un besoin de monter en compétence nécessaire à la mise en œuvre de pratiques connectivistes par les enseignants.



V-3.1.2.3 : Les besoins liés aux usages sociaux dans la profession

Ces usages sociaux seront analysés suivant l'axe du fonctionnement collectif dans les productions et suivant celui de l'analyse des pratiques.

- Indépendamment des usages numériques, concernant les usages sociaux de production et d'échange de travail (Q10 et Q11) :



L'analyse des réponses à la question concernant les modes de collaboration en œuvre dans la production de documents montre une uniformité des postures de constructions isolées des ressources (tous modes confondus).

Cela va à l'encontre des prescriptions du cadre institutionnel et met en évidence un besoin de développement des pratiques de travail collaboratif (le mode de questionnement ne nous permet pas de situer ce besoin du côté de la formation ou des conditions de travail).

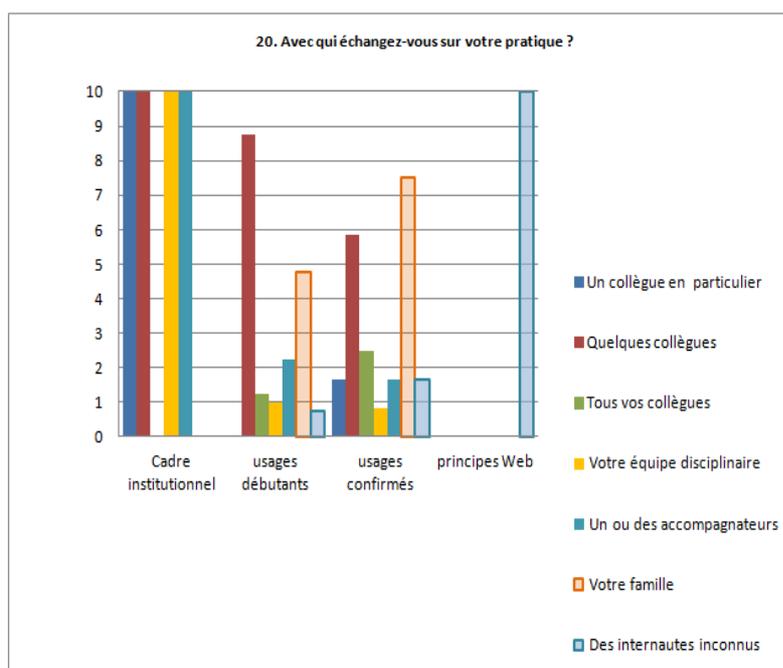
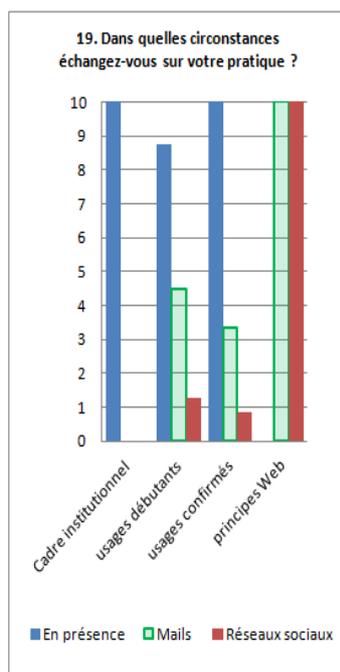
Une autre analyse de la question Q10, cette fois basée sur les modes de production (papier ou numérique) montre un partage équitable des modes de production.

Considérant certaines situations d'isolement, et les préconisations d'usage des outils numériques avec les élèves, ce mode de production peut se révéler être un obstacle au partage, à la diffusion et à l'exploitation en classe des productions.

Ces deux divergences aux prescriptions institutionnelles pointent la pertinence d'un besoin de formation pratique des enseignants à la production de ressources numérique en collaboration.

- Concernant les lieux et communautés d'analyse de pratique (Q19et Q20) :

De par les aspects individuels et contextuels variés des activités enquêtées, plusieurs possibilités de réponses ont put être cumulées par les interrogés. Les tableaux d'analyse ne sauraient donc, être interprétés en termes de pourcentages.



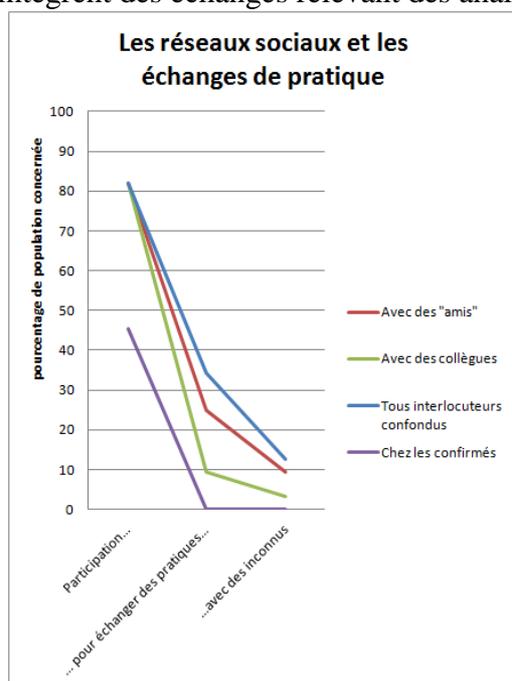
Quelques constats:

Les activités d'analyse en "couple", avec un collègue en particulier, ne figurent pas parmi les usages des débutants, bien que la population interrogée soit plus de 3 fois plus nombreuse que celle des confirmés.

La majorité des enquêtés interrogent leurs pratiques en équipe ou en parlent dans leur sphère personnelle (famille, amis).

Contrairement à ce qui est avancé lors de l'entretien avec les NPS, l'usage des réseaux sociaux reste marginal pour les analyses de pratiques (de l'ordre de 10% parmi les NPS). Ce constat est toutefois relativisé au regard du faible échantillon de la population participant à des forums ou des réseaux sociaux à des fin professionnelles. (Aucun chez les confirmés, de 9% à 35% chez les débutants si l'on intègre au décompte les échanges n'incluant pas de collègues).

Considérant cette proportion, on peut admettre qu'entre un tiers et la totalité de ceux qui utilisent des médias sociaux en ligne (forums ou réseaux) dans le cadre de leur travail, y intègrent des échanges relevant des analyses de pratique.



Toutefois, et conformément, à ce qui est avancé lors de l'entretien avec les NPS, les échanges de pratique restent très majoritairement ceints à des communautés identifiées (les échanges avec des internautes inconnus restent très minoritaires)

Ce dernier point est à mettre en perspective aux vues du peu de portée que peut avoir une pratique réflexive en ligne si elle est confinée au cercle privatif d'une communauté restreinte de personnes à l'expérience équivalente. (Etude de Makinster, Barab, Harwood et Andersen (2006) dans Chanier et Cartier (2006).)

Pour éviter ce type de dérive, il conviendrait de s'attacher à considérer l'absence d'une communauté ouverte d'échange de pratique comme un réel besoin à combler pour la mise en place de pratiques réflexives par le biais d'internet.

Bien qu'encourageant explicitement ce type d'actions dans la 10ème compétence, le cadre institutionnel est contraint par des impératifs légaux rendant difficile l'institutionnalisation de l'anonymat dans des pratiques professionnelles : "... *Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question. Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques.*"

La création d'un espace de "confort", permettant aux enseignants en perpétuelle professionnalisation d'échanger librement sur leurs pratiques, implique une absence de contrôle ou de supervision institutionnelle qui est incompatible avec le cadre en place.

Une voie à explorer pourrait-être d'encourager et d'accompagner des pratiques informelles d'échanges numériques durant la formation initiale des enseignants en nouant aussitôt que possible des liens avec des pairs expérimentés en exercice. Cet extrait d'un Blog de jeune professeur me paraît être un exemple représentatif de construction réflexive d'identité professionnelle. (Monsieur le Prof¹⁴⁵, 2013):

« Pion dans un premier temps, puis professeur stagiaire en province, je suis aujourd'hui TZR (remplaçant) en banlieue parisienne, et vous fais part de ma candeur, de mes découvertes, de mes surprises et de mes désillusions”.

Ce type d'expérience, le recul qu'elle impose à l'auteur et les échanges qu'elle induit, pourrait participer à initier une translation de la posture d'étudiant à celle d'auteur anonyme qui constituerait une sorte de matrice pour la future identité d'enseignant.

De cette façon, il serait raisonnable d'espérer que les communautés apprenantes en construction durant ces années de formation puissent plus facilement intégrer les communautés de pratiques professionnelles en place et participer à leur renouvellement.

Il est aussi envisageable d'escompter que ce type de relation participe à donner du sens aux apprentissages théoriques, et initie la professionnalisation des futurs enseignants en leur donnant accès "Vicarian" à ce qui ne peut s'apprendre qu'en étant vécu.

Synthèse des besoins de pistes de développement

Bien que de portée limitée par le faible Corum observé, cette analyse de besoins dégage quelques pistes à considérer pour le développement d'une prochaine version du "petit mOOca".

-Besoins, d'ordre contextuel large, pas toujours traitables à l'échelle d'une démarche d'innovation.

-Evolution du cadre institutionnel vers une souplesse compatible aux échanges informels en oeuvre dans le Web2.0

¹⁴⁵ MONSIEUR LE PROF. (2013). *Facebook, Twitter : manuel de survie du prof sur les réseaux sociaux*.

Repéré à

<http://blogs.rue89.com/monsieur-le-prof/2013/03/28/facebook-twitter-manuel-de-survie-du-prof-sur-les-reseaux-sociaux-229980>

-Orientation des requis institutionnels des pratiques enseignantes vers plus d'autonomie et de liberté pour favoriser l'adoption de postures d'auteurs favorables aux analyses de pratique.

Il est toutefois à noter qu'une voie d'assouplissement des cadres institutionnels existe dans le cadre de l'application de l'article 34 de la loi d'orientation concernant les expérimentations.

-Mise à niveau matériel (Hard, Soft et connections). Il est en effet difficilement envisageable de penser développer des usages de collaboration synchrone ou de multimédia en ligne sans une infrastructure matérielle autorisant les performances requises.

D'autres sont plus facilement réductibles, y compris par des dispositifs et actions compatibles avec le cadre en place.

-Faciliter la transition des pratiques de partage vers l'espace numérique en élargissant l'offre de formation aux publications numériques en particulier vers les outils collaboratifs en ligne (Ce qui s'inscrit de plus dans une logique de développement durable), en optimisant l'ergonomie des espaces de publication mis à disposition, en les adaptant aux pratiques en usage sur le plan privé (DropBox, YouTube pour ne citer que ces derniers) .

-Favoriser la transition des enseignants vers des postures d'acteurs/auteurs en les accompagnant dans leur démarche de construction et publication numérique (documents didactiques, mais aussi blog, wiki, forums, sites...) , en valorisant et diffusant leurs travaux et échanges et activités.

-Développer les compétences Web2.0 des enseignants, leur ménager des espaces temporels et géographiques pour que les activités de veille, de curation et de collaboration se développent au sein des communautés éducatives (Comment définir un projet commun si on ne dispose ni d'une salle des maîtres, ni d'un créneau horaire pour s'y rencontrer ?)

Un besoin commun au développement professionnel et de postures connectivistes serait le développement de "lieux" d'analyse de pratique qui pourraient tout à fait trouver une actuation au sein de communautés virtuelles de pratiques prolongeant de nécessaires activités en présence.

V-3.1.3 : L'adéquation des attentes et envies des débutants et des confirmés dans le contexte de la compatibilité connectivisme/institution, axe 5 :

A partir de l'analyse de besoin effectuée ci-avant, il apparaît qu'en l'état, une divergence limitant la compatibilité de mise en place d'un système connectiviste d'aide à la professionnalisation des jeunes enseignants repose sur, d'un côté la nécessité de publication inhérente au système et de l'autre, sur des impératifs légaux attendants à la gestion des identités numériques des fonctionnaires.

- Soit les auteurs sont identifiés dans un cadre professionnel fermé au public ce qui limite leur confort et leur latitude d'expression, ainsi que l'éventail de retours réflexifs accessibles.

- Soit ils sont anonymes dans la sphère publique, ce qui restreint les possibilités de validations des activités et interdit toute emprise sur les évolutions d'un système parallèle qui devient autonome.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'historique, notre échange avec M. Solano, DAASEN de l'académie de Guadeloupe, nous permet d'envisager un espace de compatibilité entre ces deux pôles.

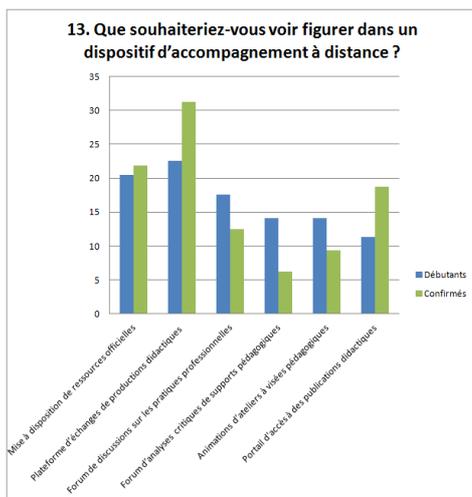
Considéré comme une "boite", un dispositif connectiviste doit intégrer ses éléments nécessairement compatibles. De fait, la version proposée jusqu'ici imposait un détachement complet des instances institutionnelles pour assurer autonomie et anonymat aux participants.

Considéré comme un maillage de connexion, un mode de fonctionnement, le "dispositif" (qui n'en est plus un) participe à la consolidation d'un écosystème, en facilitant les flux d'échanges qui y sont en œuvre.

Les organismes de ce système restent donc attachés à leurs règles de fonctionnement interne tout en profitant d'un enrichissement de leur milieu.

Dans le modèle construit à partir de ces principes, les manifestations du connectivisme résident dans les flèches représentant les mécanismes d'échange à mettre en place ou à faciliter. L'invention correspondante est d'ordre purement organisationnel et tend à perturber, aussi peu que possible, les formes sociales en place qu'elle relie.

Cela ne présage en rien de la transformation de cette invention en innovation, mais de la place dans une situation favorable à l'intégration par un ou plusieurs réseaux existant.



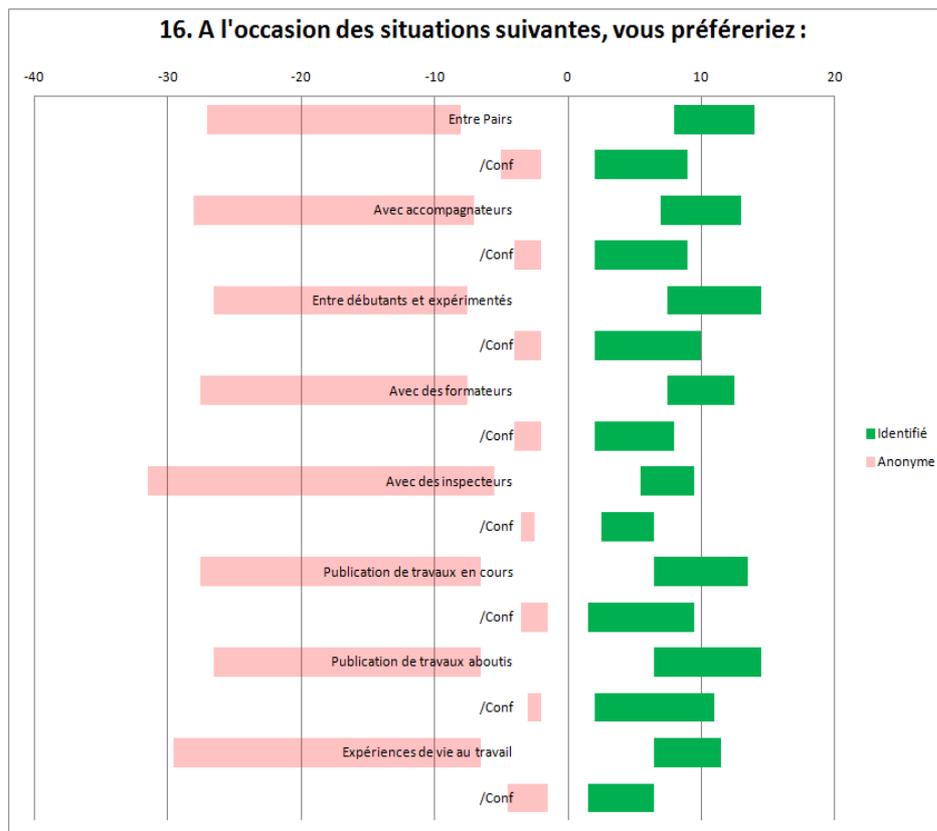
- La question des envies, des désirs Q.13 :

Il apparaît dans ce graphique deux demandes communes aux débutants et confirmés: Disposer d'un espace en ligne consacré à l'échange de productions didactiques et facilitant l'accès à des ressources officielles.

Cela pourrait correspondre à une facilitation de pratiques par le numérique qui peinent à se mettre en œuvre sur le terrain malgré un avantage relatif ressenti par la majorité des enquêtés. Ce besoin de développement des pratiques numériques de partage fait parti de ceux évoqués dans la partie précédente.

Concernant les analyses de pratiques, la pertinence du dispositif à ce propos n'apparaît pas convaincre les enquêtés. Il faut rappeler à ce propos l'usage marginal des médias en ligne à cette fin. Peut être la forme de forum évoquée par la question constitue-t-elle un frein à l'adhésion à cette proposition ? Cette hypothèse pourrait être confortée par les réponses déjà données par la fermeture de la visibilité des analyses de pratique à des internautes inconnus. Cette hypothèse est toutefois à tempérer par le résultat contradictoire porté par l'examen des réponses à la question suivante où il apparaît que les débutants sont plus attachés à l'anonymat de leur identité numérique que les confirmés.

- La question de l'identité numérique et de l'anonymat Q.16

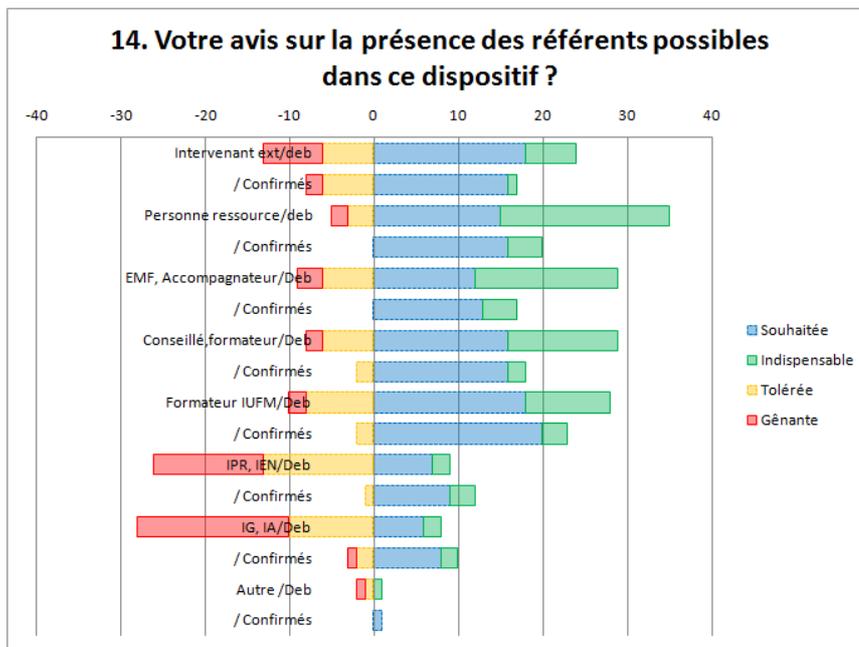


Il apparaît dans l'analyse des résultats une réelle divergence entre débutants et confirmés vis-à-vis de cette question. La population de débutants apparaît significativement plus attachée à l'anonymat que celle des confirmés. Cette différence d'attachement à l'anonymat semble de plus, marquée dans le cadre d'échanges d'expériences de vie au travail et de relations inter-hierarchiques, ce qui n'est que peu ou pas marqué chez les confirmés.

Une fois encore, nous devons rappeler que la population de confirmés est constituée de personnels impliqués dans un dispositif leur confèrent une posture particulière, ayant sans doute des effets sur le rapport qu'ils entretiennent avec une hiérarchie placée plus en dynamique de collaboration que d'évaluation.

Il est aussi à noter que cette réticence à l'identification n'est pas significativement moindre dans le cadre de publication de productions abouties, pourtant propices aux rémunérations symboliques.

Nous devons toutefois retenir que cette divergence d'idéal d'identité numérique ne laisse que peu de place à un mode d'identité unifié entre les deux populations. En imposer un risquerait d'entraîner une réticence de participation de la part de la population complémentaire et grèverait significativement la mixité d'expérience, préjudiciable en particulier dans les échanges de pratique. (Chanier et Cartier, 2006)



- La question de la population Q.15 :

On retrouve, concernant la composition souhaitée de la population en relation dans le dispositif, une divergence du même ordre que celle constatée pour la gestion de l'identité. Seul l'avis concernant des intervenants extérieurs est mitigé avec une réticence relativement marquée pour l'ensemble de la population. Pour le reste de l'éventail de public proposé, les confirmés n'expriment que peu de gêne alors que les débutants apparaissent comme plus exclusifs (au sens de l'exclusion). Une résistance à la présence d'acteurs hiérarchiques est apparente, mais on constate aussi une part non négligeable de réticence à la participation d'acteurs de formation et de professionnalisation, tel que les EMF, accompagnateurs, formateurs.

Outre cet aspect sélectif, c'est une fois de plus la question de la gestion de l'affichage des identités qui est posée.

Anonymat et ouverture semblent s'opposer dans la délimitation d'un espace suffisamment confortable pour permettre aux débutants d'ouvrir leurs pratiques à l'analyse. Ce qui semble se dégager de cette analyse des désirs va dans le sens d'un souhait de dissymétrie de la gestion des identités. Même s'il ne s'agit que d'indices, il conviendra de tenir compte de ce possible désir de « glace sans teint » dans le développement de futurs dispositifs en ligne à visée professionnalisante. En abondant vers ce principe, la construction d'espaces d'analyse de pratiques, pourrait ne plus être compatible avec les principes connectivistes et ne pas servir la construction de communautés sociales à visée professionnelle. Les constructions d'identité de corps professionnel ainsi que d'identité professionnelle propre risqueraient d'y être fragilisées, créant un terrain peu propice aux collaborations et échanges didactiques hors des murs de l'école.

Il ne s'agit là, bien sûr, que d'hypothèses interprétatives personnelles, mais elles interrogent la viabilité, au sein d'un même espace virtuel, de la cohabitation d'activités d'analyses de pratique et de communauté connectivistes (donc ouverte) de pratiques ou d'apprentissage.

L'étude de T. Chanier J. Cartier (2006), bien qu'envisageant des évolutions possibles de communauté d'apprentissage en communautés de pratiques, pointe les déficiences de portée des analyses de pratiques dans des communautés de pratiques autarciques:

Les élèves (les élèves enseignants) du premier groupe (échange privé) avaient tous une perception très négative de la tâche. (...) Cette étude suggère que, même si la pensée réflexive peut s'articuler étroitement avec l'acte d'écriture, la nature de l'écriture (et sa valorisation) change radicalement si son produit est destiné à être lu par d'autres, qui éventuellement peuvent y répondre.

Il semble pertinent de confronter ces éléments aux conclusions du colloque de 2004 du collectif de chercheurs IsCoL KbC¹⁴⁶, à Barcelone :

Ce que nous avons appris à propos du développement professionnel et de la formation initiale des enseignantes et des enseignants:

- Les ateliers de formation offerts par des "experts "n'engendrent guère de changements substantiels.
- Pour apprendre comment enseigner dans une communauté d'apprentissage, les enseignants ont besoin de se former eux-mêmes, ou de participer à, une ou des communautés de pratique.
- Des formes évoluées de leadership favorisent l'efficacité des équipes d'enseignants.
- Les communautés de pratique qui progressent le mieux incluent non seulement des enseignants mais aussi des stagiaires, des universitaires et d'autres professionnels de l'éducation; c'est le modèle de l'école de développement professionnel.

En l'état, il conviendra sans doute de s'attacher à respecter au mieux les usages, en accordant les libertés d'espaces et identités autorisées par Internet, dans le sens d'une séparation des processus de professionnalisation relevant des pratiques personnelles de ceux relevant des techniques d'enseignement. Si une mutation de communauté apprenante en communauté de pratiques semble possible, il convient de garder la plus grande prudence quant au fait de pouvoir faire adopter une invention allant dans le sens d'induire cette transition de façon intentionnelle.

- Questionnement autour des quelques contacts au dispositif proposé

Enfin, les quelques réponses au questionnaire relatives à des ressentis sur le site tel qu'il était conçu, les motifs évoqués pour ne pas le visiter ou s'y inscrire, les avis ou suggestions posés dans les questions ouvertes, nous semblent être, malgré le faible effectif concerné, des éléments essentiels pour les développements futurs envisagés.

En voici une classification suggestive présentant pour chaque points, les réponses de bas en haut du conceptuel vers le pratique, et de gauche à droite, du rejet à l'adhésion.

¹⁴⁶ *Volunteer researchers are providing expertise and mentorship to network-enabled communities interested in building their capacity as learning communities or knowledge building communities. Together, they form the International Scientific Committee on Communities of Learners as Knowledge building Communities (IsCoL_KbC).* Repéré à : <http://www.iscol.org>

- Questionnement autour des questions ouvertes et suggestions faites :

- un intervenant en psychologie
- pour apprendre à utiliser la PNL dans nos classes
- « faciliter l'inscription »

- Questionnement relatif aux avis de l'ensemble des interrogés :

-

Votre avis sur quelques aspects du site [L'absence de contenus initiaux vous a dérangé?]

Q5.4

		Pas du tout
	Plutôt pas	
Oui plutôt		
Oui plutôt		

Votre avis sur quelques aspects du site [Vous adhérez au principe avancé de construction progressive et collective des contenus?] Q5.5

		Tout à fait
	Oui	
Oui plutôt		
Oui plutôt		
Oui plutôt		

- des 5 visiteurs du site (dont 1 débutant) :

Je n'y ai pas décelé de voie d'intégration

La forme, les modalités du dispositif m'ont déplu

La complexité de la procédure m'a poussé à abandonner

Lien non disponible, site en cours d'élaboration

Des dysfonctionnements m'ont poussé à abandonner

- de 8 non visiteur du site (dont 6 débutants)

Les principes, les modalités dont j'ai eu connaissance m'ont déplu

Les principes, les modalités dont j'ai eu connaissance m'ont déplu

Les principes, les modalités dont j'ai eu connaissance m'ont déplu, Cela n'a pas été un choix: Manque de temps

Les principes, les modalités dont j'ai eu connaissance m'ont déplu, Rien ne m'y a incité, personne ne m'y a obligé

Rien ne m'y a incité, personne ne m'y a obligé

Je n'ai pas eu le temps ni l'occasion de m'y rendre

Manque de temps

Je ne me suis pas encore donné le temps de le faire

Globalement, cette lecture intuitive oriente le diagnostique d'échec de propagation de l'innovation plutôt du côté de causes attenantes à des divergences de valeurs ou de forme.

Cela n'implique pas forcément une inadéquation des formes et principes proposés, mais remet en question la façon dont ils ont été amenés.

Nous avons déjà noté les contradictions de postures inhérentes à nos situations d'étudiants, enseignants expérimentés, mais promoteurs d'un dispositif cadrant à des

attentes institutionnelles. Le mode même de promotion de l'innovation par présentation au sein de cadres officiels (cours à l'IUFM, lors d'animations pédagogiques appuyées par des inspecteurs), sous forme de présentations magistrales, sans nouer de lien direct avec les réseaux sociaux humains existants, ont pu jouer en sens opposé des résultats attendus.

Alors il faut continuer à y croire et faire autrement. Innover et continuer à apprendre.

V-3.2: Analyse des interprétations des échanges:

Il est à noter que de nombreux propos retenus comme significatifs s'avèrent être des questions. Celles-ci, selon le ton et les termes employés semblent dénoter soit une interrogation légitime, une recherche de compréhension sans influence de présupposés, soit un doute relatif à l'inadéquation entre les propos tenus par F. Bernard et les représentations préalables des individus, marquant ainsi une certaine résistance.

Toutefois, d'une manière générale, nous avons essayé autant que faire ce peu, d'atténuer l'orientation de notre lecture.

Par ailleurs, seul 4 NPS ont répondu au questionnaire en ligne parmi ce groupe de 16 individus, dont l'une d'entre eux s'avère être la connaissance dont nous avons fait mention précédemment. Il apparaît donc qu'au regard du peu d'enquêtes obtenues de leur part, rapportées aux 36 autres débutants, il ne semble pas judicieux de tenter une recherche de recoupement entre les propos relevés ci-dessous et leurs réponses d'enquête.

Nous tenterons un tel recoupement pour le cas des 36 novices de St Martin.

V-3.2.1: Les propos des NPS

Propos signifiants relevés	Premières interprétations	Corrélations avec critères des axes retenus
<p>3:00 Je ne sais pas si vous savez ce qui se passe parce que nous on se regroupe entre nous, on a déjà créé une communauté apprenante et on travaille déjà de concert à une mise en commun de ce qui se fait par chacun.</p>	<p>La remarque qui est faite montre le nécessaire diagnostic préalable permettant de donner une vision claire des objectifs définis et partagés alors par toutes les parties prenantes et ce par un dialogue "social" (A. Colson, 2005). Par ailleurs, cette remarque laisse supposer que le dispositif proposé apparaîtrait pour certains comme redondant avec ce que les NPS auraient déjà constitués de manière autonome et spontanée. Mais les membres de cette CA ont-ils la même visée d'apprentissage que celle escomptée par le dispositif proposé? Si tel n'est pas le cas, les objectifs du Petit MOOCA des NPS sont-ils réellement pertinents aux yeux de ce public là? Il n'est pas certain qu'un objectif de titularisation enseignante implique une même visée de professionnalisation. Que représente pour ces individus le fait d'être Professeur Stagiaire? Cela implique-t-il "l'apprentissage de la culture enseignante, une identification progressive avec le rôle enseignant, une appropriation de normes-règles-valeurs professionnelles du groupe et l'acquisition d'un univers symbolique", pour ne pas dire la construction d'une Identité Professionnelle Enseignante (Blin, 1997) ?</p> <p>Par ailleurs, "Mettre en commun ce qui se fait par chacun" peut relever simplement de l'échange matériel de productions pour la classe (progressions, fiches de séances, supports pédagogiques...) Mais qu'en est-il du partage d'expériences de vie de classe, de l'analyse de pratiques? Enfin, que signifie pour ce groupe "travailler de concert"? Y aurait-il déjà une collaboration productive?</p>	<p>Tendance de résistance par rapport à la non perception de: l'Avantage relatif, la Compatibilité des pratiques sociales d'usage, l'Attachement individuel aux formes</p> <p>Tendance d'adéquation des pratiques et usages par rapport à ceux attendus par l'Institution: compatibilité de pratiques sociales vis-à-vis de la 9ème compétence</p>
<p>3:50 Alors vous voulez que nous on puisse mettre des idées que vous allez utiliser dans vos recherches. Vos recherches sont sur</p>	<p>L'objectif du dispositif n'est pas encore clairement défini et assimilé, la résistance qui pointe ici pourrait émerger d'un manque d'information sur nos motifs à leur proposer une telle nouveauté (A. Colson, 2005): il y a une certaine crainte à ce que les propos des NPS, leurs</p>	<p>Résistance: avantage relatif et compatibilité de valeurs non perçus (considérations éthiques)</p>

nous ?	productions, "leurs idées" soient "utilisés", commentés voir critiqués de par notre étude, et par là-même, toucher à leur personne.	
4:20 X : J'ai du mal à croire qu'il ne s'agisse que d'une prise d'informations, sur nos apprentissages. Pour quoi ? Y : Non, mais là lui il est là en tant qu'observateur.	La crainte, la résistance persiste, même si certains comprennent la démarche de notre étude. Il est difficile d'intégrer qu'une même personne ait à la fois une posture de concepteur du dispositif, de technicien de maintenance du site et d'observateur du fonctionnement. Pour PERAYA & CHARLIER (2007), il s'agit là d'une confusion des postures entre celle de l'innovateur et celle du chercheur du fait du rattachement à un même individu quant au développement de l'innovation, à la formation nécessaire à son usage et à la recherche sur ses effets.	Idem
4:40 Mais est-ce qu'il y aurait un apprentissage par ce biais ?	La co-formation ou formation entre pairs passe par l'acceptation d'un apprentissage ascendant. Si la transmission de connaissances d'un "expert" vers un novice semble évidente pour "apprendre", la mutualisation des expériences, les échanges réflexifs de pratiques ne semblent pas être assimilés à un moyen d'apprentissage. Aurait-il fallu conserver le dispositif tel qu'initialement prévu en MOOC, avec des Cours à thèmes prédéfinis et facilités par des experts, plutôt que de s'orienter vers cette volonté de Communauté Apprenante autonome avec le MOOCA?	Questionnement légitime : AR, Comp.Val.), pertinence des moyens de formation par rapport à l'utilité perçue (Carré), capacité de déviance
5:00 Est-ce que vous pensez que ça va compléter ce qu'on a déjà en place pour apprendre ?	La question posée ouvre une brèche dans la réticence commune: le dispositif amènerait-il une plus-value à l'existant? C'est entre autre, par la prise de conscience d'une possible plus-value qu'un changement pourra être engagé (D. Autissier et J.M. Moutot, 2003).	Idem
5:40 Oui, mais nous ce qu'on utilise (la page Facebook de leur CA) c'est pour discuter, alors c'est pas forcément très adapté pour travailler alors que ça, peut-être que c'est plus	Une Communauté Apprenante a-t-elle pour vocation de "discuter" si ce n'est pas compris comme des échanges professionnels? Cela met en question le bien fondé préalable de leur CA. Quant à l'allusion au côté "pratique (du dispositif) pour travailler", elle reste à relativiser du fait qu'elle émane d'une de nos connaissances dont les propos peuvent être délibérément tendancieux en faveur	Adhésion: AR, compatibilité de valeurs, capacité de déviance, complexité perçue

pratique....	de notre expérience.	
7:30 F: Ça veut dire que n'importe qui accède au site. Tout ce que vous mettez dessus sera accessible à n'importe quel internaute. X: Et les discussions ?	La part de l'affectif semble influencer sur les échanges verbaux qu'ils auraient, quand bien même ils relèveraient du domaine professionnel, ce qui semble poser problème vis-à-vis de l'anonymat.	Résistance: Compatibilité de pratiques sociales, attachement individuel aux formes Inadéquation des pratiques par rapport aux connectivisme
8:35 Vous avez un document sur lequel on puisse se situer ? Un programme ?	Là encore, le mode de fonctionnement auto-dirigé dans le MOOCA est difficile à intégrer: "le programme" (de formation) doit se construire par les apprenants en fonction de leurs besoins et des compétences à mutualiser de chacun des membres de la communauté. C'est un mode d'apprentissage ascendant et non descendant tel que s'il était programmé par un tiers.	Résistance: AR, attachement individuel aux formes
10:50 F: Et c'est pas possible d'être préparé à tout. Alors comment on fait pour réagir ? X: En partageant nos expériences, peut-être en discutant de tout ce qui nous arrive, on peut réfléchir un petit peu, comme ce que l'on faisait pour le concours, en prenant des situations et en se positionnant en tant qu'enseignant, voir ce que l'on aurait fait, si toi tu aurais fait pareil.	La préparation au CRPE passerait par des mises en situation de classe dont il est question ici, amenant divers échanges autour des expériences vécues ou fantasmées. Il s'agirait là d'une évocation du passé d'une sorte d'analyse de pratique, de type GEASE, qui serait regrettée. Cette possible mutualisation d'expériences sur le forum du site serait un moyen de remédier à ce qui pourrait être un "manque".	Adéquation des attentes et désirs à la compatibilité connectivisme/institution
11:50 Sur le forum il y aura que nous ou se sera ouvert à tout le monde ?	Nouvelle remarque relative aux craintes liées à l'anonymat des participants qui s'expriment et offrent aux yeux de tous leurs productions, plus ou moins abouties.	Résistance: Compatibilité de pratiques sociales, attachement individuel aux formes Inadéquation des pratiques par rapport aux

		connectivisme
<p>13:00 X : Oui, mais il faut être inscrit pour pouvoir voir ce qui se passe... ?</p> <p>F : Non, non, tout est ouvert. Par contre, pour poster, pour intervenir, là il faut être inscrit.</p> <p>X : Mais c'est avec un pseudo qu'on peut se protéger.</p>	<p>Nouvelle marque de manque de connaissance du site qui leur est proposé: c'est un site ouvert, donc visible par tous. Seule une intervention souhaitée nécessite une inscription préalable (comme dans la plupart des forums).</p> <p>Par ailleurs, "Se protéger" revient à montrer une nouvelle fois le souhait de certain de ne pas être identifié, tout du moins, pas identifiable par tous les autres lecteurs potentiels.</p>	<p>Questionnement légitime en rapport à une résistance:</p> <p>Compatibilité de pratiques sociales, attachement individuel aux formes, complexité d'ergonomie</p> <p>Inadéquation des pratiques par rapport aux connectivisme</p>
<p>14:20 F: Est-ce que vous pensez vraiment que si on se limite à un groupe de 16 personnes, vous allez trouver la solution à vos problèmes particuliers, ou quelque chose qui va vous aider à la trouver parmi ces 16 personnes ? C'est possible, mais...</p> <p>X: Peut-être pas donner une solution mais nous on aura du mal pour la mise en pratique, alors ça dépend, si ce ne sont pas des conseils personnalisés en fonction de la situation, de la...</p>	<p>Par ailleurs, sont évoquées ici les difficultés rencontrées (la pratique de classe, y compris, peut-être, à partir de préparations de séance déjà faite, car il s'agit ici de "mise en pratique"). Un autre indice émanent de cette remarque serait le besoin d'accompagnement contextualisé: il ne s'agit pas d'obtenir des solutions clés en main qu'ils seraient dans l'incapacité à adapter à leur situation.</p> <p>Cette remarque démontre-t-elle le doute quand au fait de trouver hors de leur groupe, vivant une situation similaire, une solution à leur problème, ou bien la nécessité d'élargir le cercle des participants à d'autres, y compris des experts, reconnus ou non, afin d'accroître leurs options?</p>	<p>In adéquation des pratiques des confirmés (accompagnateurs perçus comme loin du contexte des débutants)</p>
<p>15:30 X : Donc en fait dans cette expérience, les contenus sont plus des contenus parascolaires, en</p>	<p>Les "contenus parascolaires" évoqués ici, associés à "autour de la difficulté, dans l'activité" font référence à l'activité même de l'enseignant en classe parallèlement à celle de l'élève. Ce n'est pas tant le fait de participer à l'acquisition de savoirs,</p>	<p>Questionnement légitime</p> <p>Adhésion: AR, Compatibilité de valeurs et de pratiques</p>

<p>fait ? Tout ce qui est associé autour de la difficulté, dans l'activité, trouver des « qu'en pensez-vous ? ».</p> <p>C'est ça, ce serait tout ça ?</p> <p>F : Oui. L'objectif, c'est plus ça.</p> <p>X : Ca veut dire que si on veut pouvoir piocher des séances, il vaut mieux aller directement interroger les professeurs de ces séances plutôt que d'aller voir John ou Paul...</p>	<p>attitudes et compétences, ni même la manière d'enseigner qui est en jeu, mais davantage ce qui se passe "entre" ces moments (ex: gestion de la discipline, de l'hétérogénéité de la classe, des rythmes programmés...). Il s'agit là de la part du métier qui ne s'apprend guère à l'IUFM (du fait de la prégnance de la variable contextuelle) et qui nécessite des échanges et analyses de pratiques, des "qu'en pensez-vous?" comme le précise ce NPS.</p> <p>Par ailleurs, la Communauté Apprenante semble trouvée sa place: "John ou Paul" pourraient être des experts ou des formateurs, mais si la séance observée se trouve avoir été produite par un enseignant lambda, il est clair que celui-ci sera le mieux placé pour en expliquer ses démarches, ses choix qu'il situera dans un contexte. Par la suite, pour un transfert à une autre situation, un expert sera d'un grand secours.</p>	<p>personnelles et sociales, capacité de déviance (rapport à l'expert)</p> <p>Adéquation des pratiques par rapport au connectivisme</p> <p>Adéquation des attentes et désirs à la compatibilité connectivisme/institution</p>
<p>16:30 F: Le dispositif, il est ouvert aux professeurs chevronnés. Ils sont susceptibles de partager avec vous un travail qu'ils ont fait. Pourquoi il viendrait dessus ? Pourquoi ils viendraient sur ce dispositif-là ? Est-ce que si on se place dans la dynamique « ils sont mieux placés que nous pour donner », est-ce que eux ils ont quelque chose à en tirer ?</p> <p>X: Parce qu'ils ont des compétences qu'ils doivent communiquer...</p>	<p>La place, le rôle et l'implication de l'expert chevronné restent flous. Ont-ils "un devoir" de formation qui les inciterait à adhérer au dispositif? Au regard du contexte historique relaté longuement précédemment, nous savons qu'il n'en est rien.</p> <p>Par ailleurs, les compétences des enseignants sont-elles "communicables", transférables par verbalisation ou explicitation? Dans nos classes, avec nos élèves, nous savons bien que ce n'est pas si simple. L'attitude de passivité vis-à-vis d'un savoir attendu qui serait dû dénote une professionnalisation fragile où les paradigmes relatifs au "praticien réflexif" et à la "personne" ne sont que très peu développés (L. Paquay)</p>	<p>Adhésion: AR</p> <p>Inadéquation des pratiques et usages entre débutants et confirmés par rapport au connectivisme</p> <p>Inadéquation des attentes et désirs à la compatibilité connectivisme/institution (posture d'agent, attente de savoir descendant)</p>
<p>18:10 Je pense que dans son travail, on</p>	<p>L'Identité Professionnelle Enseignante, d'après D. Dicquemare, est une "définition</p>	<p>Posture professionnelle: se rapporte à la Q20 du</p>

<p>utilise des choses qui travaillent dans la tête et, je ne sais pas mais dans sa vie privée, on continue à parler de « tiens, j'ai trouvé ça pour travailler avec mes élèves », et on se rend compte qu'on est encore entrain de parler de son métier, de ses usages, des choses qui ont marché ou pas marché... Quand on a quitté l'école, on pense quand même encore à son propre travail.</p>	<p>de soi" de l'individu en tant qu'enseignant, qui ne peut se réduire à "identité au travail" mais qui intègre aussi une dimension de "l'identité sociale". Il est impossible de dissocier les dimensions de son identité, quand bien même cela nous arrangerait une fois sorti du cadre professionnel...</p>	<p>questionnaire (Avec qui échangez-vous sur votre pratique?)</p>
<p>24:50 Je sais pas si c'est moi, mais j'ai essayer d'aller en haut à droite, j'ai cliqué sur le truc et là, on me demande un code ou je ne sais pas quoi et en fait, je ne l'ai pas.</p>	<p>Certains NPS auraient visité le site au préalable mais ils soulèvent ici des difficultés d'ordre technique qui les auraient freinés ou plus probablement d'ordre protocolaire: il est impossible d'agir sur ce site sans y être inscrit. Il semblerait que cette procédure d'inscription serait-elle un frein à la découverte et donc à l'usage du site.</p>	<p>Résistance: Complexité (Q2c: votre avis sur la procédure d'inscription)</p>
<p>27:35 Il semblerait qu'elle (Marie découvrant une table haute) soit habituée à autre chose et qu'elle refuse d'évoluer...</p>	<p>Le commentaire fait sur cette portion de film (M. Gibson, 2004, La passion du Christ) montre une parfaite compréhension de l'importance majeure des habitus dans la résistance aux "nouveauautés", aux innovations, aux changements évoqués par D. Autissier et J.M. Moutot. Cette compréhension de la posture de résistance au changement est-elle transférable à la situation des NPS à qui l'on propose ce nouveau dispositif d'aide à la professionnalisation?</p>	<p>Adhésion de principe : Compatibilité de valeurs, capacité de déviance</p>
<p>30:50 F: Donc, j'espère que ça pourra vous rendre service, vous allez voir que vous n'êtes absolument pas obligés de faire quoique ce soit. Si vous avez déjà un espace Facebook, j'aimerai bien le</p>	<p>Lorsqu'il s'agit de demander à intégrer la CA crée par les NPS, le refus est catégorique. SI auparavant, ce modèle de fonctionnement en vase clos était sous-entendu et non clairement définitivement entériné, ici, ces NPS se positionnent comme catégoriquement opposés à son ouverture à d'autres, y compris dans une posture d'observateur-chercheur. Si l'échange qui a eut lieu ce jour a peut-être permis à certains NPS de voir les</p>	<p>Tendance de résistance par rapport à : AR (de l'étude) Compatibilité des valeurs et des pratiques sociales d'usage, Attachement individuel aux formes</p> <p>Inadéquation des pratiques et usages par rapport au</p>

<p>voir si ça ne vous dérange pas ?</p> <p>X + Y: Non, mais ce n'est pas possible, c'est réservé à notre groupe !</p>	<p>éventuels bénéfices qu'ils pourraient tirer du dispositif proposé, certains mettent un frein catégorique à une évolution de leur CA, à ce qu'elle puisse être intégrée au Petit MOOCA des NPS.</p>	<p>connectivisme</p>
---	---	----------------------

Si l'Avantage relatif perçu et la Compatibilité de valeurs (qui s'exprime par les pratiques personnelles d'usage) sont les critères le plus observés dans ces échanges, il s'avère qu'ils se rapportent autant à de l'adhésion qu'à de la résistance, rendant ainsi ces critères neutres.

Nous observons par ailleurs, une forte résistance relativement au critère d'Attachement individuel aux formes existantes (conformisme), et de manière générale, une inadéquation des pratiques et usages par rapport aux principes connectivistes (en particulier, l'ouverture). Pourtant, malgré ce fort attachement aux formes, il est observé dans une moindre mesure, une certaine capacité individuelle de déviance (acceptation du non-conformisme, de la prise de risque).

L'adéquation ou non des pratiques et usages par rapport à l'Institution n'est ici que peu prononcée, ne permettant aucune conclusion quand à l'adhésion ou au rejet.

La Compatibilité perçue des pratiques sociales d'usage et d'expérience apparaît aussi davantage dans le champ des résistances.

Enfin, si la perception de la Complexité n'apparaît que très rarement, là encore, ce critère est rendu neutre.

V-3.2.2: Les propos des néotitulaires

Propos signifiants relevés	Premières interprétations	Corrélation avec axes retenus
<p>8:30 Pour l'instant, on est au début de notre carrière, mais peut-être qu'après on aura le temps de publier plus, mais pour l'instant, on prend sur le Net, on ne met rien.</p>	<p>Deux variables liées entrent en jeu ici: celle du temps de travail dont dépendrait celle de la consommation/construction de ressources. Un début de carrière professionnel est souvent chronophage pour diverses raisons (manque d'organisation de travail, d'anticipation, de ressource...). Mais il semblerait que si cette première variable devait être minimisée, la posture de lecteur, de consommateur de ressources prélevées sur le Web, pourrait évoluer vers celle d'auteur. Il est à signaler que le fait de publier une ressource ne nécessite pas nécessairement d'en être le créateur dans son ensemble, mais qu'une adaptation d'un existant à son propre</p>	<p>Inadéquation des pratiques et usages Web professionnels et personnels par rapport au connectivisme</p>

	contexte, une modification qui ferait mention de l'identité de l'auteur d'origine, justifie une publication.	
<p>8:50 F : J'imagine que vous prenez des choses, soit là-dedans (publications institutionnelles ou officielles), soit là-dedans (publications individuelles ou informelles). Ce que vous trouvez là-dedans (les 2 types de publications), vous en faites quoi après ?</p> <p>Y : On l'adapte à nos besoins.</p>	<p>Que l'origine des documents récupérés soit en ligne ou sur papier (manuel, échanges entre collègues), une adaptation au contexte de travail reste nécessaire. Il s'agit là de se placer dans la posture du "praticien artisan" (L. Paquay)</p>	<p>Posture professionnelle: se rapportant à la Q10 (origine des documents utilisés et affinité de construction de ressource) du questionnaire</p>
<p>11 :10 F : Il faudrait une plateforme. Ça c'est vrai que d'un point de vue matériel, il faut un endroit pour mettre vos publications. L'institution, elle vous répond quoi ? Elle vous répond : « Il y a QuickR »...(pause) Sauf que vous n'êtes pas au courant, apparemment (rires)!</p> <p>X : Et qu'on n'y a pas forcément accès.</p>	<p>Certains semblent être au fait de cet espace collaboratif en ligne institutionnel et souhaiterait peut-être en prendre possession, sans pour autant y réussir.</p> <p>Néanmoins, afin de répondre aux attentes institutionnelles, des moyens numériques sont mis en place pour l'acquisition des compétences de l'enseignant (actualiser ses connaissances, travailler en réseau collaboratif, remettre son enseignement et ses méthodes en question). Il apparait un manque de communication vis-à-vis des outils institutionnels à disposition de la communauté enseignante.</p>	<p>Inadéquation des pratiques et usages par rapport à ceux attendus de l'Institution (sont en jeu les compétences 8, 9 et 10 du référentiel)</p>
<p>12:20 F : Non. Ca ne marche pas. Pourquoi ? Et bien parce qu'il y a un proxy qui bloque ces accès extérieurs. Ca veut dire que si vous voulez aller sur Youtube ou sur Facebook (depuis un établissement scolaire), en Guadeloupe, c'est pas possible.</p>	<p>Les réseaux sociaux semblent ne pas pouvoir s'étendre à un usage socioprofessionnel, tout du moins, du point de vue institutionnel. Mais qu'en pensent réellement ces débutants? Voient-ils au travers de ces réseaux sociaux un moyen de professionnalisation?</p>	<p>Relatif à l'adéquation des attentes et désirs à la compatibilité connectivisme/institution (d'ouverture aux réseaux sociaux, dans un but professionnel)</p> <p>Posture professionnelle: se rapportant à la Q9 (vos usages -</p>

<p>Y : Moi quand j'étais en Guadeloupe, au début on pouvait se connecter mais après c'est devenu difficile.</p>		<p>de quoi et pour quoi- en ligne) du questionnaire</p>
<p>14:00 F: Quand est-ce que j'ai appris à gérer une classe ? Est-ce qu'on apprend ça à l'IUFM ?</p> <p>X : Moi, on ne me l'a pas appris, on se débrouille</p>	<p>On peut constater que la gestion de classe reste une des difficultés majeures des novices et pourrait apparaître comme faisait parti des besoins d'analyse de pratiques susceptibles de voir le jour dans le MOOCA des NPS.</p>	<p>Posture professionnelle de praticien artisan (adaptation à la situation)</p>
<p>14 :50 F : Et vous apprenez ça comment ? Et bien, soit en discutant avec vos accompagnateurs à l'école. Mais, il y a d'autres façons... ?</p> <p>Y : En faisant appel à un formateur.</p>	<p>Comme lors de la rencontre avec les NPS 1er degré, la référence au formateur expert semble inévitable pour résoudre tout problème. Les échanges entre pairs ou la co-formation n'apparaissent pas comme un moyen de professionnalisation, afin de surmonter des difficultés.</p>	<p>Posture professionnelle d'agent qui ne pourrait être acteur (attentif) de ses apprentissages.</p>
<p>17:35 Mais vous êtes là pour la Guadeloupe ? C'est l'académie de Guadeloupe qui vous a dit de faire ça, ou quoi ?</p>	<p>Ces questions posées soulèvent 2 aspects inhérents au dispositif: son but non-lucratif (qui intrigue quand aux motifs réels de sa création) et son cadre non-institutionnel (qui questionne sur les motifs d'entrer des participants dans ce dispositif). Dans les 2 cas, il pourrait s'agir d'un malaise issu de la reconnaissance du travail fourni</p>	<p>Question légitime: Doute quand à l'Avantage relatif de F. Bernard de la pratique exposée (intéressée ou gratuite? prescrite, impliquée, ou innovante?)</p>
<p>18:30 F: Il y a une charte qui est accessible depuis le site et qui spécifie bien que tout ce qui se passe sur le site n'est aucunement pour surveiller ou évaluer. Et ça pour moi, c'est la condition pour laquelle j'ai accepté de travailler avec le rectorat.</p> <p>X : Ils ne sauront pas qu'on est inscrit ?</p>	<p>Il est difficile de savoir avec cette remarque si la méconnaissance de l'institution quant à l'inscription d'un enseignant à ce dispositif deviendrait un frein ou un moteur à cette adhésion.</p>	<p>Résistance / Adhésion: Avantage relatif (quelque chose à perdre ou à gagner vis-à-vis d'une quelconque évaluation de posture adoptée -agent, acteur et auteur)</p>

<p>21:30 F: En fait, l'idée, c'est pas la plateforme. Elle est modifiable, c'est un agrégat d'outils. Mais en fait, les animations vont être au choix.</p> <p>X : Parce qu'en fait, je retrouve un petit peu l'idée dans ce que vous expliquiez, de la plateforme Moodle, que j'ai pu connaître à l'IUFM, à l'époque. Je ne sais pas si elle existe toujours ? Et j'ai trouvé vraiment dommage qu'en sortant de l'IUFM, et bien, cette plateforme, on n'y avait plus accès ou juste quand on reste encore une année, en tant que T1 sur le terrain. Ce qui permettait d'avoir encore des échanges avec des stagiaires qui étaient, eux, partis dans une autre académie, voire, dans une autre circonscription. Et puis, ensuite, ça disparaît...</p>	<p>Un PE fait le rapprochement entre la plateforme Moodle accessible aux étudiants de l'IUFM en cours de formation, mais pas au-delà, et le Petit MOOCA des NPS auquel ils ont accès à présent. Ce rapprochement est justifié et témoigne d'un réel besoin d'un espace d'échanges entre professionnels qui pourraient apparaître dans le dispositif proposé.</p>	<p>Adhésion: AR, Compatibilité perçue de pratiques sociales d'usage.</p> <p>Adéquation des attentes et désirs à la compatibilité connectivisme/institution</p> <p>Posture professionnelle se rapportant à Q13 (éléments souhaités dans un dispositif d'accompagnement à distance)</p>

Au travers de cet échange informatif (très guidé par F. Bernard pressé par le temps) sur l'adéquation possible de leurs pratiques et usages aux principes connectivistes mis en œuvre de par le dispositif, apparaissent quelques aspects relatifs à la professionnalisation enseignante qui ne révèlent pas de manière significative une orientation vis-à-vis des axes d'observation énoncés précédemment.

Par ailleurs, si le dispositif proposé n'a été que rarement évoqué, cela ne démontre pas de réel positionnement vers l'adhésion ou le rejet. Pourtant, il apparaîtrait une forme de changement possible (8:30 "Pour l'instant (...) on prend, mais peut-être qu'après on aura le temps de publier"), d'ouverture aux principes connectivistes mis en avant dans le dispositif (8:30 posture d'auteur envisagée; 21:30 > Compatibilité perçue).

Au travers de ces rencontres, c'est cette posture qui les distingue le plus des NPS. Leur situation, perçue comme difficile (11:10 "On n'y a pas forcément accès -à QuickR-", 14:00 "On ne me l'a pas appris, on se débrouille...") et exprimée telle que par leur IEN peu de temps auparavant, positionne ce groupe de débutants dans une situation de besoin, qui les rendrait ouvert à toute proposition susceptible de les aider. De plus, la représentation qu'ils se faisaient du dispositif les amenant à cette rencontre (ces

débutants n'avaient pas été informés de l'ouverture du Petit MOOCA) ne se fondait sur aucune information préalable, contrairement à la rencontre avec les NPS.

Il apparaîtrait donc, au travers de ces échanges avec les NPS, un attachement aux formes en place (leur Communauté apprenante) et des principes connectivistes moins enclins à être souscrits que par les débutants de St Martin (faible ouverture, faible curiosité de ce que font les autres et posture de défense vis-à-vis d'une identification). Ceci permettrait, en parti, d'explicitier pourquoi, même après cette présentation de F. Bernard, les NPS n'auraient pas cherché à s'inscrire au site, n'auraient nullement adhéré au dispositif. Cette conclusion hâtive aurait pu être examinée plus en profondeur au regard d'un rapprochement aux questions d'enquête, si nous avions eu un pool de NPS suffisamment nombreux pour les distinguer des autres débutants.

CONCLUSIONS et PERSPECTIVES

Sur le plan méthodologique, il s'avère que trop d'ambitions sur l'expérience mise en œuvre pour notre étude a occasionné une énorme chronophagie en termes d'ingénierie, pour finalement s'éloigner de nos objectifs initiaux et toucher une population restreinte. Nos résultats concernant les besoins apparaissent donc biaisés et avec une portée limitée à cette seule population observée, non seulement du fait de ce faible effectif, mais aussi de par la composition artificielle de la population (débutants, de St Martin, et confirmés, référents Innovation, de Guadeloupe).

Ainsi, il eût sans doute été préférable de s'associer à un dispositif socio-numérique existant et de tenter d'identifier la part de son efficacité correspondant à des principes connectivistes.

Par ailleurs, la forme même de la méthodologie adoptée apparaît démesurée en rapport à cet échantillonnage de population. La multiplicité des critères et l'analyse systématique à laquelle nous avons procédé, n'est sans doute pas la plus pertinente pour conclure sur des dynamiques de résistance de la population observée.

Une approche herméneutique nous aurait sans doute permis d'examiner des points de résistance restés aveugles dans nos questionnaires, de construire une première représentation qualitative des besoins et surtout d'établir un contact intime qui aurait favorisé les mécanismes d'adhésion.

En outre, bien que déçus du manque d'engouement du public envers cette expérience, cette étude nous aura amenés à entrevoir certaines causes.

Si nous voulons établir un bilan des erreurs à éviter dans un processus innovant tel que le nôtre, nous pourrions noter:

- Ne pas présager de l'existence des besoins motivant la démarche.

Nous avons conçu une invention organisationnelle pour l'aide à l'accompagnement vers la professionnalisation des débutants, allant dans le sens de la construction d'une Communauté de Pratiques à visée réflexive. La page Facebook des NPS était ressentie comme comblant déjà ce besoin.

Un autre objectif était de faciliter et dynamiser l'accompagnement par les tuteurs. Si cela a pu correspondre à un besoin créé par la réforme de la formation des enseignants de 2010, limitant les possibilités d'accompagnement en présentiel, cela impliquait aussi sans doute un changement trop important des pratiques et usages construits suite à cette réforme.

- Ne pas hésiter à recommencer.

Si de manière évidente, la forme de l'invention crée des résistances, il faut l'abandonner. Lorsque les outils de forum et de curation proposés dans le *MOOC FFA* sont apparus comme des obstacles, nous aurions dû en changer. Il en a été de même en ce qui concerne la procédure complexe d'inscription au *Petit MOOCA des NPS*.

- Ne pas travailler seuls mais s'associer à des experts.

La bonne volonté des formateurs FFA, pressentis comme facilitateurs du MOOC prototype, nous a montré que le transfert de pratiques en place vers de nouveaux outils, nécessite de construire une compatibilité des usages et des outils négociée, entre les experts utilisateurs et les experts concepteurs. Or, nous n'avons pas la compétence pour optimiser l'ergonomie des outils que nous proposons, ce qui nous a poussés à modifier la formule pour les enseignants débutants.

- Ne pas négliger la phase de promotion.

La diffusion d'une innovation correspond à un modèle épidémiologique. Cette phase de promotion initiale permet de constituer un foyer de départ. L'inertie de diffusion, jusqu'au seuil de propagation sociale, impose de commencer au plutôt la communication sur l'invention, en se rattachant au réseau des premiers utilisateurs, mais aussi en y intégrant des possibilités de lecture des effets attendus et de tests par ces pionniers. Cette phase doit aussi être l'occasion d'intégrer le réseau de ces utilisateurs potentiels, par le biais d'un dialogue réactif permettant des adaptations en temps réel, issus de ces échanges. La confiance favorable à l'établissement de ce contact nécessite une proximité autant hiérarchique que de compétences avec le public visé.

- Ne pas mélanger les postures.

L'image de "l'inventeur illuminé" peut certainement desservir l'adhésion du public recherché. Or, la phase de promotion nécessite une proximité sociale à ce public.

La construction impose un pragmatisme pas toujours compatible avec la passion de l'invention.

La promotion efficace, quant à elle, repose sur un dialogue qui peut être difficilement accessible à l'inventeur.

Enfin, la posture de recherche nécessite un détachement vis-à-vis de la passion.

- Ne pas oublier d'intégrer l'Institution.

Dans une démarche d'innovation, la déviance aux formes en place vise à une évolution positive pour l'ensemble du système, y compris l'institution. Il s'avère que cette dynamique existe chez certains acteurs de l'Institution, ce qui ne devrait pas nous étonner car correspondant aux préconisations officielles. Prendre en compte les contraintes et orientations institutionnelles, intégrer ces acteurs, sont des gages de ces évolutions négociées et de crédibilité favorable à la promotion.

De ce bilan d'erreurs, nous avons tiré quelques éclairages pour de futures "aventures" connectivistes.

Il semble difficile d'agir sur la forme d'une communauté sans être directement lié aux personnes la constituant.

L'invention dogmatique correspondant à cette difficulté, ne pourra sans doute trouver sa place qu'à la condition de présenter un avantage relatif perçu suffisant pour engager sa diffusion.

Pour toucher un groupe de "pionniers" initiant cette diffusion, les inventeurs doivent nécessairement les intégrer au processus de développement de la future innovation, permettant ainsi de mettre en place une boucle de régulation du système à développer.

Seuls, on ne peut qu'inventer, l'innovation étant avant tout une dynamique de négociation sociale.

Il apparaît donc que la mise en place d'une innovation organisationnelle devrait davantage s'axer sur les acteurs représentatifs en place et l'écologie du système dans lequel ils évoluent, que sur la forme de l'invention elle-même. Une invention pertinente aurait donc plus de chances d'émaner d'une démarche collective négociée au sein même des réseaux qu'elle serait censée servir. La page Facebook des NPS évoquée précédemment en est un exemple flagrant et il est fort probable qu'elle perdure d'une promotion à la suivante.

Par ailleurs, les Communautés de Pratiques et d'Apprenants, même si elles sont semblables dans leur forme, ont des visées qui diffèrent suffisamment pour se poser la question de leur compatibilité respective en ce qui concerne les points suivants:

Les activités d'analyse de pratique peuvent-elles s'accommoder de l'entre-soi qui peut prévaloir dans une Communauté de Pratique?

Ces activités peuvent-elles s'accorder aux écarts de posture entre formateurs et apprenants en place dans une Communauté d'Apprenants?

Quel crédit accorder à des productions d'une Communauté de Pratiques si celles-ci sont anonymes?

Enfin, quel crédit d'expertise peut-on accorder à des intervenants anonymes dans une Communauté d'Apprentissage?

Centraliser ces différents mécanismes serait peut-être une erreur. Envisager une évolution naturelle d'une Communauté Apprenante vers une Communauté de Pratique réflexive autonome pourrait-être plus pertinent.

“L'innovation (...), c'est l'histoire d'un état de tension permanente entre les possibilités que représente l'invention et les choix collectifs qui en sont progressivement tirés.” Si l'impact de l'adhésion de la collectivité est primordial, l'auteur ajoute toutefois que “pour innover, il faut y croire”.(N. Alter, 3ème Ed. 2010, p.13)

Bien que le *Petit MOOCA des NPS* n'existe pas, il a pourtant bien changé depuis son invention, passant d'un MOOC à un hybride de Communauté de Pratique et d'Apprentissage. Mais il ne pourra sans doute pas grandir sans changer encore. La structure systémique initiée par M. Solano-Serena, lui permettra peut-être de passer de plateforme à celui de passerelle connectiviste, facilitant ainsi la construction de communautés d'enseignants, qui articuleraient leurs échanges à l'aide des outils du Web 2.0., en synergie avec l'institution.

“Porteurs ordinaires” d'une invention qui se voulait devenir une innovation, passant par des phases de découragement, nous avons malgré tout continué à y croire. Mais le plus important, c'est que nous avons croisé dans ce parcours quelques personnes qui ont elles-mêmes commencé à y croire. Depuis 2013, l'omniprésence des MOOC dans l'actualité de la formation conforte notre conviction, tout comme les orientations politiques volontaristes quand au développement de l'innovation.

A ce titre, le récent *Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative* aura donc pour tâche "d'apporter son soutien aux pratiques innovantes qu'il aura jugées les plus pertinentes et de les faire connaître dans l'ensemble du système éducatif". Ainsi, G. Pau-Langevin, ministre déléguée à la réussite éducative, constate auprès de F. Jarraud :

« Souvent j'ai constaté que des gens font de l'innovation et que la hiérarchie n'embraye pas. Il y a peu de reproduction des innovations dans l'Education Nationale par exemple. Ca m'intéresse de voir comment on peut dupliquer l'innovation et de créer un espace de débat, de confrontation. » (G. Pau-Langevin¹⁴⁷, *Café Pédagogique*, 27-03-2013)

C'est dans cet environnement favorable et suite à la demande de Mme Villa, que nous comptons entamer à présent le développement d'un espace connectiviste, autour des actions innovantes émanant du premier degré en Guadeloupe.

Nous prolongerons de plus notre réflexion sur la professionnalisation continue des enseignants que nous espérons voir aboutir sous la forme de MOOCA : Mettre en Oeuvre l'Ouverture, Continuer à Apprendre.

¹⁴⁷ JARRAUD, F. (2013). Conseil de l'innovation : G. Pau-Langevin : Un conseil élargi pour "sortir du sérail". Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/03/27032013Article634999653168244801.aspx>

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES:

ALTER N., 2000, *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF, 3ème Ed. 2010

ALTER N., 2002, *Les logiques de l'innovation (Direction)*. Paris : La Découverte

AUTISSIER, D., et MOUTOT, J.M., 2003, *Pratiques de la conduite du changement. Comment passer du discours à l'action*, Paris : Dunod

BLIN J.F., 1997, *Représentations, pratique et identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan

CARRE P., 2001, *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan

CARRE P., 2005, *L'Apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod

DE ROSNAY, J., 1975, *Le macroscope*, Paris : Points

DEVAUCHELLE B., 1999, *Multimédialiser l'école ?*. Paris : Hachette Education

DUBAR C., 1996, 2000, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin

LAPOINTE, J.J. , 1992 *La conduite d'une étude de besoins en éducation et formation : une approche systémique*, Québec: PUQ

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD P., 2001, *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université

SERRES M., 2012, *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier

TARDIF M. et LESSARD C., 1999, *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université

WENGER E., 1998, *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

WITORSKI R., et BRIQUET-DUHAZE S., 2008, *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*. Paris : L'Harmattan

ARTICLES ET REVUES :

ALBERO, B., et KAISER, A., 2009, Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance. Les leçons d'une enquête", *Distances et Savoirs*, vol 7, n°1, pp. 31-37

BRUILLARD, E., 2008, Travail et apprentissage collaboratifs dans des formations universitaires de type hybride. Éléments de réflexion, *Education et Formation*, n°288, pp. 55-64

CARRE, P., 1998, Motivation et engagement en formation (direction d'ouvrage), *Education Permanente*, n°136, p119-131

CATTONAR, B., 2001, Les identités professionnelles des enseignants, ébauche d'un cadre d'analyse, *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10, pp. 1-35

CATTONAR, B., et MAROY, C., 2000, Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire, *Education et Sociétés*, n°6, pp. 1-42

CORBIER, M.C., 2012, Numérique à l'université: ce que prépare Fioraso, *Les Echos*, n° 21343, p. 2

DEVAUCHELLE, B., 2012, Des savoirs anciens sur de nouveaux chemins, *Les Cahiers pédagogiques*, n°498, p. 55

DICQUEMARE, D., 2000, La résistance aux changements, produit d'un système et d'un individu, *Les Cahiers de l'Actif*, n°292-293, pp. 81-97

DINVAUT, A., 2009, Accueil de stagiaires étrangers et impacts sur les gestes professionnels et les pratiques langagières et culturelles dans la classe, *Lidil*, n°39, p. 73-96

DUPLAA, E. et TALAAT, N., 2011, Connectivisme et formation en ligne, *Distances et savoirs*, Vol. 9, p. 41-64

FENOUILLET, F., et DERO, M., 2006, Le e-learning est-il efficace? Une analyse de la littérature anglo-saxonne, *Savoirs*, vol. 12, pp. 87-100

GAILLARD, G., 2004, Les assistants de langue vivante étrangère : Quelle valeur ajoutée?, *Administration et Education*, n°101, pp. 115-127

HARAMHOURE, F., 2000, La contribution spécifique des assistants de langue étrangère à l'enseignement / apprentissage des langues : Les locuteurs natifs, *Les Langues Modernes*, vol. 94, n°4, pp.40-47

LACRONIQUE, C., 2000, Les assistants de langue vivante : Les locuteurs natifs, *Les Langues Modernes*, vol. 94, n°4, pp.48-51

LAMY, M., 2001, Propos sur le GEASE, *Expliciter*, n°43, pp. 1-13

LEGROS, M., 2012, Michel Serres et Bernard Stiegler - Moteurs de recherche. *Philosophie magazine*, n°62, pp. 22-23

MAROY, C., 2005, Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances, *Les Cahiers de Recherche sur l'Education et la Formation*, n°42, pp. 1-35

PAPPANO, L., 2012, The Year of the MOOC, *NYT Education Life*, November 4, p. 26

RABY, F. et NARCY-COMBES, J.P., 2009, Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ?, *Lidil*, n°40, p. 5-16

RABY, F., 2009, La dissonance motivationnelle ou l'impact d'un environnement hautement dynamique sur la motivation des enseignants de langues1, *Lidil*, n°40, p. 123-138

CONTRIBUTIONS A DES OUVRAGES COLLECTIFS

CLOUET, N., 2005, Un dispositif hybride de formation de PLC2 documentation par étude de cas. Une première analyse de la dynamique de travail avec le forum, in : M. BAILLEUL (coord.), *Enseignants, formateurs et recherche(s) en IUFM - Pluralité d'approches*, pp. 63-81, Paris : L'Harmattan

FOUENARD, S., 2005, Formation collaborative à distance, vers de nouvelles perspectives en formation d'enseignants, in : M. BAILLEUL (coord.), *Enseignants, formateurs et recherche(s) en IUFM - Pluralité d'approches*, pp. 29-63, Paris : L'Harmattan

SITES WEB ET DOCUMENTS DANS INTERNET

AMABLE, B., et ASKENAZY, P. (2005). *Contribution pour le rapport UNESCO Construire des sociétés du savoir - Introduction à l'économie de la connaissance*. Repéré à <http://www.jourdan.ens.fr/~amable/unesco%20final.pdf>

BELL, F. (2011). *Connectivism: Its Place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology-Enabled Learning*. Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/902/1664>

BERNARD, F. (2012). *Le petit MOO"CA" des NPS*. Repéré à <https://sites.google.com/site/petitmoocadesnps/>

BERNARD, F. (2012). *MOOC COOK Diaries*. Repéré à <http://mooc-cook-diaries.blogspot.fr/>

BERNARD, F. (2012). *MOOC FFA*. Repéré à <https://sites.google.com/site/moocffa/>

BOUDRIQUE, A., FORT, S., GUINE, M., POLLET, S. et SOUISSI, S. (2010). *La FOAD en France et en Europe*. Repéré à <http://site-coop.net/gaf2010/wakka.php?wiki=ContexteTechnique>

CARBONE, O. (2008). *L'Apprenance mêle formation formelle et formation informelle*. Repéré à <http://ocarbone.free.fr/blog/?p=288>

CARRE, P. (2011). *L'Apprenance, vers une nouvelle culture de la formation*. Repéré à

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/fl ash/11-12/carre/carre_p_apprenance/carre_p_apprenance_FlashLD_1000x640.html

CHANIER, T. et CARTIER, J. (2006) *Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs*. Repéré à <http://www.ritpu.org/IMG/pdf/cartier.pdf>

CHARPY, M. (2009) *La diffusion d'une innovation*, Repéré à <http://strategies4innovation.wordpress.com/2009/02/15/la-diffusion-dune-innovation/>

COLSON, A., (2005). *La conduite du changement au sein du secteur public: une conduite pour l'action*. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000598/0000.pdf>

CORMIER, D. (2008). *Rhizomatic Education: Community as Curriculum*. Repéré à http://www.innovateonline.info/pdf/vol4_issue5/Rhizomatic_Education_-_Community_as_Curriculum.pdf

COUROS, A. (2010) *Developing Personal Learning Networks for Open and Social Learning*. Repéré à : http://www.aupress.ca/books/120177/ebook/06_Veletsianos_2010-Emerging_Technologies_in_Distance_Education.pdf

DALL'O, V. (2010). *Former les formateurs: La communauté apprenante en réseaux dans le réseau Internet*, Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/122.pdf>

DOWNES, S. (2010). *New Technology Supporting Information Learning*, Repéré à <http://nparc.cisti-icist.nrc-cnrc.gc.ca/npsi/ctrl?action=rt doc&an=15336784>

DOWNES, S. (2011). *Sensemaking artifacts*, Repéré à <http://www.downes.ca/post/56831>

DOWNES, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge*. Repéré à http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
OU Repéré à:
http://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/connectivism-and-connecti_b_804653.html

EDUTECHWIKI.FR, (2007) *Théorie de la Diffusion de l'Innovation*, Repéré à http://edutechwiki.unige.ch/fr/Th%C3%A9orie_de_la_diffusion_de_l'innovation

FAUCONIER, P., (2013). *Enseignement à distance: l'incroyable fiasco du CNED*. Repéré à <http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20130213.OBS8730/enseignement-a-distance-l-incroyable-fiasco-du-cned.html>

GERVAIS, J.F. et Ed. DUNOD (2007). *Web 2.0 - Les internautes au pouvoir. Blogs, Réseaux sociaux, Partage de vidéos, Mashups...* Repéré à http://www.cndwebzine.hcp.ma/img/pdf/web_2.0_-_les_internautes_au_pouvoir.pdf

GILLIOT, J.M., GROLLEAU, A.C., VAUFREY, C. et MAGNIN, M. (2012). *MOOC ITYP A - Internet : Tout Y est Pour Apprendre*. Repéré à <http://www.itypa.mooc.fr/>

GIORDAN, A. (2003). *Complexité et apprendre - Formations professionnelles et entreprises apprenantes*. Repéré à http://www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/conseilscient/giordan_240903.pdf

GUITE, F. (2007). *Constructivisme, socioconstructivisme et connectivisme*. Repéré à <http://www.francoisguite.com/2007/10/constructivisme-socioconstructivisme-et-connectivisme/>

HEUTTE, J. (1996). Bloc-notes de Jean Heutte. Repéré à <http://jean.heutte.free.fr/>

HEUTTE, J. (2011). *Apports du collectif individuellement motivé à l'autoformation éducative : Quelques jalons épistémologiques pour l'éclairage théoriques de la motivation à vouloir comprendre avec les autres dans des communautés d'apprenance*. Repéré à http://jean.heutte.free.fr/IMG/pdf/HEUTTE-2011-communautes_apprenance-Autoformation_educative-2011-08-11.pdf

I.F.E. (2010). *Se former sur NéoPass@ction*. Repéré à <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation>

JARRAUD, F. (2013). *Conseil de l'innovation : G. Pau-Langevin : Un conseil élargi pour "sortir du sérail"*. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/03/27032013Article634999653168244801.aspx>

KOP, R. (2008). *Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?* Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>

LAMONTAGNE, D., (2005). *Marketing de la formation à distance: des chiffres et des orientations*. Repéré à <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/4843/marketing-formation-distance-des-chiffres-des/>

McAULEY, A., STEWART, B., SIEMENS, G., & CORMIER, D. (2010). *The MOOC model for digital practice*. Repéré à http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf

MARTINEZ, B. (2007). *Notes de Lecture BARTH B.M., 1993, Le Savoir en Construction - Former à une pédagogie de compréhension*. Repéré à <http://www.iien-colombes1.ac-versailles.fr/IMG/pdf/savoirenconstruc.pdf>

MEICHEL, F. (2008). *L'Apprenance : c'est quoi?* Repéré à <http://florencemeichel.blogspot.com/2008/04/lapprenance-cest-quoi.html>

- M.E.N.E.S.R. (1985). *Plan Informatique pour tous*. Repéré à <http://www.portices.fr/formation/Res/Info/Dimet/TextesIPT/1985-05IptBo.html>
- M.E.N.E.S.R. (1999). *Réforme des lycées - Rentrée 1999*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo990624/MENE9901365N.htm>
- M.E.N.E.S.R. (2001). *Préparation de la rentrée 2001 dans les collèges*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010614/MENE0101309C.htm>
- M.E.N.E.S.R. (2005). *Préparation de la rentrée 2005*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/numerique/textes/reglementaires/tice/scolaire/rentree/MENE0500813C>
- M.E.N.E.S.R. (2007). *Modalités d'attribution du diplôme national du brevet*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/22/MENE0753209A.htm>
- M.E.N.E.S.R. (2009). *Pairform@nce - Académie de Guadeloupe*. Repéré à <http://ac-guadeloupe.pairformance.education.fr/>
- M.E.N.E.S.R. (2010). *Certificat Informatique et Internet de l'Enseignement Supérieur-Création du niveau 2 "Enseignant"*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid54844/esrs1000461a.html>
- M.E.N.E.S.R. (2010). *Plan de développement des usages du numérique à l'Ecole*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid54064/plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole.html>
- M.E.N.E.S.R. (2010). *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>
- M.E.N.E.S.R. (2011). *Innover pour une école des réussites : un vade-mecum pour accompagner l'innovation*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid58593/innover-pour-une-ecole-des-reussites-vade-mecum.html>
- M.E.N.E.S.R. (2012). *Faire entrer l'Ecole dans l'ère du numérique - Une ambition pour la refondation de l'Ecole*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_decembre/94/3/Strategie_numerique-FICHES_236943.pdf
- M.E.N.E.S.R. (2012). *Respire*. Repéré à <http://respire.eduscol.education.fr/>
- MINISTRES EUROPEENS DE L'EDUCATION. (1999). *La Déclaration de Bologne du 19 juin 1999*. Repéré à http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/990719_Bologna_Declaration-Fr.pdf
- M.I.U.R. (2006). *INDIRE - Formazione*. Repéré à <http://www.indire.it/istituzionale/index.php?sezione=formazione>

- MOOCGUIDE. (2011). *Designing a MOOC using social media tools*. Repéré à <http://moocguide.wikispaces.com/4.+Designing+a+MOOC+using+social+media+tools>
- MONSIEUR LE PROF. (2013). *Facebook, Twitter : Manuel de survie du prof sur les réseaux sociaux*. Repéré à <http://blogs.rue89.com/monsieur-le-prof/2013/03/28/facebook-twitter-manuel-de-survie-du-prof-sur-les-reseaux-sociaux-229980>
- NUCCI, C., (2010) *Formation à distance et formation professionnelle des enseignants de l'école primaire*. Repéré à http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires_DEA/textes/T_NUCCI.pdf
- O'REILLY, T. (2005). *What is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Repéré à <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- LOUDIN, A. (2009). *Contribution au développement des compétences et de l'apprenance en vue d'une professionnalisation*. Repéré à http://memoires.scd.univ-tours.fr/Sufco/Master2/2009sufco_OUDIN_Alice
- PEILLON, V., (2012). *Faire entrer l'Ecole dans l'ère du numérique - Discours*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid66604/faire-entrer-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique-discours-de-vincent-peillon.html>
- RAVENSCROFT, A. (2011). *Dialogue and Connectivism: A New Approach to Understanding and Promoting Dialogue-Rich Networked Learning*. Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/934/1676>
- REGARDS SUR LE NUMERIQUE, (2012) *Un vrai retard français*. Repéré à <http://www.google.com/url?q=http%3A%2F%2Fwww.rslnmag.fr%2Fpost%2F2012%2F04%2F04%2FInfographie-Quelle-ecole-pour-demain-.aspx&sa=D&sntz=1&usg=AFQjCNFbPC29NxI8BEjVLPC4EA15pltcfA>
- ROLLIN, Y., (2008). *Introduction. L'enseignement: une profession plurielle*. Repéré à <http://education.devenir.free.fr/metierenseignant.htm>
- SAHIN, I., (2006). *Detailed review of Rogers 'diffusion of innovations theory and educational technology. Related studies based on Rogers' theory*. Repéré à <http://www.tojet.net/articles/v5i2/523.pdf>
- SIEMENS, G. (2004). *Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age*. Repéré à <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- SIEMENS, G. (2009). *Connectivism : Socialising Open Learning*. Repéré à <http://folksonomy.co//?keyword=2054>
- SIMMEL, G. (1896-1897). *Comment les formes sociales se maintiennent*. Repéré à http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/philo/textesph/simmel_formes_sociales.pdf
- UNION EUROPEENNE (2000). *Conclusions de la Présidence - Conseil Européen de Lisbonne*. Repéré à http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm

VAUFREY, C. (2011). *Le savon de la FOAD entre les mains des responsables universitaires français*. Repéré à <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/17362/savon-foad-entre-les-mains-des/>

VAUFREY, C. (2012). *Le MOOC, mode d'emploi*. Repéré à <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/18180/mooc-mode-emploi/>

REMERCIEMENTS

Ceux allant aux directeurs de mémoires semblent évidemment attendus dans cette partie. Mais ce n'est point par conformisme que le nôtre y apparaîtra. Car Marc nous a été d'un formidable secours quand nous étions perdus dans "le néant", permettant une réorientation régulière et contextualisée de notre démarche, tout en nous laissant une grande liberté d'interprétation et d'adaptation de ses conseils.

Patrick aura, lui aussi, droit à nos éloges, car ces deux dernières années auraient été bien plus simples sans lui, mais bien moins savoureuses! Merci d'avoir tenté de débroussailler le chemin pour les premiers pas des MOOC en Guadeloupe, merci d'y avoir cru.

Dans la même lignée, nos pensées vont vers "les copains du FFA": constructifs dans la réflexion commune, solidaires dans l'adversité et positifs, coûte que coûte!

Nous ne saurons oublier Marie (Mme Villa, dans le texte!) qui, la première, nous a redonné espoir et encouragé à accepter le soutien de l'Institution dans la voie de "l'innovation" qu'elle porte si vaillamment.

L'innovation revêt aussi d'autres visages pour nous: celui de Mme Christon, IEN investi et mentor compréhensif de Lola, celui de Mme Dolium, qui nous a ouvert les portes vers les néo-titulaires de St Martin, mais aussi de M. Solano-Serena, surprenant novateur et porteur d'espoir de changement d'une vision institutionnelle de la professionnalisation enseignante.

Enfin et surtout, notre reconnaissance va à notre fille, Mäe, si jeune et pourtant si compréhensive quand au peu de temps que nous lui avons consacré ces derniers mois. En ce sens, merci aussi à tous nos amis (Sophie, Léo, Delphine et tous les autres) qui ont pris grand soin d'elle depuis deux ans, permettant ainsi un retour moins culpabilisant à une vie étudiante accaparante.

Il serait trop long de continuer à lister toutes les personnes qui nous ont soutenu qui se reconnaîtront, mais nous ne les oublions pas et les remercions encore.

TABLE DES ANNEXES

	TABLE DES ANNEXES	Page dans les Annexes	Page dans le Mémoire
Annexe 1	Aperçu du travail collectif accumulé autour de la passation du C2i2e par la promotion d'étudiants M2-FFA, 2012	A 1	14
Annexe 2	Articles du blog <i>MOOC Cook Diaries : C'est quoi un MOOC?, Pour quoi faire?, Premiers principes de fonctionnement, Communiquer enfin!</i> (F. Bernard, 2012)	A 2	30
Annexe 3	<i>article du blog du 30/06 décrivant les objectifs et médias proposés. (F. Bernard pensait alors lancer le premier mOOC (mini Open Online Course) en Français, début septembre 2012)</i>	A 3	30
Annexe 4	<i>saisies d'écrans de la plateforme prototype et des outils associés au MOOC FFA lancé en septembre 2012</i>	A 4	30
Annexe 5	<i>la liste des pages cachées dans le gestionnaire Google Sites</i>	A 5	33
Annexe 6	<i>les présentations numériques explicatives</i>	A 6	33
Annexe 7	<i>les programmes de la chaîne YouTube</i>	A 7	33
Annexe 8	<i>la rubrique FAQ</i>	A 8	33
Annexe 9	<i>le 1er questionnaire en ligne correspondant à notre première problématique</i>	A 9	40
Annexe 10	<i>la retranscription de la rencontre enregistrée avec les NPS</i>	A 10	41
Annexe 11	<i>l'article du blog MOOC Cook Diaries: Des communautés qui m'entourent. (F. Bernard, 2012)</i>	A 15	41
Annexe 12	<i>la fiche AI 1er degré</i>	A 18	50
Annexe 13	<i>l'affiche du fonctionnement du dispositif construite suite à la rencontre avec le DAASEN</i>	A 33	54
Annexe 14	<i>la/les versions papier du questionnaire final</i>	A 34	83
Annexe 15	<i>la liste des biais pour chaque questionnaire papier acquis sous Google Drive</i>	A 38	83
Annexe 16	<i>la retranscription de la rencontre enregistrée avec les néo-titulaires de St Martin, et la photo du croquis se rapportant aux échanges</i>	A 39	85

TABLE DES CARTES

Graphique 1 : <i>Courbe de diffusion de l'innovation</i> (E.M. Rogers, 2003).....	p 47
Graphique 2 : <i>Comparaison des degrés et catégories de résistance entre débutants et confirmés</i> (F. Bernard 2013).....	p 99
Graphique 3 : <i>Implication d'usages débutants / confirmés</i> (F. Bernard 2013).....	p 105
Graphique 4 : <i>Typologie d'usages débutants / confirmés</i> (F. Bernard 2013).....	p 106
Graphique 5 : <i>Typologie d'usages institution / Web2.0</i> (F. Bernard 2013).....	p 107
Illustration 1 : <i>Quelle école pour demain?, Un vrai retard français</i> (rslnmag, 2012).....	p 9
Illustration 2 : <i>Stratégie de travail collaboratif</i> (Enseignants CREF SI Guadeloupe, 2012).....	p 12
Illustration 3 : <i>Aperçu du travail collectif accumulé autour de la passion du C2i2e</i> (Promotion FFA, 2012).....	p 14
Illustration 4 : <i>Diagramme environnemental situant la première problématique</i> (L. Gillet et F. Bernard, 2012).....	p 26
Illustration 5 : <i>Diagramme environnemental situant la deuxième problématique</i> (L. Gillet et F. Bernard, 2012).....	p 46
Illustration 6 : <i>Affiche du modèle systémique de l'organisation connectiviste proposée</i> (F. Bernard, 2013).....	p 54
Illustration 7 : <i>Diagramme environnemental situant la troisième problématique</i> (L. Gillet et F. Bernard, 2013).....	p 57
Illustration 8 : <i>Construction du "conceptanalyse" du besoin</i> (J.J. Lapointe, 1995, p.98).....	p 61
Illustration 9 : <i>Besoin liant les enseignants et l'institution</i> (F. Bernard, 2013).....	p 61
Illustration 10 : <i>Besoin liant les principes connectivites aux enseignants</i> (F. Bernard, 2013).....	p 62
Illustration 11 : <i>Besoin reliant l'institution aux principes connectivites</i> (F. Bernard, 2013).....	p 62
Illustration 12 : <i>Developing Personal Learning Networks for Open and Social Learning</i> (A. Couros, 2010).....	p 67
Illustration 13 : <i>A Model of Five Stages in the Innovation-Decision Process</i> (E.M. Rogers, in I. Sahin, 2006, p.15).....	p 70
Illustration 14 : <i>Les motifs d'engagement en formation</i> (P. Carré, 2001, p.132).....	p 72
Illustration 15 : <i>Modélisation des cinq axes d'analyses retenus</i> (F. Bernard, 2013).....	p 74
Illustration 16 : <i>Etapes observées du processus d'Innovation-Decision</i> (E.M. Rogers, in I. Sahin, 2006, p.15).....	p 87
Illustration 17 : <i>Nomenclature des graphiques croisant critères de résistance et paramètres de population</i> (F. Bernard, 2013).....	p 100
Illustration 18 : <i>Usages professionnels et sociaux</i> (F. Bernard, 2013).....	p 105

Tableau 1: <i>Sept situations de la formation</i> (Carré, 2005, p.178)	p 11
Tableau 2: <i>Contenus et éléments du site , Le Petit MOOCA des NPS</i> (F.Bernard, 2012)	p 27
Tableau 3 : <i>Capacités individuelles en oeuvre dans la création de connexions</i> (F.Bernard, 2012)	p 28
Tableau 4 : <i>Observables des symptômes d'activités connectivistes</i> (F.Bernard, 2012)	p 30
Tableau 5 : <i>Modalités de FAD en formation professionnelle d'enseignants de l'école primaire</i> (C. Nucci, 2010)	p 60
Tableau 6 : <i>Différenciation des courants psychologiques selon des critères éducatifs</i> (E. Duplâa et N. Talaat, 2011)	p 64
Tableau 7 : <i>Questionnement relatif à la conformation sociale</i> (F.Bernard, 2013)	p 76
Tableau 8 : <i>Questionnement relatif aux mécanismes d'adhésion/rejet</i> (L. Gillet, 2013)	p 78
Tableau 9 : <i>Eléments distinctifs de caractérisation identitaire de la population observée</i> (L. Gillet, 2013)	p 83
Tableau 10 : <i>Association des réponses aux critères de résistance à l'innovation</i> (F.Bernard, 2013)	p 90
Tableau 11 : <i>Corrélations de résistance recherchées</i> (F.Bernard, 2013)	p 93
Tableau 12 : <i>Association des réponses aux critères de pratiques et d'usages</i> (F.Bernard, 2013)	p 95

MOOC COOK DIARIES

Un blog d'étudiant de Master 2 FFA, faisant un mémoire de recherche sur l'usage d'un MOOC dans l'accompagnement d'une formation tutorée d'adultes. Les ressources produites sont à destination des usagers du MOOC objet de l'expérience, mais constituent aussi une contribution dans la participation au premier MOOC francophone: Internet Tout y est Pour Apprendre, #typa

vendredi 29 juin 2012

C'est quoi un MOOC?



Des explications en VO par le fondateur du Connectivisme Georges SIEMENS



Une présentation de Dave CORMIER animée par Neal GILLIS (sous titrée)

dimanche 8 juillet 2012

Une première proposition de mode de fonctionnement

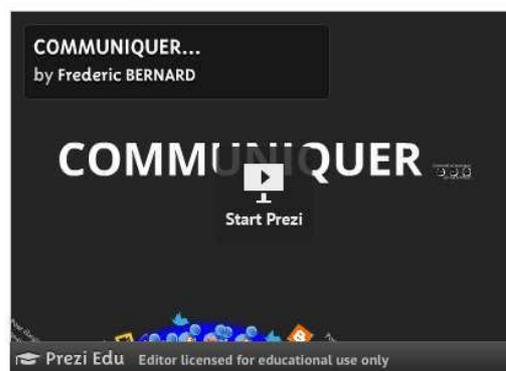


Communiquer... Enfin!

Pour répondre à la question: En quoi un MOOC peut faire bien plus qu'une messagerie ou un forum?...

Voici enfin la présentation promise depuis déjà trop longtemps sur les vecteurs de communications proposés et leurs intérêts respectifs...

COMMUNIQUER... Comment et pourquoi?



Annexe 2 : Articles du blog *MOOC Cook Diaries* : *C'est quoi un MOOC?*, *Premiers principes de fonctionnement*, *Communiquer enfin!* (F. Bernard, 2012)

Pour quoi faire?

Pour nous, en M2 FFA, il s'agira de collaborer à la construction de nos mémoires, tout en facilitant la régulation de nos travaux pour nos directeurs de mémoire (bien sûr, l'accès à vos documents pourra être limité, bien que cela ne soit pas dans l'esprit du dispositif...)

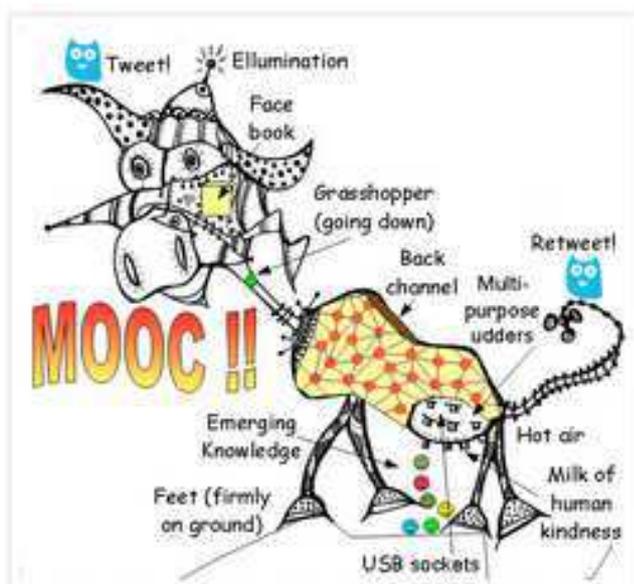


Image tirée de ce [post](#) du blog de Gordon

Based on 'la vaca de los sinvaca' by José Bogado



[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0 Unported License.]

Je vous propose le biais des outils suivants (rien d'imposé, ni de limité!):

- Communiquer, rester en contact : Cercles Google+, Google Groupes, Twitter & Forums voir Skype pour les plus intimes
- Partager nos "histoires" : Tenir chacun son Blog
- Partager nos écrits et nos documents de référence: Google Drive (ex Google Doc)
- Partager nos références internet : Pearltrees (existe aussi pour Firefox), voici un lien vers l'arbre que j'ai commencé
- S'entraider: Wiki détourné en FAQ (celui qui vient d'être ouvert pour nos futures interrogations techniques, en attendant une intégration dans le MOOC)
- Pour ceux qui travail en binôme, s'organiser, se répartir les tâches, planifier : Wunderkit

Je posterai prochainement un modèle graphique de la structure centrale de notre MOOC

Annexe 3 : *article du blog du 30/06 décrivant les objectifs et médias proposés. (F. Bernard pensait alors lancer le premier mOOC (mini Open Online Course) en Français, début septembre 2012)*

Groupe de discussions

Accueil

L'objectif de ce site est de favoriser les échanges entre les étudiants de M2 FFA qui rédigent leur mémoire.

Deux axes (liés) sont proposés:

- L'échange et la confrontation d'idées dans un groupe de discussion (Forum)
- Le partage de ressources et de productions par le biais d'un **Pearlree** (interface de **curation**, d'exploration et de recherche intuitive de pages Web)

Le groupe de discussions est le coeur de notre MOOC.

C'est par les échanges qui y ont lieu (entre les étudiants, les étudiants et les facilitateurs) que chacun affine la pertinence de son parcours de rédaction de mémoire.

Le Pearlree est le cerveau de notre MOOC.

Il centralise les documents (ressources, pages web, vos productions sous forme de documents Google, de Blogs ou autre) pour les rendre accessibles à chacun et ainsi nourrir les échanges.

La première chose à faire...

...Ensuite, coller l'URL de ce que vous voulez partager dans ce formulaire:

Des questions? Des remarques? Laissez nous un message.

Demander à rejoindre le groupe

Les facilitateurs, même s'ils peuvent le faire, n'ont pas pour rôle d'apporter des connaissances, mais d'éclairer les participants sur leur parcours et ce qui s'y rapporte. Ainsi, plutôt que de dispenser un cours, ils pourront, proposer des activités de synthèse, participer aux discussions en tant qu'expert, porter un éclairage particulier sur une production intéressante, nourrir les références disponibles, commenter les différentes productions... Mais surtout, ils s'attacheront à mettre en relations des participants dont les échanges pourraient être bénéfiques.

Enfin, ils seront en charge des volets **actualités** et **calendrier**, dans un esprit de décloisonnement des travaux en cours.

Actualités

mes équipes

Forêts des étudiants
13 perles
258 vues

vous êtes membre

S'abonner pour recevoir les messages

Question de recherche & problématisation

S'inscrire (à la première visite uniquement)

Demander à rejoindre le groupe

Discuter

NOUVEAU SUJET Marquer tout comme lu Filtres

Nouveau sujet Rechercher

MOOC FFA Paramètres d'adhésion et relatifs aux e-mails

6 sur 6 sujets (1 non lus)

Une fois votre inscription effectuée ici,

Avant de participer aux échanges, il serait bien venu de vous présenter dans le sujet "Présentation" du groupe. Vous pourrez ainsi permettre aux autres membres de situer vos intérêts et compétences spécifiques. (Si vous avez un blog ou un site, n'hésitez pas à inclure des liens)

Si vous souhaitez participer à la culture du Pearlree du MOOC, déposer vos semis ici.

Si vous souhaitez participer en tant que facilitateur, faites en la requête ici.

PRÉSENTATIONS	Par Facilitateur MOOC FFA - 10 messages - 74 vues	29/10/12
Glop! ou Pas Glop? (1)	Par moi - 4 messages - 15 vues	02/12/12
Appel au peuple!	Par Facilitateur MOOC FFA - 1 message - 4 vues	06/10/12

Ressources

Classés par animation, les documents cités ci dessous sont archivés dans le **Pearlree du MOOC**:

<input type="checkbox"/>	La problématisation n'est pas un geste transmissible Afficher	Texte présenté par Michel Vial lors de la dernière biennale de paris	5 sept. 2012 08:19	Facilitateur MOOC FFA
Référentiels				
<input type="checkbox"/>	Cahier des charges de rédaction Afficher	Cahier des charges de rédaction des mémoires FFA de l'IUFM de Guadeloupe	11 sept. 2012 07:50	Facilitateur MOOC FFA
<input type="checkbox"/>	Memo memoire Afficher	Diaporama de conseils pour la rédaction du mémoire (demander l'autorisation d'accès à l'auteur)	11 sept. 2012 07:50	Facilitateur MOOC FFA

Annexe 4 : saisies d'écrans de la plateforme prototype et des outils associés au MOOC FFA lancé en septembre 2012

< MOOC FFA

Activités récentes sur le site

Pages

Pièces jointes

Modèles de page

Scripts Apps

Éléments supprimés

Général

Partage et autorisations

AdSense

Adresse Web

Couleurs et polices

Thèmes

Pour déplacer des pages, faites

MOOC FFA

- 🏠 Accueil
- 📰 Actualités
- 📅 Calendrier
- 📄 Espace utilisateur
- 📖 F.A.Q
- 👤 Groupe de discussion
- 👥 L'équipe
- ☰ Menu
- ✉ Nous contacter
- 📄 Partager des pages
- 📄 Proposer une animation
- 📄 Ressources

< Le petit MOO"CA" des NPS

Activités récentes sur le site

Pages

Pièces jointes

Modèles de page

Scripts Apps

Éléments supprimés

Général

Partage et autorisations

AdSense

Adresse Web

Couleurs et polices

Thèmes

Pour déplacer des pages, faites-les glisser

Le petit MOO"CA" des NPS

- ↳ "Webbibliothèque"
- 🏠 Accueil
 - ↳ Aide à l'inscription
 - ↳ C'est ouvert
 - ↳ Direct du jour
 - ↳ Et... Premier membre
 - ↳ Ouverture du site
 - ↳ Permanence du jour
 - ↳ Premier direct
 - ↳ Premiers apports
 - ↳ Reprise d'activité en vue
 - ↳ Un petit nouveau... de l'hexagone
- ↳ Actualité
- ↳ Animateurs
- ↳ Contacter l'équipe
- ↳ Direct
- ↳ F.A.Q
- ↳ Groupe de discussions
- 📄 Inscription
 - ↳ Charte
- ↳ Oups!
- ↳ Partager son travail
- ↳ Proposer une animation

Annexe 5 : la liste des pages cachées dans le gestionnaire Google Sites



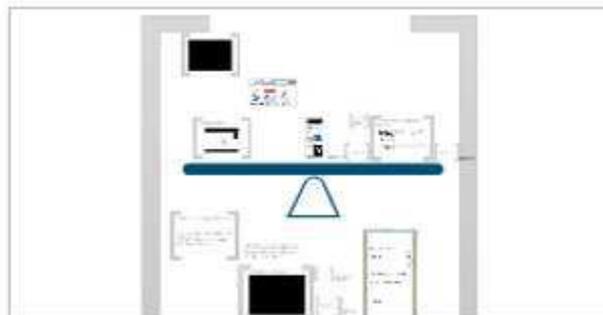
MOOC?

by Frederic BERNARD on 8 November 2012



COMMUNIQUER... Pour quoi?

by Frederic BERNARD on 11 October 2012



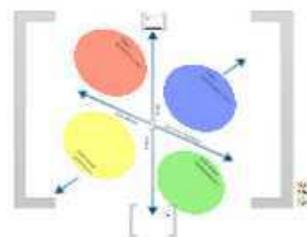
"Et por qua fair?"

by Frederic BERNARD on 22 November 2012



Présentation MOO"CA"

by Frederic BERNARD on 28 February 2013



Lier nos usages du Web...

by Frederic BERNARD on 30 January 2013

Annexe 6 : les présentations numériques explicatives



Hangout

12 vues | Il y a 4 mois



Questionnaire

3 vues | Il y a 4 mois



Questionnaire Google 5

47 vues | Il y a 6 mois



Questionnaire Google 4

37 vues | Il y a 6 mois



Questionnaire Google 3

44 vues | Il y a 6 mois



Questionnaire Google 2

73 vues | Il y a 6 mois



Questionnaire Google 1

98 vues | Il y a 6 mois



5) Installer Pearltrees.tv

20 vues | Il y a 6 mois



4) Installer Google+

8 vues | Il y a 6 mois



3) Configurer Chrome.tv

7 vues | Il y a 6 mois



2) Créer son compte Google

13 vues | Il y a 6 mois



1) Installer Chrome

26 vues | Il y a 6 mois

Annexe 7 : les programmes de la chaîne YouTube

Le petit MOO"CA" des NPS

Accueil | **Direct** | Animateurs | F.A.Q

Trouvez ici, des réponses aux questions que vous vous posez sur le fonctionnement du site...

... Si une question reste sans réponse dans cette foire aux questions, passez par la rubrique [nous contacter](#):



Table des matières

- 1 [Groupe de discussions/Google Groups](#)
- 2 [Partage/Pearltrees](#)
- 3 [Google Drive](#)
- 4 [Réseaux sociaux](#)
- 5 [Explorateur](#)
- 6 [Mac](#)
- 7 [Linux](#)
- 8 [Windows](#)

Groupe de discussions/Google Groups

- Google Groups c'est quoi ?

Il s'agit d'une communauté de forums avec des fonctionnalités particulièrement intéressantes.

Entre autre, vous avez la possibilité d'être informé en temps réel, dans votre boîte-mail, de toute nouvelle intervention dans une discussion que vous suivez. ([voir ce tutoriel](#))

Il est aussi possible d'y organiser des conférences.

- Comment m'inscrire au groupe de discussions ?

A partir du raccourci [INSCRIPTION](#), ici ou dans la barre latérale du site du site.

Compléter ensuite [le formulaire d'inscription au site](#) pour obtenir votre validation.

Partage/Pearltrees

- Pearltrees c'est quoi ?

Il s'agit d'une interface de [curation](#), qui permet de sauvegarder des contenus web, de les organiser sous forme de cartes heuristiques et surtout de les partager facilement avec tous les utilisateurs du WWW.

Il intègre aussi un moteur de recherche intuitif par centre d'intérêts voisins.

- Puis-je utiliser Pearltrees avec Safari ?

Oui, mais l'installation du plugin ne se fait pas automatiquement.

- Il faut rechercher le fichier d'installation téléchargé automatiquement par le navigateur (dans le dossier téléchargement).

Annexe 8 : la rubrique FAQ

Qui sont les usagers du petit MOO'CA' des NPS ?

Participez ou simple lecteur du petit MOO'CA' des NPS, merci de répondre à ces quelques questions qui nous permettront de mieux vous situer :
Cet enquête est proposée dans le cadre d'une recherche de mémoire de Master II (Les réponses seront anonymées et leur exploitation restera strictement dans le cadre de la recherche)

Vous

Quelques questions pour mieux vous situer
Ces informations personnelles ne seront en aucun cas diffusées

Si vous souhaitez recevoir les résultats statistiques globaux de l'enquête, renseignez votre mail
(En aucun cas ce mail ne sera communiqué à des tiers ou utilisé à d'autres fins)

Si autre prénom :

Vos fonction et profession *

Sélectionnez dans la liste

A ce stade de votre parcours professionnel, à quels types de formations avez-vous participé ?

- Classique (séminaire, cours)
- FOMD, e-Learning
- Sur le tas (doublette de poste, tutorat, coaching)
- Expérientielle (par tâtonnement, confrontation à ses erreurs, leçons de vie)
- Auto-école (dirigée par soi, fondée sur des ressources variées)
- Auto-formation accompagnée (supervision extérieure sur un projet personnel par le biais d'une structure de type ateliers pré-gag, personnalisés, centres de ressources...)
- Auto-gérée de groupe (communauté apprenante, cercle d'étude, réseau de savoir)

Quelle est celle qui vous a semblé la plus favorable à votre acte d'apprendre ?

Sélectionnez dans la liste

Quelle est celle qui vous semblerait la plus adaptée à vos besoins de formation actuels ?

Sélectionnez dans la liste

"Dans la vie, il y a trois sortes de maîtres. Soit, les autres, les choses"

Si vous êtes d'accord avec cette citation, proposez un classement des maîtres auquel vous vous référez :

Sélectionnez dans la liste

Alternativement

Sélectionnez dans la liste

En dernier recours

Sélectionnez dans la liste

Quel mot définit le mieux vos intentions d'usage du "petit MOO'CA' des NPS" ?

Développer des compétences afin d'accroître ma professionnalité

Précisez les résultats que vous en espérez

Vous sentez-vous capable de mettre à profit les éléments du site pour obtenir les résultats espérés ?

OUI

NON

Sélectionnez les 3 autres motifs qui vous correspondent le mieux

- Développer des compétences afin d'améliorer ma professionnalité
- Développer des compétences afin d'améliorer ma vie personnelle
- Répondre aux attentes (qualité ou supérieures) de l'institution (IUT/L, faculté...)
- Changer, sortir d'une routine (qu'elle soit personnelle ou professionnelle)
- Ajouter des cordes à son arc, accumuler des "billets" afin d'élargir ses opportunités de carrière
- S'intégrer à une communauté d'apprenants
- Apprendre, s'approprier des savoirs, se cultiver, assouvir sa curiosité
- Développer des occasions d'échanges, renforcer des liens sociaux
- Prendre du plaisir par l'utilisation même du dispositif
- Accroître ses chances d'insertion

Vos productions

Quelques questions sur vos usages quant à vos documents/productions de travail

Classer par ordre de priorité la nature des documents que vous utilisez le plus ?

1 étant le type le plus utilisé

	Récupérés et utilisés en PDF	Récupéré et modifiés	Conçus
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quelles sont vos trois principales sources documentaires ?

Prioritairement

Sélectionnez dans la liste

Alternativement

Sélectionnez dans la liste

Eventuellement

Sélectionnez dans la liste

Si autre, précisez

Si autre, précisez

Puis

Sélectionnez dans la liste

Si autre, précisez

Enfin

Sélectionnez dans la liste

Si autre, précisez

Votre point de vue concernant quelques propositions	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	En complet désaccord
Vous êtes attaché à la notion de travail "bien fait" admise dans votre équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cette notion du travail "bien fait" partagée par votre équipe correspond aussi à la vôtre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous ressentez la nécessité d'une évolution de cette notion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'identification de votre "pôle" dans le travail détermine votre gêne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous êtes attaché à l'état actuel des rapports que vous entretenez avec vos collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous qualifiez ces relations d'agréables	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous ressentez la nécessité d'une évolution de ces relations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait de vous distinguer par rapport à vos collègues vous gêne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vos attitudes personnelles vous poussent plutôt à :

- Conserver vos productions
- Échanger vos productions contre d'autres
- Donner vos productions sans contrepartie attendue

Qu'est-ce qui vous a le plus influencé dans votre décision à participer à ce dispositif ?

Sélectionnez dans la liste

	OUI	NON
Vous sentez-vous libre de choisir d'utiliser les différents éléments du dispositif ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'en proposer d'autres ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envisagez-vous des productions spécifiques pour ce MOO'CA' ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envisagez-vous d'y assurer une animation ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quel temps passez-vous consacrer au dispositif ?

(en moyenne par semaine)

Vous percevez votre entrée dans cette expérience :

- Comme une source potentielle de plaisir
- Comme quelque chose d'agréable
- Comme quelque chose de perturbant
- Comme une source potentielle d'anxiété

Croyez-vous que ce dispositif se révélera :

- Nécessaire
- Utile
- Réduisant

Les documents que vous utilisez sont majoritairement produits :

- Par moi seul
- Avec des collègues, par collaboration en présence
- Avec des collègues, par collaboration à distance
- Par quelqu'un d'autre, une autre équipe

Partagez-vous certains de vos documents de travail ?

(à l'exception des documents que vous n'avez pas produits)

OUI

NON

28 4

Après la page 3 | [Passer à la page suivante](#)

Remarque : Les sélections de "redirection vers une page" entraînent cette navigation de manière

Avec qui et de quelle manière partagez-vous ces documents ?

	En lecture seule	Commentaires	Modifiables
Des collègues que vous choisissez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'ensemble de vos collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tout le monde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quelles sont vos principaux moyens de partage ?

Prioritairement

Sélectionnez dans la liste

Avez-vous des activités d'analyse de votre pratique ?

OUI

NON

Si oui, précisez lesquelles

En quelles occasions votre pratique est-elle visible par d'autres que vos élèves ?

- Séances co-animées avec un collègue
- Classes ouvertes ou extérieures
- Productions de traces audiovisuelles
- Manifestations hors les murs
- Publications web
- Jamais
- Autre :

Vos pratiques

Quelques questions pour situer vos rapports aux pratiques de "terrain"

Dans quelles circonstances échangez-vous sur votre pratique ?

- En salle des profs
- Au réfectoire
- Par courrier
- Lors de conseils disciplinaires, pédagogiques ou d'école
- Par voie électronique (mail, chat, forum)
- Dans des réseaux sociaux en ligne
- Par audio-visioconférence
- Jamais
- Autre :

Avec qui échangez-vous sur votre pratique ?

- Personne
- Un collègue en particulier
- Quelques collègues
- Un ou des accompagnateurs
- Votre équipe
- Tous vos collègues
- Votre famille
- Vos amis
- Des internautes inconnus
- Autre :

Annexe 10 : la retranscription de la rencontre enregistrée avec les NPS

Le 16-11-2012, Débat enregistré avec les 16 NPS 1^{er} degré, en parallèle de la présentation Prezzi du dispositif autour du MOOCA des NPS

La qualité sonore étant très médiocre, cela induit parfois certaines « interprétations », dont le sens global reste validé par Frédéric Bernard.

F : Frédéric Bernard

X, Y : 16 NPS (promotion au complet)

F : On recommence...

Nous sommes en présence de l'ensemble des NPS du 1^{er} degré, à peu de chose près, et de moi-même, M. Bernard, qui est étudiant en Master 2 Sciences de l'Education, Formation de Formateurs d'Adultes à l'IUFM de Guadeloupe.

F : On va parler ensemble du dispositif, objet d'une expérience d'un mémoire de recherche que je fais avec Melle Gillet, qui est un MOOC, qui a été lancé mercredi dernier, la semaine dernière. Vous avez tous eu un mail, normalement, en ce qui concerne le lancement de cette expérience et je souhaitais vous rencontrer pour voir comment vous preniez la chose.

F : Donc il a été précisé que tout ce qui est enregistré ici fera l'objet d'une coupe, sur demande des intervenants.

1 :00

F : Donc, je vais vous faire une présentation très rapide. L'idée c'est de vous laisser la parole. On va commencer par une petite vidéo. Vous m'excuserez mais je n'ai pas pris de haut-parleurs donc le son risque d'être un petit peu faible.

1 :10 > Sketch Inconnus > 1 :30 = Affichage : « Et pour quoi faire ?... »

F : En fait, j'ai « pausé » à ce moment là parce que depuis que le MOOC a été lancé, il y a eu peu d'adhésion. Donc la première question que l'on peut se poser, ce serait bien : Pour quoi faire ?

X : C'est quoi le MOOC ?

F : Ah ! C'est quoi le MOOC ?.. Alors ! Le MOOC c'est un dispositif connectiviste. Alors ça y est, je rajoute des mots compliqués, on va essayer de simplifier. C'est un dispositif qui va permettre aux gens de construire du savoir ensemble, en se connectant les uns aux autres. Construire du savoir, c'est pareil, c'est peut-être un petit peu abusif, mais c'est en fait de lier du savoir.

Dans notre cas, ce n'est pas présenté comme étant un cours, c'est présenté comme étant une communauté apprenante. Communauté apprenante, à priori, vu la situation dans laquelle je vous ai rencontrés aujourd'hui, je pense qu'elle existe cette communauté. D'accord ? Et vu que vous sortez de l'IUFM, que vous étiez étudiants l'an dernier, que vous êtes Nouveau Professeur Stagiaire, Stagiaire donc encore une situation d'apprenance, vous êtes de facto une communauté apprenante. D'accord ?

Alors là vous avez affaire avec ce MOOC juste à un outil qui va vous permettre de travailler ensemble, voilà.

3 :00

X : Je ne sais pas si vous savez ce qui se passe parce que nous on se regroupe entre nous, on a déjà créé une communauté apprenante et on travaille déjà de concert à une mise en commun de ce qui se fait par chacun.

F : D'accord. Oui, ça peut être un petit peu surabondant. Dans ma formule, il y a un intérêt purement personnel pour ma recherche, mais ça marche déjà comme ça. Mais peut-être que ce système là pourrait-être un complément de ce que vous faites. Ça peut ne pas être en concurrence.

X : Alors, vous avez parlé de vos recherches. Alors vous voulez que nous on puisse mettre des idées que vous allez utiliser dans vos recherches. Vos recherches sont sur nous ?

F : Surtout pas que « je vais utiliser ». Vos données sont les vôtres. Dans le cadre d'une recherche en Formation d'Adultes en Master 2, on va faire de l'observation, de la prise d'informations, et ce n'est pas sur vos productions que nous allons travailler, c'est vraiment sur les réactions que vous allez avoir au sein de cette communauté apprenante. C'est plus une recherche de nature, on va dire socio-didactique.

X : J'ai du mal à croire qu'il ne s'agisse que d'une prise d'informations sur nos apprentissages. Pour quoi ?

Y : Non, mais là lui il est là en tant qu'observateur.

F : Oui, moi je suis là en tant qu'observateur, uniquement, c'est pour ça qu'elle ne se pose pas ta question.

X : Mais est-ce qu'il y aurait un apprentissage par ce biais ?

F : Alors, la question peut se poser différemment. Qu'est-ce que c'est que d'apprendre ? Oui, c'est moi qui repose une question !

X : Est-ce que vous pensez que ça va compléter ce qu'on a déjà en place pour apprendre ?

F : Mais si on prend cette définition-là, on ne peut pas le faire en collaborant à ça ? Voilà. Donc l'idée, ça ne va pas d'être un cours à proprement parler, hein, comme je l'ai dit. Alors vous allez apprendre des choses, mais c'est pas l'objectif. L'objectif c'est vraiment de créer du lien socioprofessionnel. Ça va être un premier objectif.

5 :30 > Suite diapo : site MOOCA

F : Alors je vais définir un petit peu ce point là. Ça c'est le site tel qu'il se présente et le premier aspect que vous avez soulevé c'est ça. (diapo suivante) : Mutualiser le travail. Ça visiblement vous le faites déjà, donc il peut y avoir surabondance ou complément. Oui ?

X (personne connue dans le cadre privé) : Oui, mais nous ce qu'on utilise c'est pour discuter, alors c'est pas forcément très adapté pour travailler alors que ça, peut-être que c'est plus pratique...

F : Après ça va être à vous de voir l'outil qui convient le mieux. On est bien d'accord qu'il n'est pas question de vous imposer quelque chose. Moi je vous propose de travailler là-dessus parce que c'est quelque chose de pratique et de facile à utiliser. Après si vous avez déjà quelque chose qui fonctionne, il n'est pas question d'imposer quoi que ce soit. Mais il faut aller voir. L'idéal, c'est ça pour moi, je vous montre ce que c'est et après vous essayez.

6 :44 (Retour diapo Mutualiser) Oui, donc ça c'est une évidence pour votre entrée dans le métier. Peut-être vous avez eu besoin, d'échanger, de mutualiser votre travail, pour avoir moins de travail.

X : C'est pour tous les débutants du métier ou en Guadeloupe seulement ?

F : Alors, le MOOC... On revient à la première question qui avait été posée.

Je vais reprendre la définition. Le M, c'est Massif, les 2 O, c'est pour Open et Online, et le C, c'est Course. Nous on l'a remplacé par CA pour Communauté Apprenante. Donc, c'est pas un cours, c'est une Communauté Apprenante Massive, Ouverte et en ligne. Ça veut dire que n'importe qui accède au site. Tout ce que vous mettez dessus sera accessible à n'importe quel internaute.

7:30

X : Et les discussions ?

F : Les discussions aussi.

(Brouhaha : plusieurs interventions simultanées)

8 :05 : Je peux réagir, peut-être. Là ça va être plus de la diffusion que de la mutualisation. C'est-à-dire qu'une personne fait quelque chose et la met à disposition des autres. Elle diffuse ce qu'elle a fait. La mutualisation c'est quand plusieurs personnes vont mettre en commun quelque chose qu'ils ont fait évoluer ou construit ensemble. A priori c'est surtout ce qui concerne la profession.

X : Vous avez un document sur lequel on puisse se situer ? Un programme ?

F : Oui, alors je vais enchaîner un petit peu pour répondre à cet aspect- là.

8 :45 > diapo : Attendons-nous au pire : préparons l'impossible ! »

Le deuxième aspect, c'est ça. Il ne vient pas tout de suite à l'esprit, c'est rassurant d'ailleurs ! C'est un aspect prépondérant pour le dispositif que l'on a mis en place, c'est que ça va vous permettre de faire ce que l'on appelle de l'échange de pratiques.

Vous avez suivi une formation à l'IUFM de Guadeloupe, qui est une formation professionnelle, mais est-ce que ce qui vous a préparé à l'IUFM vous préparera à la vie de terrain ?

(Réaction collective)

F : ça fait 2 mois que vous êtes dans vos classes...

X : Non, on est en observation.

F : Ça fait 2 mois que vous êtes en contact d'un public. Est-ce que vous vous sentez préparé à tout ce qui peut se passer dans une salle de classe ?

X : Non, pas vraiment !...

F : Je suis d'accord, c'est impossible ! Je suis quand même enseignant depuis déjà quelques temps et j'ai encore des surprises ! Et c'est pas possible d'être préparé à tout. Alors comment on fait pour réagir ?

X : En partageant nos expériences, peut-être en discutant de tout ce qui nous arrive, on peut réfléchir un petit peu, comme ce que l'on faisait pour le concours, en prenant des situations et en se positionnant en tant qu'enseignant, voir ce que l'on aurait fait, si toi tu aurais fait pareil...

Y : Echanger régulièrement !

F : Voilà, là on est tout à fait d'accord. L'optique, en fait, c'est vraiment ça. C'est peut-être ce qui manque sur votre système de mutualisation, que je ne connais pas, c'est peut-être cette partie-là.

Ces questions-là, elles doivent rester sans réponse (diapo) et vous l'avez constaté. Et avoir un espace qui va être dédié pour échanger sur ses pratiques, c'est la raison d'être du dispositif. L'objectif c'est de réfléchir à ce que l'on a fait, de passer à une posture réflexive. Pour ça, il y a des conditions à adopter. Je pense que vous n'allez pas parler de vos pratiques à n'importe qui et hors contexte.

(Discussions sourdes)

Il y a des choses qui peuvent être gênantes. D'autant que vous n'êtes pas encore titulaires, les tensions d'un point de vue carrière, d'un point de vue hiérarchique, d'un point de vue du fonctionnement d'une équipe dans une école, fait que l'on n'est pas forcément ouvert à tous.

11 :40 >diapo suivante : Faire évoluer sa pratique par l'échange d'expériences

F : Le dispositif que je vous propose va vous permettre de faire ça, par quelque chose que vous connaissez, un forum. Simplement à ce forum, on y a associé un certain nombre de règles de fonctionnement et de principes qui sont dans une Charte éditée dans ce MOOC. Ce forum, son objectif, ça va être d'échanger de façon anonyme sur vos pratiques.

X : Sur le forum il y aura que nous ou se sera ouvert à tout le monde ?

F : Ce sera ouvert, pour tout le monde. Ca veut dire que, je vais être clair, on a fait une diffusion à, à peu près, 150 acteurs au niveau rectoral...

X : Ah ! C'est que l'académie de la Guadeloupe !

F : Je vais finir ma phrase...

X : Oui, je suis désolée !

F : Non, non, y a pas de souci !

X : Ce sera la dernière fois que je vous coupe !

F : Non, mais je suis là pour ça ! Il faut que vous posiez vos questions ! Donc, 150 acteurs au niveau de l'académie. Ce sont des nouveaux professeurs stagiaires, du 1^{er} et du 2nd degrés, ce sont les accompagnateurs, et les inspecteurs. Mais, sachant que le site est ouvert, n'importe qui en accédant sur le site peut s'inscrire, qu'il soit enseignant ou pas d'ailleurs !

X : Oui, mais il faut être inscrit pour pouvoir voir ce qui se passe... ?

F : Non, non, tout est ouvert. Par contre, pour poster, pour intervenir, là il faut être inscrit.

X : Mais c'est avec un pseudo qu'on peut se protéger.

F : Tout à fait ! L'objectif c'est de pouvoir faciliter un échange entre les gens, sans qu'ils aient à s'identifier, sans qu'il y puisse y avoir de répercussion après ces échanges. C'est ça l'idée. Pour que cet échange ait lieu, on a mis à côté de cet espace de discussions, pour le dynamiser, un espace de curation, de regroupement, de mutualisation de contenus qui va permettre de faire des échanges, des allers-retours entre « voilà ce que j'ai fait » et « pourquoi je l'ai fait » et « est-ce que l'on peut discuter là-dessus ? ». Ca peut-être aussi sur des productions que vous avez mises et dont vous voulez discuter. Donc, y a pas uniquement ce qui se passe dans les classes, il y a aussi vos productions. D'accord ? Donc, effectivement le principe, c'est que ce soit le plus ouvert possible... Pourquoi ? Il faudrait peut-être que je revienne à la diapo précédente 14 :00 > diapo précédente (Attendons-nous au pire...)

Ca, là ! Est-ce que vous pensez vraiment que quelqu'un a la solution ? Est-ce que vous pensez vraiment que si on se limite à un groupe de 16 personnes, vous allez trouver la solution à vos problèmes particuliers, ou quelque chose qui va vous aider à la trouver parmi ces 16 personnes ? C'est possible, mais...

X : Peut-être pas donner une solution mais nous on aura du mal pour la mise en pratique, alors ça dépend, si ce ne sont pas des conseils personnalisés en fonction de la situation, de la...

F : Ca dépend de plein de paramètres. Le but de la problématique, dans un monde parfait, c'est d'arriver à avoir l'omniscience dans sur un groupe de 16 personnes... Ca voudrait dire que vous seriez plus avancés que ce que vous n'êtes maintenant, ça serait déjà pas mal ! Mais j'espère que ce n'est pas possible que sur 16 personnes d'arriver à trouver la solution à tous vos problèmes... Sinon, moi, j'intègre votre groupe tout de suite si vous avez toutes les solutions à ce que je cherche. C'est ça l'idée, c'est de s'ouvrir un petit peu au-delà de votre groupe restreint, au-delà de vos accompagnateurs, au-delà des inspecteurs et d'aller chercher des solutions où qu'elles se trouvent. On dit des solutions, ce n'est pas vrai, ce n'est pas ce qui compte, ce sont des expériences de vie au travail que vous allez confronter aux autres. La solution, c'est vous qui allez la construire à partir de ça. Mais à la limite, plus vous avez d'éléments, plus vous allez avoir des chances de trouver quelque chose qui va répondre à la situation dans laquelle vous vous trouvez.

15 :30

X : Donc en fait dans cette expérience, les contenus sont plus des contenus parascolaires, en fait ? Tout ce qui est associé autour de la difficulté, dans l'activité, trouver des « qu'en pensez-vous ? ». C'est ça, ce serait tout ça ?

F : Oui. L'objectif, c'est plus ça.

X : Ca veut dire que si on veut pouvoir piocher des séances, il vaut mieux aller directement interroger les professeurs de ces séances plutôt que d'aller voir John ou Paul...

F : On est d'accord, mais pas forcément... Je suis embêtant dans mes réponses, hein ?! Pourquoi je dis « pas forcément » ? Le dispositif, il est ouvert aux professeurs chevronnés. Ils sont susceptibles de partager avec vous un travail qu'ils ont fait. Pourquoi ils viendraient dessus ? Pourquoi ils viendraient sur ce dispositif-là ? Est-ce que si on se place dans la dynamique « ils sont mieux placés que nous pour donner », est-ce que eux ils ont quelque chose à en tirer ?

X : Parce qu'ils ont des compétences qu'ils doivent communiquer...

F : Ben, y a une des compétences, quand même, qu'on est censé maîtriser qui est « Innover ». Nous on va innover et pourquoi pas eux aussi ? Ils doivent avoir mis en place une veille sur leur métier qui leur permet d'être à niveau. En théorie, hein !? Mais ce qu'ils vont peut-être venir y chercher, c'est peut-être ça. Ce n'est pas parce que l'on a 20 ans de carrière, qu'on ne va pas être confronté à des problèmes qui vont nécessiter de l'échange de pratiques.

Je vais enchaîner avec ça, peut-être, ça va compléter la réponse à la question.

17:20 > avance diapo : « Et si j'ai pas de problème ? »

F : Alors, premier truc qu'on a évoqué : « Si j'ai un problème », OK ? Ben on commence à aller chercher un peu plus loin des éléments de réponse. Ensuite, « Si j'ai pas de problème » (diapo suivante : Peut-être gérez-vous bien...) et bien peut-être que vous allez pouvoir proposer des éléments de réponse qui vont servir à d'autres personnes. Une situation que vous avez très bien gérée, si vous la partagez avec les autres, non seulement c'est positif pour vous, mais ça peut apporter des solutions aux autres ou des éléments de réponse.

17 :55 > diapo suivante : Et si je souhaite conserver une séparation vie privée/professionnelle ?

Là ! C'est là-dessus que je voulais venir ! Vous avez une séparation entre votre vie privée et votre travail. Cette séparation, elle n'est pas si claire que ça quand vous commencez un métier. Qu'est-ce que vous en pensez malgré tout ?

(Brouhaha collectif)

F : C'est très difficile !

X : Je pense que dans son travail, on utilise des choses qui travaillent dans la tête et, je sais pas mais dans sa vie privée, on continue à parler de « tiens, j'ai trouvé ça pour travailler avec mes élèves », et on se rend compte qu'on est encore en train de parler de son métier, de ses usages, des choses qui ont marché ou pas marché... Quand on a quitté l'école, on pense quand même encore à son propre travail.

Y : Oui, c'est vrai. On travaille forcément encore dans notre tête.

19 :10

F : Donc le travail reste dans votre tête (diapo suivante : L'échange peut être anonyme...) On peut essayer de faire une séparation artificielle, mais elle reste illusoire. En tout cas, en ce qui me concerne ! Moi, pendant très longtemps, j'ai fait une séparation, enfin, je croyais avoir fait une séparation entre mon activité professionnelle et ma vie privée. C'est-à-dire qu'à l'école, je faisais mes « devoirs », je ne faisais pas les choses de l'école en dehors de l'école, je ne voyais pas mes élèves en dehors de l'école, je m'interdisais de parler à table ou en famille de ce qui se passait au travail. Ca, ça marche très bien tant qu'on n'est pas trop occupé par son travail, mais ça demande des efforts. On s'aperçoit très rapidement que c'est battu en brèche... C'est battu en brèche dans le sens que ce n'est pas possible ! Les élèves, on les croise « au bar », les collègues, on les croise au bar, on a des histoires avec eux et si on commence à avoir quelque chose de gênant à l'esprit, et bien on en parle avec eux. Et on construit comme ça son identité professionnelle et euh, pas des solutions, mais des voies, des modes de comportement. Donc ça, c'est pas possible. On ne peut pas être collègue depuis le début et ne rien se transmettre comme ça. Y en a qui commencent déjà en début de carrière à transmettre comme ça.

20 :45

X : Je ne pense pas que je vous croiserai au bar... (Rires collectifs)

F : Ca c'est parce que tu ne vas pas au bar ! Non, mais je disais ça parce que tu ne maîtrises pas les circonstances dans lesquelles ton travail va te rattraper. Tu ne sais pas !

Bon, on s'éloigne un peu du sujet... !

X : J'ai oublié comment on en était arrivé au bar... !

F : C'était pas comment on échange... ?

Y : C'était à propos des professeurs chevronnés, je crois ?

F : C'est l'échange là, par cette anecdote. Au moment où j'ai décidé, moi, de faire une séparation entre ma vie privée et ma vie professionnelle, à ce moment-là j'avais besoin de... billes, pour compléter ma professionnalisation. Et à ce moment-là, j'étais déjà professeur dans le secondaire, et donc j'aurai pu récupérer, de par ce dispositif, quelque chose qui m'aurait aidé à me construire.

F : Même un prof chevronné peut apprendre de la pratique d'autres profs chevronnés mais aussi des nouveaux ! En tout cas, c'est mon cas, et je pense que c'est possible pour d'autres, sans pour autant généraliser !

22 :05 (diapo suivante : balance en équilibre- plan général)

F : Alors, j'ai fait une petite balance pour vous montrer que ça fait un équilibre entre ce que vous allez produire et ce que vous allez échanger. On ne peut pas séparer les deux. Le travail que vous faites de construction didactique et votre vie socioprofessionnelle, sont deux choses qui sont liées. D'accord ? Donc, il serait difficilement concevable de se servir d'un des côtés seulement du dispositif.

22 :30 (diapo suivante : A la une du petit MOOA des NPS)

F : Pour dynamiser les échanges, et bien, normalement, vous ne serez pas seuls. Ca veut dire qu'à un moment, il va y avoir ce que l'on appelle, des facilitateurs dans un MOOC, qui vont se charger de focaliser l'attention sur une partie particulière. Là, c'est le début du dispositif, donc c'est moi qui m'en charge, mais après un certain temps, n'importe lequel d'entre vous peut se voir confier, pas la direction mais l'animation du MOOC. Donc, je vous donnerai les droits d'animer sur un domaine qui vous plaît, un domaine que vous maîtrisez particulièrement, sur quelque chose qui vous préoccupe, d'accord ? Donc, n'importe lequel d'entre vous, ça veut dire n'importe quelle personne susceptible de le vouloir. Donc ce dispositif d'aide, avant tout, vous pouvez en prendre la maîtrise et l'objectif à n'importe quel moment. Ce n'est pas quelqu'un qui va vous diriger.

23 :25 (diapo suivante : Créer du lien socioprofessionnel)

F : Ca, on en a déjà parlé. Un truc important. Je l'ai dit aussi : « Tant que tout va bien, ça va bien. Mais quand on en a besoin, ça peut être trop tard. »

(diapo suivante : open space... Frcé télécom ?) J'avais mis un exemple un peu provocateur, un peu caricatural... L'exemple de France Télécom, il n'y a pas très longtemps. On est d'accord, c'est une grosse caricature !... La façon dont on gère les liens socioprofessionnels de l'entreprise, c'est important. Et ça peut avoir des conséquences graves. Je ne sais pas ce qui s'est passé exactement à France Télécom, mais eux le savaient et on peut supposer que ça y a participé.

24 :20 : diapo suivante : Impossible, ça ne marchera pas !

F : Ensuite... Un truc qui me tient à cœur à moi... Pour l'instant, ça fait une semaine que ça tourne et y a 2 inscrits, 5 visites sur toute la Guadeloupe.

X : Pardon ?

F : 2 inscrits, 5 visites

Y : Je sais pas si c'est moi, mais j'ai essayé d'aller en haut à droite, j'ai cliqué sur le truc et là, on me demande un code ou je ne sais pas quoi et en fait, je ne l'ai pas.

F : Ouais... En fait, il faut passer d'abord par l'inscription au MOOC.

Y : Ah, bon !

F : Un petit truc : Quand vous avez des problèmes techniques, n'hésitez pas à aller dans la partie « Nous contacter ». Le moindre truc qui vous pose un problème, vous l'énoncez et moi je vous aide. On est d'accord ?

Donc on va continuer à regarder ça....

25 :30

Donc moi, je voudrais vous montrer un autre petit film (lancement vidéo)

X : Ah, oui, je l'ai déjà vu !

F : Il y en a qui l'on vu ?

Y : Oui, oui.

F : On ne voit pas bien. Vous me direz si l'on voit trop mal.

...

On voit mal les sous-titres, donc on va expliquer ce qui se passe. Donc, c'est un extrait de « la passion du Christ », un film de Mel Gibson de 2004, où l'on voit...

Bonsoir ! (Entrée du formateur qui prendra la suite)

... où l'on voit un personnage qui s'appelle Jésus, assez célèbre, discuter autour d'une commande qui lui a été faite par un notable de Jérusalem, de construire une table, telle qu'on les connaît nous. Une table comme ça. D'accord ? Et sa maman, qui est célèbre aussi, je crois qu'elle s'appelle Marie, arrive et lui demande ce qu'il est en train de faire. Et Jésus lui dit : « Je suis entrain de faire une table haute. » Parce qu'à priori, pour manger, on utilisait des tables basses à l'époque. Bon, je n'ai aucune idée de la véracité de ce que ce film raconte et je pense que Mel Gibson non plus... ! Et donc, sa maman essaie, elle mime de s'asseoir, y a une petite manip avec une cruche et à la fin, très sceptique, elle lui dit : « Ca ne marchera jamais ! »

27 :25 > (fin de film : affichage « Alors invention ou innovation ? »)

X : C'est peut être quelque chose de nouveau, comme une table pour bricoler...

F : On ne voit pas bien les images, mais la maman n'a pas l'air trop motivée.

Y : Il semblerait qu'elle soit habituée à autre chose et qu'elle refuse d'évoluer...

F : Tout à fait. C'est pas qu'elle refuse, mais c'est difficile d'aller vers quelque chose de nouveau. C'est la différence entre, ce que l'on appelle, une invention dogmatique et une innovation. Je ne vais pas vous donner des détails théoriques là-dessus, on s'en fiche plus ou moins, par contre, ce qui est important pour vous, c'est que ces types de dispositifs non-institutionnels qui vous sont proposés, on vous incite fortement à les utiliser. D'accord ? Ce ne sont pas des innovations, ce sont des inventions dogmatiques dont il faut faire bon usage. Une innovation, ça aurait été quelque chose que vous aurez faite votre, que vous allez utiliser parce que ça vous rend service. D'accord, ça marche ou pas ? Ca veut dire que si on avait, comme la maman a cru que ça ne marcherait pas, l'innovation de la table telle qu'on l'a connaît aujourd'hui, ne serait jamais devenu un usage. D'accord ?

28:40 > Au formateur : F : Je finis rapidement ?

Formateur : C'est-à-dire que je n'ai pas la salle très longtemps et que je dois commencer maintenant...

F : Alors 2 minutes seulement...

28 :50 : diapo suivante : Est-il suffisant de mettre en place des outils de partage ?

F : Donc, oui, je passe là-dessus.

(diapo suivante : Un prophète sans « apôtre »...)

F : Ca aussi, on vient d'en parler.

(diapo suivante : Bonne ou mauvaise nouvelle ?)

F : Et c'est là que je voulais en venir. Le dispositif tel qu'il est proposé, a été approuvé comme étant une innovation pédagogique par les instances du premier degré en Guadeloupe. Est-ce que c'est une bonne ou une mauvaise nouvelle ? Pour moi, c'est une bonne nouvelle. Mais est-ce que pour vous, c'est une bonne ou une mauvaise nouvelle, et bien, je ne sais pas... Pourquoi ? Parce qu'il faudra absolument que vous gardiez la main sur ce dispositif. Il est fait pour vous et il ne faut pas qu'on vous impose quoique ce soit. Et l'idée, ce serait que vous puissiez, vous, en garder la maîtrise. C'est-à-dire, presque d'avoir la possibilité de rester anonyme et qu'aucun inspecteur, aucun accompagnateur, ne vous disent : « Il faudrait que tu ailles là-dessus ». Ce ne doit pas être une situation imposée de travailler là-dessus. Ce doit être votre démarche propre, sinon, ça n'a pas de sens.

29:55 : (diapo suivante : Des valeurs à préserver...)

F : En ce sens, j'ai rajouté dans la petite présentation, à la fin (diapo suivante : la Charte), la Charte qui est sur le site. Je l'ai mis sur la présentation qui est faite en ligne, vous pouvez aller la regarder.

Je suis désolé, je ne vais pas prendre plus de temps à Mme Sainton, qui m'a déjà donné quelques minutes pour que j'intervienne avant elle. Pour les questions, je vous rappelle d'aller directement sur le site, de poser votre question et j'y répondrai sous 48heurs maximum. D'accord ?

Donc, j'espère que ça pourra vous rendre service, vous allez voir que vous n'êtes absolument pas obligés de faire quoique ce soit. Si vous avez déjà un espace Facebook, j'aimerais bien le voir si ça ne vous dérange pas ?

X + Y: Non, mais ce n'est pas possible, c'est réservé à notre groupe !

F : D'accord ! A parce que là vous n'êtes pas anonymes, vous n'êtes pas dans l'ombre ?

X : Non, non !

F : Je vous rappelle que dans le cadre d'une recherche à l'IUFM, vous êtes couverts là-dessus. D'accord, après, est-ce qu'on a tendance à être ouvert ou pas ? Mais bon, à vous de voir.

31 :10

F : Merci de votre attention. N'hésitez pas à me contacter si besoin.

Bonne journée et bon travail pour la suite !

Formateur : Je n'en n'ai pas besoin.

F : Le vidéo projecteur ? Je te le débarrasse.

31 :30 Fin de rencontre

Annexe 11 ; l'article du blog *MOOC Cook Diaries: Des communautés qui m'entourent.* (F.Bernard, 2012)

Plus que les communautés elles-mêmes, leurs objectifs ou leurs membres, ce sont les principes de fonctionnement qui les régissent qui ont attiré mon attention, et particulièrement les régimes de confidentialité et l'orientation des politiques d'échange du savoir. (Y'aurait-il un rapport avec [l'économie de la connaissance](#) mise en avant lors du sommet européen de Lisbonne en 2010 ?...)

Ainsi, les communautés numériques apprenantes m'ont semblé correspondre à trois modèles caricaturaux de société:

- Les sociétés sécuritaires
- Les sociétés secrètes
- Les sociétés ouvertes

Dans le modèle sécuritaire, la notion de communauté apprenante correspondrait plutôt à une population apprenante régulée.



By Hannes Grobe [CC-BY-SA-2.5],
via Wikimedia Commons

La conservation du contrôle, la maîtrise des acteurs et des contenus apparaissent comme une priorité. C'est ainsi que les dispositifs de formation doivent répondre à une organisation stricte et structurée. Ces structures (même si des aménagements sont possibles) sont normées, les contenus proposés sont soumis à validation, le déroulement est surveillé, l'aspect de contrôle par l'évaluation imposé.

Cela peut répondre à des besoins de conformation efficace d'agents dans le sens de construction des qualifications nécessaires à la mise en application de règles imposées.

La confidentialité partielle n'est mise en œuvre que par souci de maîtrise du cadre législatif et économique attendant au contexte dans lequel évolue ladite communauté.

D'un point de vue « économique », le savoir est distribué verticalement à la population, en restant la propriété de l'institution. Il n'y a pas de "marchandisation du savoir", mais la diffusion hors de la communauté est limitée et l'échange entre les participants est peu valorisé.

En réaction, au sein même de ce type de communauté, se forment des sociétés secrètes. Ces communautés fermées constituent un espace où des individus, se reconnaissant dans une identité de corps, peuvent « résister » au contrôle exercé par le système dont ils font partie. Le terme de résistance ne doit pas être ici entendu dans le sens d'action à l'encontre du système, mais plutôt de réaction individuelle pour accéder à une latitude, à un pouvoir de "pensée individuelle et divergente".

On peut alors légitimement se demander où se trouve l'aspect « apprenant » de ce type de communauté.

Si on considère ces communautés comme des regroupements de personnes apprenantes, on peut supposer que les échanges en huis-clos qui s'y déroulent concernent des processus de formations.

La confidentialité est la pierre angulaire de ce type de communauté :



By Dave&Lynne Slater

[CC-BY-2.0], via Wikimedia Commons

- Elle fonde son identité collective, un individu ne pouvant s'éloigner du courant de pensée du groupe sans risquer l'ostracisme.
- Elle ceint une « bulle » de liberté dans un espace ressenti comme contraignant, autorisant ainsi la constitution de lobbies qui viseraient à servir les intérêts de la communauté. Pour ce faire, il y est alors possible d'y constituer des groupes égo-hiérarchiques pouvant conduire des pratiques illégales (diffamation, trafics de savoir...).

Cette confidentialité est aussi à l'origine de ses plus grandes limites:

- Elle restreint les bénéfices de formation aux seuls membres de la communauté, l'aspect secret des actions interdit aux travaux internes de nourrir tout courant réformateur qui pourrait rayonner hors de la communauté.
- Elle génère un espace autarcique qui limite grandement le champ réflexif individuel explorable.
- Cet espace peut induire une dérive de la construction professionnelle de ses membres vers une conformation aux valeurs identitaires du groupe.

Les politiques d'échanges de savoir en œuvre y sont d'ordre protectionniste et intéressé : le savoir produit, même s'il se nourrit du contexte extérieur, n'a pas vocation à être diffusé hors de la communauté (il peut donc s'émanciper grandement de considérations légales extérieures). Cette notion de savoir propriétaire laisse aussi la possibilité aux auteurs respectifs de monnayer leurs productions (à la seule condition de n'avoir employé aucun moyen illégal visible hors de la communauté).

Parallèlement à ces deux archétypes, se développent des communautés ouvertes basées sur l'autogestion. Les individus n'y sont soumis à aucune règle, si ce n'est la cordialité constructive des échanges. Fondées sur la constitution de « liens faibles » (ni hiérarchiques, ni identitaires), identité et affirmation de l'égo y sont accessoires. Il s'y mène une sorte de quête d'un bien commun, bénéfique équitablement à tous (imaginez une bande de hippies en quête d'un anneau dont ils refusent le pouvoir).



L'anonymat peut être substitué à la confidentialité. Chacun s'y construit au vu et su de tous et au delà de la communauté, chacun y prélève à sa guise des retours réflexifs (témoignages d'expériences de vie au travail, commentaires et critiques bienveillantes).

Les échanges y sont désintéressés et majoritairement fondés sur la remise en question continue de savoirs communs (aucunement limités par un cadre communautaire ou marchand)

Les échanges de savoir produits dans ces conditions, bien qu'obligatoirement légaux, sont exposés au pillage (qui peut aussi être considéré comme le symptôme d'une diffusion efficace, pour peu que l'auteur soit cité). Ils ne peuvent donner lieu à monnayage, y compris hors de la communauté (sauf Copyfraud).

Il apparaît donc primordial que la « balance d'échange de savoir entre la communauté et son milieu extérieur* reste équilibrée (difficile à imaginer avant le basculement au Web2...)

*La notion de milieu extérieur, de par la structure constitutive de la communauté, relève de l'abstraction.

Bien entendu, ce type de fonctionnement comporte aussi des travers. Le plus évident serait un désordre apparent du fait qu'il incombe à chaque membre d'organiser ses ressources, son parcours, dans la surabondance d'informations générée par le fonctionnement la communauté.

Un autre travers possible serait sa difficulté à afficher des objectifs quantifiables pour évaluer l'efficacité du dispositif de formation ou la montée en compétence des membres (difficile donc d'utiliser ces communautés en tant que formation qualifiante).

Enfin, la validité des contenus peut être remise en cause de par la disparité d'expertise de leurs auteurs.

D'un point de vue humaniste, cela ressemble à l'actuation d'une utopie. Pourtant, on constate que ces communautés se délitent dans la durée et peuvent parfois peiner à se constituer.

Est-ce bien surprenant ?

Pour le délitement, une hypothèse probable serait la limite d'autonomie des membres face à la multitude (d'informations et d'interlocuteurs)

Pour les réticences d'adhésion, cela pourrait correspondre à une réaction sociale préexistante dans les communautés réelles (si quelqu'un a un autre terme que celui-ci, je suis preneur!) :

- L'état ou les institutions
- Les sectes, cercles familiaux ou amicaux
- Les communautés utopiques, les associations

On peut supposer que les résistances qu'un individu peut avoir à intégrer une communauté utopique proviennent du ressenti de déviance aux formes sociales en place, tant celles-ci sont prégnantes.

Rien n'interdit pour autant d'appartenir simultanément à ces trois types de communauté.

Sont-elles, même, dissociables ?

Si l'on tient compte de leurs différents apports en termes de formation, elles peuvent même apparaître comme complémentaires :

- Les institutions régaliennes possèdent la maîtrise des formations qualifiantes.
- Les groupes identitaires participent à la construction ou la conformation (avec notre consentement) de notre identité, qu'elle soit sociale ou professionnelle.
- Les associations construisent du lien social, favorisent les échanges informels de pratiques et ainsi participent à la construction de compétences, sans attente de qualification.

On se trouve en droit de se demander comment apprendre ?

En communauté certes, mais la ou lesquelles ?

Je serais bien en peine d'apporter une réponse, y compris en ce qui me concerne, mais un des éléments que je prendrais certainement en compte est la conviction qu'un récent débat national m'a laissé : Il est sans doute plus facile de se perdre que de se construire dans une quête d'identité.

FICHE ACTION INNOVANTE

Afin de compléter au mieux cette fiche, veuillez vous reporter à l'outil d'aide annexé.

A retourner par mail à marie.villa@ac-guadeloupe.fr

INTITULE DE L'ACTION : MOOCA NPS et Néotitulaires

Date de rédaction de la fiche : 15/12/12

1) IDENTIFICATION DU PORTEUR DE PROJET :

1A) Structure porteuse du projet :

Ecole Circonscription académique

Nom de la structure : Circonscription de rattachement : IEN-IA

Appartenance au réseau ECLAIR : oui non

Appartenance à un réseau d'Education prioritaire : oui non

Adresse :

Code postal et commune :

Tél : Fax :

Adresse électronique académique : @ac-guadeloupe.fr

1B) Coordonnateur de l'action :

Prénom, Nom : Lola Gillet et Frédéric Bernard

Fonction : enseignant PE-PLC/étudiants en M2 FFA à l'IUFM Tél : 0690824902 / 0690312454

Adresse électronique académique : frederic.bernard@ac-guadeloupe.fr lola.gillet@ac-guadeloupe.fr

2) IDENTIFICATION ET DESCRIPTION DE L'ACTION :

2A) Intitulé de l'axe du projet d'école concerné :

2B) Si établissement ECLAIR, intitulé de l'axe du programme concerné :

2C) Intitulé de l'axe académique concerné :

- Inscrire l'école dans son territoire
- Elaborer, partager et mettre en œuvre des stratégies collectives
- S'ouvrir à l'autre, au monde, à sa complexité
- Développer l'ambition et accéder aux excellences

2D) Champ(s) de l'innovation concerné(s) :

- Enseignement disciplinaire
- Modalité organisationnelle des apprentissages
- Climat de l'école
- Personnalisation des parcours NPS et néo-titulaires (jusqu'à T3)
- Autre (précisez) : Professionnalisation des enseignants

2E) Résumé de l'action :

Cette action vise à faciliter les échanges d'une communauté apprenante d'enseignants, en formation initiale (NPS) ou en formation continue (néo-titulaires), autour d'un dispositif d'échanges et d'analyses de pratiques, de partage et de mutualisation d'expériences et d'outils professionnels.

Ce dispositif de formation informelle prend la forme d'un réseau social à visée professionnelle regroupant : un forum permettant une analyse praxéologique, une plateforme de curation (pour un échange ou une collaboration didactique), ainsi qu'une ligne d'actualités à thématique ciblée,

entretenu par des personnes ressources.

Ce dispositif apparaît comme un complément aux formations par l'accompagnement qui existent actuellement.

2F) Durée envisagée : indéfinie

Date de démarrage : lancement du dispositif début novembre 2012

Date de fin : indéfinie

2G) Public concerné : les NPS 1^{er} et 2^d degrés et les néo-titulaires.

Effectif total : 37 NPS pour l'année 2012-2013 et X néo-titulaires ayant moins de 3 ans de titularisation. Le dispositif étant ouvert et en ligne, la communauté apprenante visée peut s'étendre hors du département d'origine (MOOCA : Massive Open Online - Communauté Apprenante)

Effectif par niveau et/ou par cycle : /

2H) Zone d'action couverte : l'académie de Guadeloupe, prioritairement, mais sans limite réelle du fait de l'ouverture du dispositif.

2I) Constat et problématique de départ :

Constats de départ :

- Le travail de recherche de Denise Marcin sur « la formation des NPS 1^{er} degré : vers une professionnalisation par l'accompagnement » (soutenance de mémoire de M2 FFA fin avril 2012 à l'IUFM de Guadeloupe) lui a permis de constater un réel besoin d'analyse et de partage de pratiques en formation des NPS, des T1 et T2, ainsi qu'une cohésion des interventions auprès de ces « novices » de chacun des acteurs de la formation.

- Lors de cette soutenance, un membre du jury a demandé à Mme Marcin de situer l'accompagnement des NPS par rapport aux nouvelles TIC. Sa réponse a permis de préciser, qu'en l'état actuel de la formation des enseignants, le budget et donc le temps consacré à l'accompagnement des futurs et néo-titulaires étant limité, des initiatives individuelles d'accompagnement et d'entre-aide à distance ont parfois vu le jour de manière informelle et peu structurée (échanges par mail, téléphone, sms pour répondre à des « urgences »). Mme Marcin a terminé sa soutenance en émettant l'hypothèse qu'il serait possible de « faire plus » pour ce public en demande, grâce à des médias de diffusion plus larges (microblogging) et à une organisation structurée dans une plateforme commune.

- Etudiants en M2 FFA de la promotion suivante, il nous a semblé que la mise en place d'un dispositif connectiviste pourrait répondre à ces besoins et nous avons décidé d'axer notre mémoire de recherche en formation, en binôme, sur ce thème.

-Au-delà de cet aspect lié à la formation, on peut constater dans l'académie que le travail collaboratif, les actions institutionnelles de mutualisation des pratiques et des expériences trouvent difficilement leur place dans une quelconque organisation, virtuelle ou physique.

Problématiques de départ :

Comment rompre l'isolement des NPS et néo-titulaires dans le cadre de leur formation en situation? Plus précisément, comment élargir le cercle de leur référent, sans se limiter à un ou quelques accompagnateurs, tout en facilitant une confrontation cohérente de leurs discours?

Comment favoriser les échanges et les analyses de pratiques professionnelles, en complémentarité de la formation dispensée ? Plus largement, comment ouvrir la professionnalisation des enseignants par une forme de travail collaboratif et par une dynamique de réseau ?

2J) En quoi cette action est-elle innovante ? Quelle plus value apportée ?

Au-delà de l'utilisation des nouvelles TIC (plus particulièrement celles du web2), l'innovation découle de l'aspect connectiviste du dispositif. En effet, cet outil complémentaire de professionnalisation, accessible librement à toutes les personnes ciblées, prévoit à terme de « démultiplier » les accompagnateurs de stagiaires et de néo-titulaires, afin d'impliquer l'ensemble de la communauté enseignante par une forme de tutorat, de co-formation. Ainsi, la formation des nouveaux collègues deviendrait, à l'issue d'une période de mise en route, l'affaire de tous les enseignants volontaires pour partager leurs expériences.

De plus, la compilation des écrits professionnels constituerait en soi un terrain propice à la mise en réflexivité des pratiques dans le cadre de la Formation (continue) tout au long de la vie.

Enfin, cette compilation constituerait des traces de la réalité de terrain, forte utile pour les personnes n'ayant pas de classe en responsabilité.

Finalement, cette action innovante aurait un impact sur les pratiques professionnelles des acteurs éducatifs par l'impulsion d'une dynamique informelle de réseau de partages professionnels.

2K) Objectif(s) précis de l'action :

Objectif prioritaire : générer des échanges de pratiques permettant de contribuer à la formation des NPS et des néo-titulaires.

Objectif intermédiaire : favoriser l'évolution des pratiques professionnelles vers une dynamique de partage et d'échange.

2L) Compétence(s) des programmes développée(s) :

Les 10 compétences transversales du référentiel des enseignants, et plus particulièrement se former, travailler en équipe et par extension, innover.

2M) Modalités de mise en œuvre et échéancier :

1) Emergence et élaboration du projet : de mars à août 2012.

2) 1^{ère} expérimentation : Lancement du MOOC FFA, d'août à octobre 2012. Il s'agissait d'une expérience de création d'un site web de type MOOC (Massive Open Online Course) visant à favoriser les échanges entre les étudiants de Master 2, Formation de Formateurs d'Adultes, autour de la rédaction des mémoires.

Bilan : La forme de Cours nécessite une animation par des facilitateurs impliqués. La quantité et la complexité des outils mis à disposition constituent un frein majeur à l'adhésion au dispositif.

Régulation : Ne disposant pas, à priori, d'experts pouvant assumer le rôle de facilitateurs, le dispositif proposé aux NPS et néo-titulaires, a donc été construit dans l'optique d'une Communauté Apprenante autogérée (MOOCA). Par ailleurs, ce MOOCA a été simplifié par rapport au MOOC FFA, du fait qu'il n'intègre plus qu'un groupe de discussions, un espace de curation et une rubrique d'actualité (ces 2 dernières étant gérées par le concepteur du site -F. Bernard- et des animateurs volontaires).

3) 2^{ème} expérimentation : Le dispositif a été présenté en octobre aux NPS 1^{er} et 2nd degré, ainsi qu'aux accompagnateurs du 2nd degré de l'académie. Suite à ces échanges, une procédure d'inscription intégrant une charte a été mise en place afin de garantir l'anonymat des participants et contractualiser quelques principes éthiques.

Bilan : Après avoir invité par mails 140 acteurs susceptibles d'être concernés et après 3 semaines d'animation par le concepteur du site (sur les aspects techniques), seuls 4 personnes se sont inscrites, sans pour autant participer...

Régulation : Depuis fin novembre, F. Bernard a cessé d'animer le site mais reste en veille sur la rubrique d'Actualités et l'espace de curation.

4) Après une rencontre avec Mme Villa, chargée de la Mission Innovation 1^{er} degré, une stratégie de régulation a été définie : Recadrage du public ciblé (par un élargissement aux néo-titulaires, du fait de leurs besoins similaires), et recadrage des modalités de mise en œuvre (vers une programmation des thématiques d'Actualités, animées par des experts identifiés).

Modalités :

- élaboration et diffusion d'un questionnaire à destination des NPS et des néo-titulaires concernant leurs besoins et attentes (quelles personnes ressources, quelles problématiques de terrain, quels outils... ?) : début janvier 2013.
- analyse de l'enquête : janvier 2013.
- en fonction de cette analyse, ciblage d'une dizaine de personnes ressources (pouvant répondre aux besoins d'animations correspondants) parmi les IEN, EMF, CP, chargés de mission, PR et autres. Ces personnes seront sollicitées pour s'inscrire, animer un sujet dans un groupe de discussions (forum) et éventuellement proposer quelques ressources : janvier 2013.
- parallèlement : lancement d'une 2^{ème} communication portant sur le descriptif du dispositif, les animateurs inscrits et les thématiques programmées, à destination de l'ensemble des acteurs éducatifs et évidemment, du public ciblé : février 2013.
- bilan intermédiaire en mars 2013.

2N) Trois (au moins) ressources ou points d'appui qui vous ont permis de progresser :

- Expérience du MOOC FFA.
- Echanges avec notre directeur de mémoire (M. Bailleul, MC à l'IUFM de Caen), le responsable du Master FFA (P. Picot, MC à l'IUFM de Guadeloupe) et les autres étudiants de FFA.
- Participation au 1^{er} MOOC francophone, ITyPA.
- Lectures d'articles, d'ouvrages et de sites (entre autres : *L'apprenance, un nouveau rapport au savoir*, P. Carré, 2005 ; *L'innovation ordinaire*, N. Alter, 2000 ; site *The MOOC Guide* géré par S. Downes, co-fondateur du connectivisme avec G. Siemens).

Trois (au moins) difficultés rencontrées :

- Découverte de la construction et la gestion d'un site web.

- Simplification de la procédure d'inscription..
- Accessibilité au public visé.
- Recrutement des animateurs.
- Communication sur l'intérêt du dispositif et sur les référents impliqués.
- Disponibilité limitée des porteurs de projet (le dispositif n'était à l'origine pas une fin en soi, mais un support de recherche pour notre mémoire).

2O) Moyens mobilisés (humains, techniques, financiers etc.) :

- Humains : F. Bernard, L. Gillet et M. Villa
- Internet, 2 ordinateurs et plusieurs applications du Web2 gratuites... !
- Financier : Néant

2P) Partenaire(s) et contenu du partenariat :

IUFM de Guadeloupe, Mission Innovation 1^{er} degré

2Q) Nombre de membres de l'équipe engagés et répartition des tâches :

2 personnes (concepteurs, gestionnaires et rédacteurs du site) + coordination par Mme Villa

2R) Lien éventuel avec la recherche :

Mémoire de recherche en Master 2, Formation de Formateurs d'Adultes, à l'IUFM de Guadeloupe.

3) EVALUATION DE L'ACTION :

3A) Effets attendus sur :

- Les élèves : Impact indirect sur les élèves dont les NPS et néo-titulaires ont la responsabilité.
- Les pratiques des enseignants : **A supprimer** : sentiment d'isolement atténué, > pas lié aux

pratiques et difficile d'en juger, satisfaction et implication> suppose qu'ils ne le sont pas du tout en l'état, difficile d'imaginer quelle amélioration des NPS et néo-titulaire. Construction d'un réseau social à visée professionnelle, mise en œuvre d'une démarche d'analyse réflexive de pratiques, mutualisation de ressources et constitution d'une base d'écrits professionnels traduisant la réalité du terrain.

- Le leadership et les relations professionnelles : création d'un espace de communication où les effets de « castes » (hiérarchiques et disciplinaires) se trouveraient atténués. Développement d'une collaboration à visée professionnelle.

- L'école : **A supprimer** : par un effet sur les pratiques et ressentis des NPS et néo-titulaires il y aurait un impact indirect sur leur intégration dans les équipes pédagogiques et sur le climat scolaire. > **MOOCA pas forcément motivant pour l'équipe péda, donc pas outil de cohésion d'équipe avec le petit nouveau, intégration pas évidente par ce biais.** Dynamiser le partage de productions et l'usage des TICE, favoriser l'adoption de postures réflexives au sein des équipes pédagogiques dans le but d'analyser et d'échanger sur ses pratiques.

- L'environnement de l'école : Création d'une ouverture participative à un espace francophone non limité, via le Web 2.

3B) Indicateurs de résultats retenus (quantitatifs et qualitatifs) :

- Quantitatifs : volume de ressources publiées dans l'espace de curation, fréquentation et localisation géographique des visites du site.

- Qualitatifs : activité du forum d'analyse de pratiques, ressenti et implication de l'ensemble des usagers (enquête).

3C) Modalités de l'évaluation (quand, comment) :

Evaluation statistique de fonctionnement des éléments du site, en continu à l'aide de Google Analytics (relevé mensuel)

Questionnaire de satisfaction à destination des NPS et Néo-titulaires pour évaluation et régulation : juin 2013.

Questionnaire de satisfaction à destination des personnes ressources : juin 2013.

Si l'action a déjà pu faire l'objet d'une évaluation :

Voir bilan de cette 2^{ème} expérimentation en cours de régulation

Date de l'évaluation :

Type d'évaluation (intermédiaire ou finale) :

3D) Effets constatés (freins et réussites) sur :

- Les élèves:/
- Les pratiques des enseignants:/
- Le leadership et les relations professionnelles:/
- L'école:/
- L'environnement de l'école:/

3E) Prolongement(s) possible(s) de l'action :

Reconduction annuelle possible

3F) Possibilité de pérennisation de l'action :

Oui

3G) Quelle(s) communication(s) de votre action vers l'extérieur envisageriez-vous ?

Voir descriptifs précédents

Quel message sur cette action souhaiteriez-vous faire passer à l'extérieur ?

Après l'IUFM, l'apprentissage du métier est permanent sur le terrain et les outils du Web 2 peuvent y contribuer.

4) BESOIN D'ACCOMPAGNEMENT :

Nature de la demande (état des lieux préalable, mise en œuvre, évaluation, communication etc.) :

Besoins : conseils en construction et en gestion de sites web, aide en référencement du site sur Internet, vecteur de communication officiel (auprès du public cible et des animateurs), soutien

officiel à un dispositif non-institutionnel.

5) DESCRIPTIF DES ANNEXES JOINTES :

Saisies d'écran des principaux éléments du site et liens hypertextes:

- [Accueil](#)
- [Groupe de discussions](#)
- [Ligne d'Actualités](#)
- [Espace de curation \(« Webbibliothèque »\)](#)
- [Charte d'adhésion](#)

(Ne pas remplir)

Le petit MOO"CA" des NPS

Rechercher dans ce site

Accueil Direct Animateurs F.A.Q

Ce site est à disposition des NPS, et tout autre membre d'une communauté éducative, pour échanger sur leurs pratiques et



Suivre @MOOCNPS

Pour entretenir les échanges, un certain nombre d'animations pourront y être proposées, tout d'abord par les accompagnateurs que par les stagiaires ou encore par des intervenants extérieurs.

S'abonner pour recevoir les messages

Un petit nouveau... de l'hexagone

publié le 1 déc. 2012 15:27 par Fred Bernard [mis à jour : 1 déc. 2012 15:30]

Bienvenue à nonodemaubeuge, notre premier membre de France Métropolitaine. Qui nous gratifie d'une première contribution à voir dans la "Webbibliothèque": son Blog <http://moocitypa04102012.blogspot.com/>

Permanence du jour

Aide à l'inscription

publié le 24 nov. 2012 16:00 par Fred Bernard [mis à jour : 25 nov. 2012 19:25]

Sur la chaîne YouTube du site, la vidéo détaillant la procédure d'inscription: http://youtu.be/wO9iKP_7EYQ

Le direct apparaît

publié le 15 nov. 2012 05:32 par Fred Bernard [mis à jour : 15 nov. 2012 11:57]

La vidéo du direct d'hier est visible dans l'onglet "direct"
Les sujets relatifs au recueil des attentes et à l'assistance technique sont ouverts dans le groupe de discussions

Premier direct

publié le 14 nov. 2012 08:11 par Fred Bernard [mis à jour : 15 nov. 2012 11:55]

RDV à 14h sur [la chaîne YouTube du site](#) pour une présentation en direct.

C'est ouvert

publié le 11 nov. 2012 20:42 par Fred Bernard

Le site est ouvert depuis le 12/11/2012
Vous pouvez visiter et poser des questions. (une vidéo de présentation est visionable à la page "Direct")
Les inscriptions seront ouvertes à tous à partir du 14/11/2012.
Hashtag Twitter : #moocnps
Faites passer!

S'inscrire

Pour poster, partager, mutualiser

Pour faire profiter la communauté de ses trouvailles & produ

Proposer une animation

Des questions ?
Des remarques ?
Contactez le gestionnaire du site.



Petit MOO"CA" des NPS de <https://sites.google.com/> est mis à disposition selon les termes de la

Groupe de discussions (forum) :

← → ↻ <https://groups.google.com/forum/#!forum/interrogation-et-experiences-de-profs>

+Vous Recherche Images Maps Play YouTube Actualités Gmail Drive Agenda Plus -



Rechercher des sujets



Bienvenue dans la nouvelle interface de Google Groupes ! En savoir plus sur les [nouvelles fonctionnalités que vous allez découvrir](#)

Groupes

NOUVEAU SUJET



Filtres ▾

Interrogations et expériences de profs +1 0

Bienvenue dans le groupe de discussions du petit MOO"CA"

Vous devez d'abord compléter votre inscription au groupe [ici](#), (pensez à copier le pseudo que vous y avez choisi) [puis](#), pour la faire valider: Muni de votre pseudo, adhérer à la charte du petit MOO"CA" [ici](#).

Avant de participer aux échanges, il serait bienvenu de vous présenter dans le sujet "Présentation" du groupe. Vous pourrez ainsi permettre aux autres membres de situer vos intérêts et compétences spécifiques. (Si vous avez un blog ou un site, n'hésitez pas à inclure des liens)

Pour vos contributions à la "Webbibliothèque" c'est [ici](#).

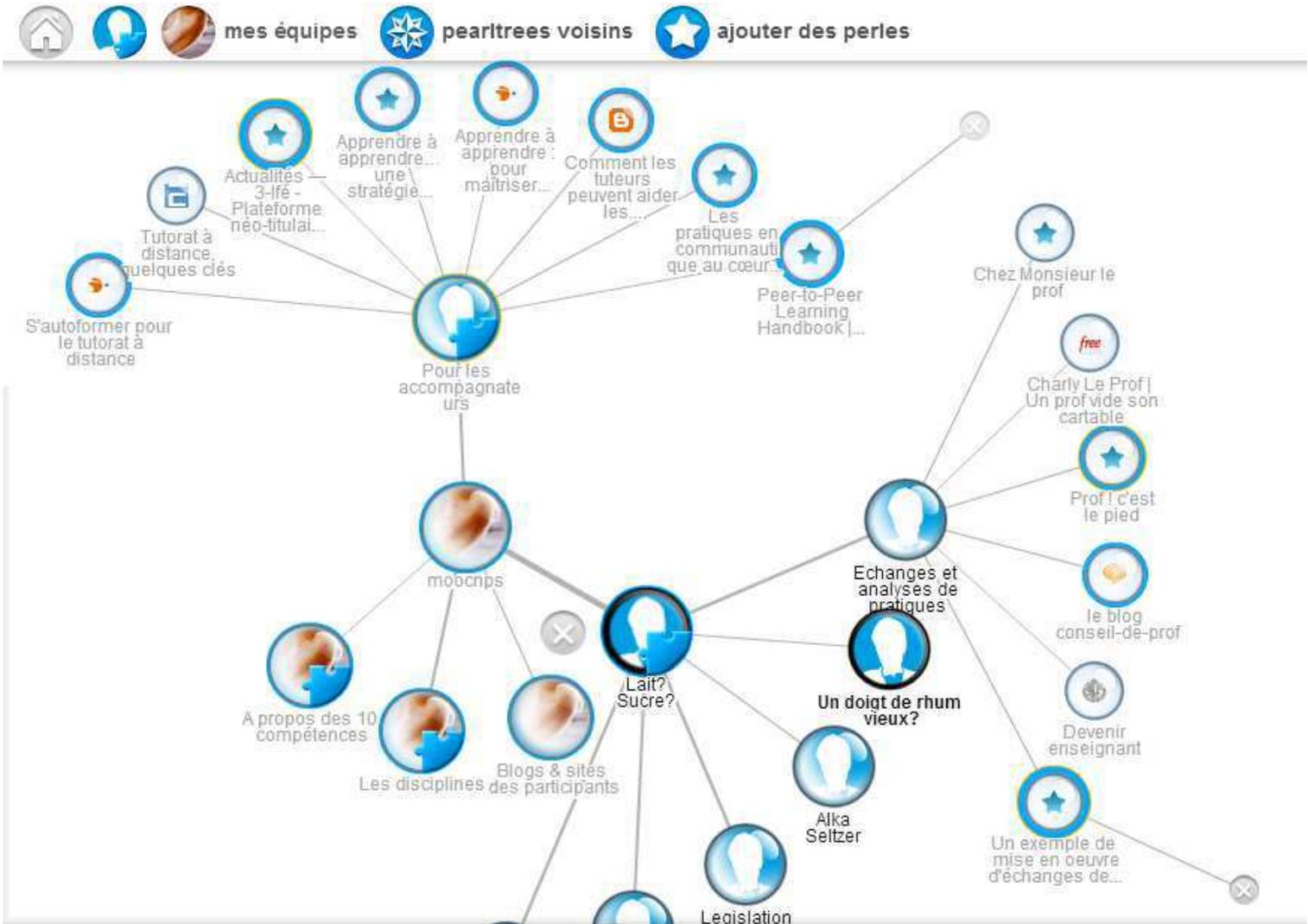
Si vous souhaitez proposer une animation, c'est [ici](#).

Présentation
 Par moccnps - 1 message - 5 vues - dernière mise à jour : 15 nov.

Que souhaiteriez-vous voir dans le petit MOO"CA"? Quels sujets vous préoccupent?
 Par moccnps - 1 message - 1 vue - dernière mise à jour : 14 nov.

Un petit coup de main?
 Par moccnps - 1 message - 2 vues - dernière mise à jour : 14 nov.

Espace de curation (« Webbibliothèque »):



Charte de bon usage de la communauté apprenante le petit MOO"CA" des NPS

Cette charte, nécessaire au bon fonctionnement d'une communauté ouverte et anonyme sur internet, a été rédigée par les concepteurs du site.

L'usage, en tant qu'éditeur des différents services proposés dans le site, est subordonné à l'adhésion et au respect de l'ensemble des principes qui y sont définis.

Elle ne prétend pas être exhaustive et, bien évidemment, ne peut en rien prévaloir aux législations en vigueur dans les pays respectifs des signataires.

Ceci n'est pas une législation mais une sorte de « profession de foi » partagée entre les membres. Ainsi, c'est davantage « l'esprit » du texte qu'il faut embrasser plutôt que les définitions de principes de bon sens qui le composent.

De ce fait, cette charte définit un cadre en dehors duquel les gestionnaires du site se réservent le droit d'exclure un membre, sans préavis.

Au delà de ce cadre, les membres de la communauté sont responsables de leurs usages et propos, tout en participant à une régulation générale de ceux-ci, en priorité par leurs échanges internes, mais aussi en signalant aux gestionnaires les manquements à la charte, si cela s'avérait nécessaire.

1) Le droit à l'anonymat

- L'anonymat sur le site et ses services est un droit personnel. Ce n'est ni une obligation, ni un devoir, et chacun reste libre du choix de l'épaisseur de la « couverture » qu'il choisit d'arborer.
- Chacun (y compris les gestionnaires du site) a le devoir de respecter l'anonymat des autres et doit, en ce sens, s'abstenir de dévoiler des éléments pouvant contribuer à identifier autrui.
- Les deux points précédents s'étendent au delà du site lui-même, c'est-à-dire :
 - o A l'ensemble du réseau internet (y compris et surtout les réseaux sociaux),
 - o Au-delà des membres de la communauté, à toute personne mentionnée, enregistrée ou apparaissant dans les échanges et publications (sauf accord préalable de la personne concernée),
 - o Au monde « réel », c'est-à-dire en dehors de la sphère virtuelle d'internet.

2) L'égalité et la neutralité

Au sein de l'espace communautaire, chacun se devra de considérer l'autre sur un pied d'égalité. En ce sens, les membres veilleront à la bienveillance des échanges en dehors de toute considération hiérarchie ou de supervision.

3) La bonne intelligence des débats

Au-delà de la bienséance et du respect mutuel, les débats du groupe de discussion, des chats, des visio- et audioconférences seront régis par les principes suivants issus du GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Séquences d'Enseignement) :

- Mettre en avant des situations vécues ou fantasmées en se plaçant comme acteur (et non pas comme prescripteur ou expert)
- Se garder de tout jugement
- Ne pas conseiller, mais y préférer un témoignage ou une proposition portant un autre éclairage à une situation ou un objet similaire afin de permettre à chacun d'enrichir son éventail d'hypothèses exploitables

Certaines situations ou thématiques pouvant être porteuses de souffrances, l'entraide ne pourra se faire qu'avec bienveillance et empathie. Il s'agit donc de garder à l'esprit la portée de ses propos, quitte à reporter dans le temps la trace de sa réaction.

4) Le respect de la propriété intellectuelle

Chacun est responsable des ses publications. Celles-ci doivent être en règle et attribuables à leur auteur. Aussi, même s'il est possible de publier de façon anonyme sur le site, les gestionnaires ont le devoir de tenir un registre liant les publications à leur auteur

En ce sens :

- Ne publier que des documents dont vous disposez des droits de diffusion ou dont vous êtes les auteurs.
- Citer les sources et auteurs.
- Privilégier les publications ré-exploitable et librement modifiables à des fins non commerciales
- Protéger ses productions (à l'aide de licences libres)
- Garder à l'esprit les limites de l'exception pédagogique aux droits d'auteurs
- Avoir conscience que la licence Créative Commons du site ne s'étend pas aux espaces numériques qui lui sont attachés

5) Le droit de rétraction

- Chaque usager est libre de demander à tout moment de rompre les liens avec la communauté, sans que celle-ci ne puisse archiver ses coordonnées (de toute nature qu'elles soient).
- Chacun peut faire valoir son droit à l'image et obtenir le retrait de tout élément visuel ou sonore faisant image à sa personne.
- Chacun est propriétaire de ses productions, et peut donc demander la restitution d'œuvres dont il détiendrait les droits et dont il aurait autorisé la diffusion sur le site.

6) Le respect de la vie privée

En aucun cas, les coordonnées d'une personne ne sauraient être communiquées sans son accord, que se soit par les gestionnaires du site ou les membres de la communauté.

En ce sens, les gestionnaires s'engagent à détruire ces informations à la demande et à la clôture du dispositif. Si ce dernier devait être prolongé sous une autre gestion, il sera demandé à chaque membre de réitérer son adhésion aux nouveaux gestionnaires.

S'inscrire

Pour poster, partager, des ressources, participer aux discussions

Partager pour mutualiser

Pour faire profiter la communauté de ses trouvailles & productions

Proposer une animation

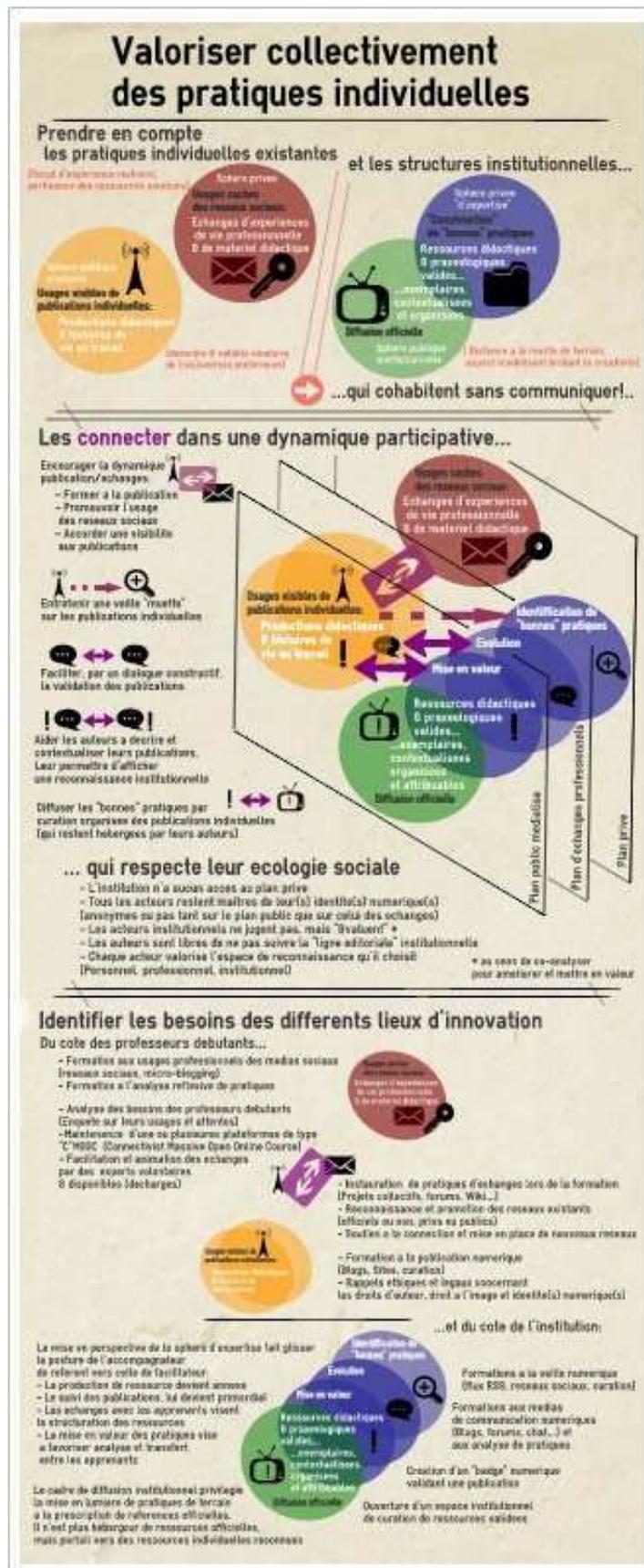
Pour partager vos compétences, vos passions.

Nous contacter

[Des questions ?](#)
[Des remarques ?](#)
[Contactez le gestionnaire du site.](#)



Petit MOO"CA" des NPS de <https://sites.google.com> est mis à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 3.0 France.](#)



Annexe 13 : l'affiche du fonctionnement du dispositif construite suite à la rencontre avec le DAASEN

Constitution d'un réseau socio-professionnel informel : Vos avis, besoins et attentes .

A la mi-novembre 2012, un dispositif non institutionnel, "Le petit MOO"CA" des NPS", a été proposé à l'ensemble des NPS ainsi qu'à leurs accompagnateurs.

Afin d'adapter au mieux ce dispositif aux besoins des professeurs débutants, nous vous proposons de répondre à ce questionnaire.

Soyez spontané & cela ne devrait pas vous prendre plus d'une quinzaine de minutes !

Par ailleurs, cette enquête étant proposée dans le cadre d'un mémoire de Master 2, Formation de Formateur d'Adultes, à l'IFUM de Guadeloupe, les réponses sont anonymes et les résultats seront dépouillés et exploités dans un cadre universitaire indépendant des instances rectorales.

Votre expérience du "petit MOO"CA" des NPS"

Tout d'abord, votre opinion sur l'expérience initiale.

1. Votre rapport au site *

- Je n'ai jamais visité le site
- J'ai visité le site sans tenter de m'inscrire
- J'ai engagé une procédure d'inscription (aboutie ou non)

2.c Votre avis sur la procédure d'inscription

- La procédure ne m'a pas posé de problème particulier
- J'ai trouvé la procédure complexe, mais je l'ai complétée
- La complexité de la procédure m'a poussé à abandonner
- Des dysfonctionnements m'ont poussé à abandonner
- Un désaccord à la charte m'a poussé à abandonner

3. Vos suggestions concernant cette procédure d'inscription

4. Quels motifs correspondent le mieux à votre choix d'adhérer au dispositif ? *

Merci de limiter votre réponse à 3 choix au maximum

- J'ai pensé pouvoir y satisfaire ma curiosité
- J'ai pensé y développer des occasions d'échanges, des liens sociaux
- La forme, les modalités du dispositif m'ont plu
- J'y ai vu un levier de promotion, de rémunération complémentaire
- Je m'y suis senti obligé, on m'y a poussé
- J'y ai vu un moyen de sortir de ma routine
- J'ai pensé y développer des compétences professionnelles
- J'ai pensé y apprendre des choses utiles à titre personnel
- J'y ai décelé une voie d'intégration
- J'y ai vu le moyen d'élargir mes opportunités de carrière
- Autre :

6. Si vous avez lu la charte, en cas de désaccord, pourriez-vous en préciser les motifs ?

7. Avez vous des remarques, des suggestions pour améliorer le site ?

2.a Avez-vous été informé de la mise en place du site "le petit MOO"CA" des NPS" ? *

- OUI
- NON → Sauter vers Q8 page 2

3.a Quel motif correspond le mieux à votre choix de ne pas visiter le site ? *

Merci de limiter votre réponse à 3 choix au maximum

- J'ai pensé ne pas pouvoir y satisfaire ma curiosité
- J'ai pensé ne pas y développer d'occasions d'échanges ou de liens sociaux
- Les principes, les modalités dont j'ai eu connaissance m'ont déplu
- Je n'y ai pas reconnu un levier de promotion ou de rémunération complémentaire
- Rien ne m'y a incité, personne ne m'y a obligé
- Je n'y ai pas vu le moyen de sortir de ma routine
- J'ai pensé ne pas y développer de compétences professionnelles
- J'ai pensé ne rien y apprendre d'utile pour ma vie de tous les jours
- Je n'y ai pas reconnu un levier d'intégration
- Je n'y ai pas vu le moyen d'élargir mes opportunités de carrière
- Autre :

2.b Quel motif correspond le mieux à votre choix de ne pas tenter de vous inscrire ? *

Merci de limiter votre réponse à 3 choix au maximum

- J'ai pensé ne pas pouvoir y satisfaire ma curiosité
- J'ai pensé ne pas y développer d'occasions d'échanges ou de liens sociaux
- La forme, les modalités du dispositif m'ont déplu
- Je n'y ai pas vu de levier de promotion ou de rémunération complémentaire
- Rien ne m'y a incité, personne ne m'y a obligé
- Je n'y ai pas vu de moyen de sortir de ma routine
- J'ai pensé ne pas y développer de compétences professionnelles
- J'ai pensé ne rien y apprendre d'utile pour ma vie personnelle
- Je n'y ai pas décelé de voie d'intégration
- Je n'y ai pas vu de moyen d'élargir mes opportunités de carrière
- Autre :

Vous avez visité le site

5. Votre avis sur quelques aspects du site *

	1	2	3	4
	Pas du tout Plutôt pas Oui plutôt Tout à fait			
Vous avez trouvé la navigation aisée, agréable?			531	
Les rubriques et thématiques proposées vous ont semblé pertinentes?				
Les outils choisis vous ont semblés adaptés?				
L'absence de contenus initiaux vous a dérangé?				
Vous adhérez au principe avancé de construction progressive et collective des contenus?				

Vos usages

Pour aider à évaluer vos besoins, les questions suivantes visent à caractériser vos usages des outils numériques

- 2 -

8. Votre présence sur le net *

	Oui	Non
Utilisez-vous votre mail académique ?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilisez-vous une autre boîte mail ?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participez-vous à un ou des réseaux sociaux ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenez-vous un Blog ou un Site Web ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participez-vous à un ou des forums ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participez-vous à un ou des Wiki ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Vos usages en ligne *

Indiquez quels outils vous utilisez et avec qui

	Je ne sais pas ce dont il s'agit	Je connais, mais ne l'utilise pas	Je l'utilise à titre personnel	Je l'utilise avec des collègues	Je l'utilise avec mes élèves
ENT de l'établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Application de curation type Diigo, Dropbox, Google drive, iCloud, Pearltrees, Scoopit...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agrégateur de flux RSS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réseaux sociaux (Facebook, Google+, Twitter)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diffuseur de contenus multimédia (YouTube, Picasa, Flickr...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12.a. Quelles raisons vous poussent à conserver vos productions ? *

(Vous pouvez sélectionner plusieurs réponses)

<input type="checkbox"/> Je souhaite rester propriétaire de mon travail
<input type="checkbox"/> Je ne suis pas sûr de la qualité ou de la pertinence de mes productions
<input type="checkbox"/> Je fonctionneme nt de mon équipe ne se prête pas à l'échange
<input type="checkbox"/> Je souhaiterais partager mes productions mais ne suis pas en mesure de le faire

13. Que souhaiteriez-vous voir figurer dans un dispositif d'accompagnement à distance ? *

(Vous pouvez formuler plusieurs réponses)

<input type="checkbox"/> Mise à disposition de ressources officielles
<input type="checkbox"/> Plateforme d'échanges de productions didactiques
<input type="checkbox"/> Forum de discussions sur les pratiques professionnelles
<input type="checkbox"/> Forum d'analyses critiques de supports pédagogiques
<input type="checkbox"/> Animations d'ateliers à visées pédagogiques
<input type="checkbox"/> Portail d'accès à des publications didactiques
<input type="checkbox"/> Autre : <input type="text"/>

15. Éventuellement, quelles questions, quelles thématiques souhaiteriez-vous voir abordées ?

(par exemple : Comment enseigner la géométrie en CM1 ?, Le dialogue avec les parents, Comment construire une séquence ?, Gérer les enfants violents...)

Vos productions

Pour aider à évaluer vos besoins, les questions suivantes visent à caractériser les supports que vous utilisez.

10. Les documents que vous utilisez majoritairement sont : *

Sélectionnez au maximum trois modes de production de documents

<input type="checkbox"/> Prélevés sur internet
<input type="checkbox"/> Adaptés de publications internet
<input type="checkbox"/> Prélevés de manuels
<input type="checkbox"/> Adaptés de manuels
<input type="checkbox"/> Construits par vous seul
<input type="checkbox"/> Construits avec des collègues, par collaboration en présence
<input type="checkbox"/> Construits avec des collègues, par collaboration à distance
<input type="checkbox"/> Autre : <input type="text"/>

11. Dans vos échanges d'ordre professionnel, majoritairement vous : *

<input type="radio"/> Gardez vos productions pour vous
<input type="radio"/> Échangez vos production contre d'autres
<input type="radio"/> Donnez vos productions sans contrepartie attendue

12.b. De quelle manière et avec qui partagez-vous vos productions ? *

	Pour des collègues que vous choisissez	Pour l'ensemble de vos collègues	Pour n'importe qui	Sans objet
Vous donnez de la main à la main ou par voie électronique (mail ou espace de partage)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous publiez sur l'ENT de l'établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous publiez sur Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Votre avis sur la présence des référents possibles dans ce dispositif ?

(Il vous est rappelé que vos réponses sont anonymes)

	Indispensable	Souhaitée	Tolérée	Génante
Intervenant extérieur à l'éducation nationale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personne ressource (académique ou de circonscription)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EMF ou Professeur accompagnateur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conseiller Pédagogique ou formateur second degré	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formateur IUFM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IPR disciplinaire ou IEN de circonscription	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IG et Inspecteur d'académie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Si vous avez répondu autre, merci de préciser

16. A l'occasion des situations suivantes, vous préféreriez : *

	Avoir la possibilité de rester anonyme	Avoir la possibilité de m'identifier	Peu importe
Echanges entre pairs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Echanges avec des accompagnateurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Echanges avec des professeurs plus expérimentés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Echanges avec des formateurs (1er ou second degré)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Echanges avec des inspecteurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Publications de travaux en cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Publications de travaux aboutis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diffusions d'expériences de vie au travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Croyez-vous que ce dispositif se révélera : *

- 1 Nécessaire
- Utile
- Récréatif
- 4 Superflu

Vos pratiques

Les questions suivantes visent à identifier des besoins inhérents à vos pratiques professionnelles.

19. Dans quelles circonstances échangez-vous sur votre pratique ? *

- 1 En salle des profs / des maîtres
- Durant les pauses
- Lors de conseils disciplinaires, pédagogiques ou de réunions de concertation
- Par voie électronique (mail, chat, forum)
- Dans des réseaux sociaux en ligne
- Jamais
- 7 Autre :

20. Avec qui échangez sur votre pratique ? *

- 1 Personne
- Un collègue en particulier
- Quelques collègues
- Tous vos collègues
- Votre équipe disciplinaire
- Un ou des accompagnateurs
- Votre famille, vos amis
- Des internautes inconnus
- 9 Autre :

21. Avez-vous eu une formation aux analyses réflexives de pratiques d'enseignement ?

- OUI
- NON

22. Pratiquez-vous ou avez-vous pratiqué une ou plusieurs des activités suivantes ?

- 1 GEASE
- Ecrits professionnels d'analyse
- Entretien d'explicitation
- Entretien d'autoconfrontation
- 5 Autre type d'écriture ou d'entretien*

23. Ressentez-vous le besoin d'analyser vos pratiques ? *

- OUI
- NON

* Si vous avez répondu autre, merci de préciser.

Votre vécu professionnel

Dans cette partie, les questions visent à caractériser vos rapports au métier de façon à en tenir compte dans la constitution et l'animation du dispositif.
(Nous vous rappelons le caractère strictement anonyme et confidentiel de vos réponses)

18. Votre point de vue concernant quelques affirmations *	a		b		
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	En complet désaccord	
J'adhère aux prescriptions institutionnelles concernant mon travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1
Je ressens la nécessité d'une évolution de ces prescriptions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2
Je suis attaché(e) à ce que mon travail soit conforme à ces prescriptions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3
Je suis satisfait des rapports que j'entretiens avec mes collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4
Je ressens la nécessité d'une évolution de ces relations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5
Le fait de me différencier de mes collègues me gêne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6

Votre situation dans l'académie

28.a Merci de préciser votre IEN de rattachement

29.a Merci de préciser votre situation *

- Professeur titulaire depuis moins de trois ans
- Professeur titulaire depuis plus de trois ans
- Professeur titulaire accompagnateur de stagiaires
- Professeur titulaire EMF
- Personne ressource
- Autre :

Ancienneté dans la fonction

36.b Durant combien d'années avez vous assuré cette fonction *

Indiquez uniquement le nombre d'années. Par exemple pour six ans d'exercice inscrivez 6

Vous

Il serait illusoire d'envisager tirer partie de cette enquête sans quelques éléments vous caractérisant.
(Ces informations personnelles ne seront en aucun cas diffusées)

24. Vous êtes : *

- Une femme
- Un homme

26. Etes-vous titulaire du C2i2e ? *

- Oui
- Non
- Formation en cours

25. Quel est votre âge ?

Indiquez uniquement le nombre d'années. Par exemple: si vous avez 32 ans inscrivez 32

Votre cursus universitaire

30.b Pouvez vous indiquer, votre niveau d'étude avant de passer le concours

- Moins de trois ans après le Bac
- Bac +3 (trois ans après le Bac)
- Bac +4 (quatre ans après le Bac)
- Bac +5 (5 ans après le Bac)
- Au delà de 5 ans après le Bac

31.b Pouvez vous indiquer votre dernier diplôme obtenu avant de passer le concours (nature et discipline)

Pour finir, deux propositions après toutes ces questions

38. Si vous souhaitez obtenir les résultats statistiques globaux de l'enquête, merci d'indiquer ci-après votre adresse mail.

39. Si vous avez des remarques, des suggestions concernant cette enquête ou le dispositif proposé, vous pouvez les formuler ci après.
(En aucun cas ce mail ne sera communiqué)

Merci pour votre collaboration.

Annexe 15: la liste des biais pour chaque questionnaire papier acquis sous G. Drive

Corrections à apporter pour la saisie en ligne des formulaires papiers:

6	29.a non renseignée	-t3
7	35.a vierge	X à effacer
	11 partage non précisé	
8	18 : dernière ligne vierge	Plutôt pas d'accord a effacer
11	18 toutes vierges sauf une	Réponses à éliminer
	21 non renseignée	Non à effacer
12	8 une seule réponse	Réponses à éliminer
	34 non renseigné	Réponses à éliminer
13 vers 35	14, 16 vierge	Réponses à éliminer
13	18 vierge	Réponses à éliminer
13	27 vierge	Réponses à éliminer
13	29.a, vierge	Réponses à éliminer
13	30.d vierge	Réponses à éliminer
13	31.d vierge	Réponses à éliminer
14	9 3 premières lignes vierges	Je ne sais pas... A effacer
	Ajouter mail	
16	26 vierge	Réponses à éliminer
19	11 « donner » incohérent avec 12a	Corriger pour « garder »
	20 incohérent (equ disc, autre : tous)	Corriger pour « tous »
21	9 1ere ligne manquante	Corr pour Connue, pas utilisé
	16 3eme ligne échanges formateurs vierge	Réponses à éliminer
	23 vierge	Réponses à éliminer
	36.d vierge	Réponses à éliminer
	30 erreur niveau d'étude	Corr pour b+5
22	13 vierge	Réponses à éliminer
	11 vierge	Réponses à éliminer
28	31.d vierge	Réponses à éliminer
29 vers 36	11 non renseigné	Réponses à éliminer
29	31.b non renseigné	Réponses à éliminer
29	Incohérences de toute la partie perso 24, 26, 29.a, 30d, 31d	Réponses à éliminer
29	Éliminé pour incohérence : 40 ans, tit depuis moins de 3 ans, lycéen, étudiant fonct	Réponses à éliminer
30	14 réponse auto (autre indispensable mais non renseigné)	Réponses à éliminer
	12.b non renseignée	Réponses à éliminer
32	31.b non renseigné	Réponses à éliminer
	34 non renseigné	Réponses à éliminer
33	18 evol presc, diff aux coll non renseignés	Réponses à éliminer
	30.d non renseigné	Réponses à éliminer
	31.d non renseigné	Réponses à éliminer
34	12.b rempli suite erreur en 11	Réponses à éliminer

Attention à l'analyse de 34 assistants d'éducation souvent associé à AVS et surveillant

Attention aux questions 9 et 12b concernant l'ENT pour le premier degré : Si cela n'existe pas au 1^{er} degré : en 9 seuls les deux premières réponses sont possibles (à vérifier avec Guizonne ou Dolium)

Attention, signalée l'absence de salle des maitres et de disponibilité pour échanger.

Si c'est le cas : 12b la 2eme ligne est sans objet (Publier sur l'ENT)

Vérifier la cohérence des réponses entre 20 (échanges internautes inconnus) et 8 réseaux sociaux, blog, forum repéré.

A examiner + en détail

32 informé, pas visité, procédure complexe, pas de désir d'analyse de pratiques,

33 utilise l'ENT avec les élèves, incohérences concernant le partage Q11 et 12

Annexe 16 : la retranscription de la rencontre enregistrée avec les néotitulaires de St Martin, et la photo du croquis se rapportant aux échanges

Le 30-01-2013, débat (24') dirigé par F. Bernard ayant pour objectif d'expliquer au demi-groupe de PE néo-titulaires de St Martin les motifs de l'enquête de besoins/attentes qu'ils venaient de renseigner.

Aucun formateur/accompagnateur potentiel présent, l'IA-TICE en co-animation parallèle à cette rencontre, seuls 3 référents TICE d'école présents durant cet enregistrement.

Pas de vidéoprojecteur pour la présentation non plus (contrairement à ce qui était annoncé), donc photo du Paperboard ayant servit de support visuel aux échanges obtenus copiée ci-dessous.

Qualité sonore très médiocre induisant parfois certaines « interprétations », dont le sens global reste validé par F. Bernard.

F : Frédéric Bernard

X,Y... : demi-groupe de 18 PE néo-titulaires (et PE n'ayant pas encore été inspecté)

F : Donc, on est à St Martin, avec des néo-titulaires qui ont moins de 3 ans d'ancienneté... C'est ça, j'imagine ?

X : Pas pour moi...

F : Ah, il y en a qui ont plus ? Ben, c'est pas grave ! Donc, je vais intervenir en fait sur ce qui va être pour vous un dispositif..., en fait par une enquête, ce que va être pour vous « l'échange et la mutualisation des pratiques ». D'accord ?

Donc ce dispositif est basé sur son usage du Web, et plus précisément du Web 2, on va essayer de voir ce que ça représente pour vous et quels sont

vos usages, en gros, ce que vous n'avez pas mis dans le questionnaire, et les usages et pratiques que vous imaginez pour la partie officielle.

1 :00

F : Donc, j'ai noté un clivage en 2 axes que je mets au tableau (Paperboard). Sur Internet, vous avez un côté institutionnel, rectoral, etc.. et un côté informel, c'est-à-dire sur ce que vous, vous avez fait dans vos classes, en dehors de toute surveillance visuelle ou supervision quelconque d'une institution. D'accord ? Donc, ça on va dire que c'est une très bonne idée de travailler en réseau !

Ensuite, y a un autre axe qui va partager le public du privé. Sur Internet, vous pouvez avoir des activités complètement privées, où personne ne voit ce que vous faites et cette « sécurité » est affichée. D'accord ?

Pourquoi j'ai fait ce clivage là ? Et bien c'est pour vous montrez que tout est bien là. On arrive à quoi ? En fait, il y a 2 mondes. Le monde de « Vous », votre univers de travail, et il y a le monde de l'Institution. Et, on se rend compte d'une chose, c'est que ces mondes de travail autour du numérique, au point de vue de la communication, et bien très souvent, ils se croisent sans communiquer.

2 :20

On va essayer de voir un petit peu ce qui peut en retourner...

Bon, on va reprendre le clivage. (Schéma simultané au tableau) En gros, vous avez une frontière, c'est l'axe ici. D'un côté, vous avez l'informel, de l'autre côté, vous avez l'institutionnel. Là vous avez, privé et public.

Alors, l'usage de l'Institutionnel/Public, ça va être quoi ? Et bien, ça va être les sites qui sont en .gouv et .fr, c'est-à-dire les sites institutionnels.

Ensuite, du côté de l'Institutionnel/Privé, ça va être tout ce qui ne sont pas en .gouv ou .fr, des sites qui ne vont pas être verrouillé, dont je vais vous donner quelques exemples. Pairformance, je ne sais pas si vous connaissez, Pairformance ? Ça vous dit quelque chose ou pas ? Non ? QuickAir, non plus ? Centra, ça vous dit quelque chose ? Toujours pas. Donc, tout ça, pour vous, c'est Inconnu. Ça, ce sont des espaces collaboratifs officiels de l'Education Nationale. D'accord ?

4 :10

Ensuite, vos usages Informels/Privés. En termes de communication, pour communiquer entre vous, vous utilisez quoi ?

X : Et ben, euh, Facebook...

F : Oui, c'est ce qui vous a le plus regroupé, Facebook. Il y en a d'autres ?

X :

F : En fait, vous utilisez entre vous divers réseaux sociaux... Vous n'utilisez pas Twitter ?

X : Non, pas vraiment

Y : Mais on est identifié sur Twitter...

F : Ah, oui, t'as raison, Twitter il va être par là. Donc, on va le mettre là. Dans l'Informel/Public effectivement, on va pouvoir avoir Twitter, Facebook... Il y a une partie publique dans Facebook. D'accord ? Il y a des messages de collaboration qui transitent par Facebook et autre, ce sont des espaces de communication. Et puis, est-ce qu'il y en a parmi vous qui ont des blogs ? Les blogs aussi sont des espaces informels publics. Mais est-ce qu'il y a communication entre les utilisations, à titre d'auteur, des enseignants et leur institution ?

X : ...

5 :45

F : Non, ça n'existe pas. Donc, le dispositif que j'essaie de mettre en place, il a pour but de lever ces barrières là, en particulier. Ensuite, il y a des notions que vous n'avez pas vu apparaître, selon un autre axe, en fait, qui va être que sur Internet, vous pouvez avoir plusieurs identités. Donc, vous pouvez être identifié ou anonyme (schéma complété avec 2 nouveaux axes).

Donc, le dispositif, il permet de faire les 2, de ne pas forcément être identifié en fonction de ce que vous y avez mis dedans, de manière à favoriser les communications , bien sûr, d'ordre professionnel, avec cet anonymat ou pas.

Donc, dans cette dernière partie là (Institutionnelle / Publique), on voit bien qu'il y a toutes les formations officielles. Et là, ce sont nos usages.

7 :15

Comment on pourrait favoriser les échanges ? Alors, vous êtes à St Martin, vous êtes arrivé là, comme moi, il y a...

X : Vous étiez là ?

F : Moi, je suis arrivé là, il y a 10 ans et j'étais tout seul dans ma matière dans le lycée, là-bas, et j'arrive, il n'y a rien qui marche, comment je fais ? Comment je me débrouille ? Je rencontre des problèmes au travail dans le quotidien et il faut que je les résolve tout de suite, donc j'ai besoin de ressources. Comment je fais pour en récupérer? Donc, la question que je vous pose , c'est, est-ce que vous, en plus de ce que je vous ai proposé, pour ceux qui ont été voir le site, est-ce que vous avez des solutions pour parer à un problème urgent ?

X : ...

F : J'en demande peut-être beaucoup d'un coup... ? Donc, en fait, il y a une frontière à laquelle il faut faire gaffe, c'est ici là. Le problème, c'est que vous m'avez dit que personne ne tenait un blog, que personne ne publie sur Internet. Donc, vos échanges, vous les faites sur Facebook et par mails. (Discussion collective inaudible)

8:30

X : Pour l'instant, on est au début de notre carrière, mais peut-être qu'après on aura le temps de publier plus, mais pour l'instant, on prend sur le Net, on ne met rien.

F : Vous prenez ?

X : Ben, oui...

8 :45

F : Ca veut dire que vous prenez où ?

X+Y : Ben, un peu partout.

8:50

F : J'imagine que vous prenez des choses, soit là-dedans, soit là-dedans. Ce que vous trouvez là-dedans, vous en faites quoi après ?

Y : On l'adapte à nos besoins.

F : Vous l'adaptez à votre sauce, et ensuite ? Donc, là, ça arrive d'échanger et après ? Ce qui serait intéressant, peut-être, ce serait que ce que vous avez échangé, vous puissiez vous, le publier, de façon à ce que les choses évoluent. Quand vous avez un support pédagogique, vous ne pouvez pas le prendre tel quel. C'est très rare et forcément on l'adapte, on est obligé de faire ça. Et votre inspecteur, il peut permettre à quelqu'un d'autre de l'avoir. Donc, le fait de retourner quelque chose que vous venez de publier, favorise les échanges.

9 :55

F : Ensuite, un truc que vous ne m'avez pas donné, c'est que quand vous allez récupérer les données que vous avez là, vous allez publié sur Facebook, par mails, etc.. vous allez discutez dessus, discutez entre vous... Vous avez fait tout, tout seul ?

X : Non, on est avec d'autres, ben pour discuter...

F : Voilà, exactement, même par Facebook, mais ça reste toujours dans la sphère privée, avec des gens que tu connais. D'accord ? Donc, l'idée de ce dispositif, c'est de favoriser ce passage là. De générer, en fait, plus d'échanges et plus de richesses dans votre sphère privée, en favorisant les publications de ce que vous faites. Ce que vous faites, même si vous n'êtes pas très content de ce que c'est, et bien ça peut servir à quelqu'un d'autre. Et ça ne prend pas davantage de temps de publier par ce biais, ça c'est clair (Echange inaudible avec un intervenant autour de la suite à donner au moment présent)

F : On va finir rapidement.

11 :10

F : Il faudrait une plateforme. Ca c'est vrai que d'un point de vue matériel, il faut un endroit pour mettre vos publications. L'institution, elle vous répond quoi ? Elle vous répond : « Il y a QuickR »... Sauf que vous n'êtes pas au courant, apparemment (rires)

X : Et qu'on n'y a pas forcément accès.

F : Vous n'y avait pas forcément accès. Et pourquoi ? Ben par ce que c'est dans le domaine Privé. Donc, la plateforme, pour l'accès, vous allez utilisé quoi ?

Y : (proposition inaudible)

F : Le plus courant, c'est ça, c'est que vous allez utilisé des identités. Votre collègue, sur Facebook, elle connaît vraiment celui avec qui elle cause. Et le rôle des facilitateurs, c'est de regarder ce qui se passe sur Facebook et de repérer ce qui est intéressant.

(discours inintelligible)

12 :00

Même quand on est à St Martin, ce n'est pas compliqué. Ca va pas vite la connexion Internet, mais vous y aurez accès. En Guadeloupe, il faut essayer de se connecter sur Facebook dans un établissement. Il y en a qui ont fait l'expérience ?

X : Ouais, bof...

F : Ca marche ?

X : Ben non...

12:20

F : Non. Ca ne marche pas. Pourquoi ? Et bien parce qu'il y a un proxy qui bloque ces accès extérieurs. Ca veut dire que si vous voulez aller sur Youtube ou sur Facebook, en Guadeloupe, c'est pas possible.

Y : Moi quand j'étais en Guadeloupe, au début on pouvait se connecter mais après c'est devenu difficile.

F : Ouais, et maintenant, c'est plus possible, en gros. Donc, ça ne va pas pour nous. Ca peut fonctionner très bien entre vous, pour générer des échanges, enrichir vos productions, avoir du matériel tout de suite, rapidement entre amis. Par contre, pour la production, ça ne marche pas. Alors ? Si vous n'avez pas d'idée, on va passer parce que j'ai des choses à vous proposer.

13 :00

F : Ensuite, un autre truc qui serait intéressant de voir, c'est que là, on va parlé de ce qui vous demande moins de débit, et de ce dont vous avez besoin pour fonctionner dans vos classes. Parce que c'est ça le fond de votre problème au début : le facteur Temps. Vous êtes à 3 ans de carrière, j'imagine au moins, après si vous êtes à Marigot ou à Quartier d'Orléans, vous ne faites pas la même chose non plus. Vous ne voyez pas là où je veux en venir ? Et bien quand on va dans une classe, on ne vient pas juste avec son livre, son savoir à donner aux élèves. On vient avec des gens et on va avoir des relations avec ces gens. On vient vers un groupe. Moi, la première fois que je suis rentré dans une classe, j'avais 23 ans, pas plus et je me suis retrouvé pour la première fois devant une trentaine de personne devant moi et j'allais devoir avoir des échanges avec eux. Tant que ça se passe bien, tout va bien, mais quand ça commence à se passer moins bien, ça

peut aller très mal... Quand est-ce que j'ai appris à gérer une classe ? Est-ce qu'on apprend ça à l'IUFM ?

14:00

X : Moi, on ne me l'a pas appris, on se débrouille

F : Jamais. Ca, c'est quelque chose qu'on apprend sur le terrain. Donc, la professionnalisation, c'est aussi ça. C'est apprendre à gérer ce qui n'est pas montrable. Et là, ben qu'est ce que vous allez faire ? Vous êtes déjà des professionnels. Vous avez eu des accompagnateurs, vous avez parlé avec eux. Vous avez un problème de classe, un de vos élèves qui est souvent en retard ou qui manque souvent des cours ou qui se pointe avec une arme... Je dis n'importe quoi, là, mais c'est exprès. Mais bon, ça arrive. Au lycée, à côté, quand j'y étais ici, ça arrivait.

X : On a toute sorte de problème.

14 :50

F : Et vous apprenez ça comment ? Et bien, soit en discutant avec vos accompagnateurs à l'école. Mais, il y a d'autres façons... ?

Y : En faisant appel à un formateur.

F : Oui. Mais est-ce qu'il y a un moyen de se passer d'un formateur ?

Y : ...

F : Avec vos collègues, en salle des profs, par exemple.

X : Nous on n'a pas de salle des profs, au primaire.

F : Ah ! Oui, ben en salle des maîtres, pardon, excusez-moi !

X : Mais nous on n'en a même pas !

F : Y a as de salle des maîtres ?

X : Non !

(Discussion collective inaudible)

15 : 35

F : Et bien, n'importe où, alors ! Dans la cour ! Mais de toutes façons, vous n'allez pas prendre conscience de travailler votre professionnalisation au moment où vous échangez. Donc en fait, si vous n'avez même pas ce lieu, l'espace d'échange est indispensable pour vous, pour pouvoir discuter.

Mais est-ce que vous allez toujours discuter de vos problèmes à visage découvert ? Est-ce que vous allez vous pointer dans la salle des maîtres, à côté de la machine à café, en disant : « Tel élève m'a fait des avances ou m'a menacé » ?

X : Peut-être pas jusque là, quand même...

F : Je n'ai peut-être pas pris le bon exemple... ! (rires) Je ne sais pas... Vous entrez dans une phase de grosse déprime. Ca ne va pas. Vous n'arrivez pas à vous gérer, vous ! Est-ce que vous allez arriver dans la salle en disant :

« Ca ne va du tout, je m'sens mal » ?

X : Non !

F : Bon. On est d'accord. Donc, il y a un moment où l'on a besoin de ça. On a besoin de pouvoir échanger tout les jours, mais avec qui ? Pour sa professionnalité, on ne peut pas toujours dialoguer dans un espace public.
16 :40

F : La plateforme que je vous propose, elle essaie de concilier, un petit peu tout ça. D'avoir un espace d'échanges où l'on se retrouve en privé, d'avoir les moyens de publier ce que vous faites, de façon à nourrir les échanges que vous aurez entre vous et vous allez avoir aussi, un espace pour échanger sur vos pratiques : vos problèmes, mais aussi des choses qui vous ont fait plaisir, soit en privé, soit en public. De façon à avoir un espace de professionnalisation et pas juste un espace d'échange de docs, mais espace complet. D'accord ?

17 :25

F : Bon, il y a l'autre groupe, j'y vais. Si vous avez des questions, je vais essayer d'y répondre rapidement, sinon, je vais vous laisser mon mail. Alors, j'utilise mon mail institutionnel, qui est redirigée sur ma boîte perso.
17:35

X : Mais vous êtes là pour la Guadeloupe ? C'est l'académie de Guadeloupe qui vous a dit de faire ça, ou quoi ?

F : Ce site, qui a été proposé, est ouvert. On n'en a pas parlé, mais c'est un MOOC, Massive, Open, Online, Course. Donc là, ce sera plus une Communauté Apprenante. L'idée, c'est que c'est ouvert aussi en dehors de la Guadeloupe. Ensuite, il y a un truc qui est très important : c'est ni là, ni là, et l'Institution n'a aucun droit de regard dessus. Il y a un charte qui est accessible depuis le site et qui spécifie bien que tout ce qui se passe sur le site n'est aucunement pour surveiller ou évaluer. Et ça pour moi, c'est la condition pour laquelle j'ai accepté de travailler avec le rectorat.
Comment ?

X : Ils ne sauront pas qu'on est inscrit ?

F : On fera tout pour qu'ils ne le sachent pas. Après, bien sûr, ça dépend de votre discrétion, évidemment. Mais sinon, y a pas de raison. Je vous laisse mon mail, donc. Vous avez d'autres questions ?

18 :45

F : Pour ceux qui n'utilisent pas leur adresse académique...Moi non plus, je ne l'utilise pas. Simplement, il y a un petit truc très simple, je redirige mes mails vers sa boîte privée. Et ça permet, quand on a des messages officiels, de les récupérer.

(Discussion collective autour de la boîte académique)

19 :40

X : Est-ce que, à partir de votre plateforme, vous croyez qu'on pourrait avoir les synthèses des groupes de travail de Pairformance, Quickair, Centra... Parce que ça, ça pourrait être intéressant pour nous, notant s'ils font des groupes, au niveau de l'académie, qui travaillent sur des

problématiques qui sont locales, voir académiques. Et qui ensuite publient. Et ces publications, des fois, ont du mal à circuler vers les enseignants...

F : On est bien d'accord, que, ne publient là dedans, n'y vont, que les gens qui y ont accès. Donc, à priori, il y a des publications publiques, mais je ne crois pas que ce soit la majorité. Ce n'est pas vraiment public. Près, il y a des choses qui sont publiées sur Quickair. Pour que ça arrivent jusqu'à nous, jusqu'à notre plateforme, ça voudrait dire qu'il y aurait des gens qui se chargeraient des animations, c'est-à-dire des accompagnateurs et des facilitateurs qui récupérerait sur ces sites des documents et les diffuseraient par le MOOC.

X : Parce que n'importe qui, qui travaille sur ces plateformes officielles des académies... Certaines fois, ils prennent des échantillons de la population enseignante pour travailler, donc des CPE, des assistants d'éducation, etc.. qu'ils réunissent à un moment donné. Mais après, il n'y a pas forcément de retour vers ces personnes. Je veux dire que ça peut-être intéressant, ne serait-ce que pour eux, d'avoir reçu une adhésion du plus grand nombre, en ouvrant cette plateforme, à un moment donné sur une question donnée, sur une problématique donnée, et à l'ensemble des enseignants... ?

21 :20

F : Oui. Mais bon, ils ne publient pas !

X : Et donc, on pourrait peut-être faire un forum, un forum ponctuel, événementiel, entre guillemets, sur une problématique ?

F : Oui, mais ça ne pourrait pas être hébergé là-dessus. Par contre, y a des éléments de blogs qui pourraient être présentés là. Pourquoi pas ? En fait, l'idée, c'est pas la plateforme. Elle est modifiable, c'est un agrégat d'outils. Mais en fait, les animations vont être au choix.

X : Parce qu'en fait, je retrouve un petit peu l'idée dans ce que vous expliquiez, de la plateforme Moodle, que j'ai pu connaître à l'IUFM, à l'époque. Je ne sais pas si elle existe toujours ? Et j'ai trouvé vraiment dommage qu'en sortant de l'IUFM, et bien, cette plateforme, on n'y avait plus accès ou juste quand on reste encore une année, en tant que T1 sur le terrain. Ce qui permettait d'avoir encore des échanges avec des stagiaires qui étaient, eux, partis dans une autre académie, voire, dans une autre circonscription. Et puis, ensuite, ça disparaît...

22 : 30

F : Donc, après, vous vous débrouillez seuls ! On est bien d'accord !

X : Voilà, exactement.

F : L'idée, c'est d'arrêter ces séparations là et d'avoir des outils pour vous lier aux autres. Que ce soit Moodle, ou autre chose, mais d'avoir vraiment des outils pour travailler ensemble, des outils qu'on trouve sur Internet couramment. D'accord ? Donc, après, nous, on a continué ce qui se faisait

là, et là et puis éventuellement, avoir des gens qui fassent la passerelle entre les deux.

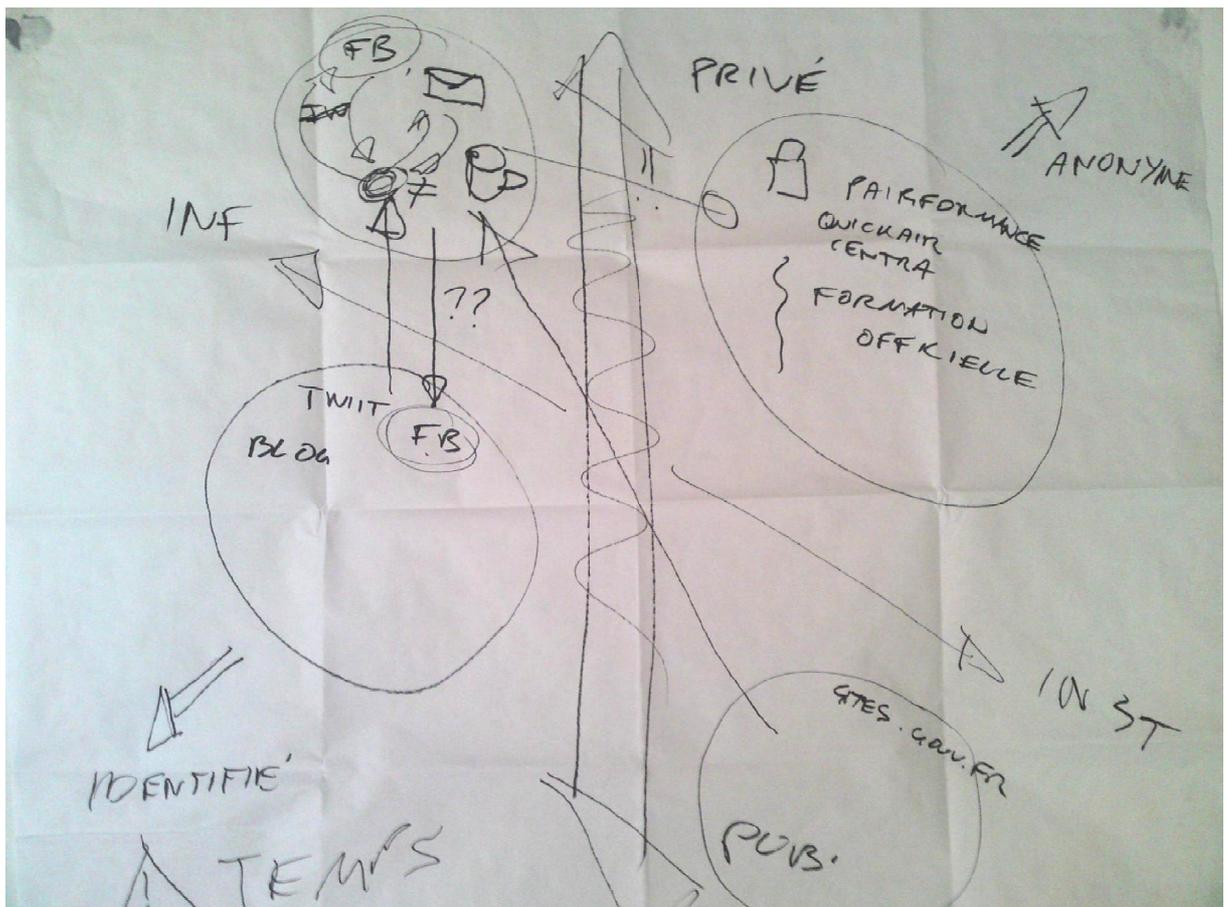
C'est bon ? Vous avez d'autres questions ? Et bien, vous m'envoyez un mail, d'accord ? Même sur « comment faire fonctionner vos mails ? » si ça c'est pas en place, quelqu'un pose la question, vous publiez et boum ! Vous récupérez l'info. N'importe qui peut récupérer. Sur des trucs qui vous embêtent comme ça, des fois, ça peut vous faire gagner beaucoup de temps après.

Je vous remercie de votre aide, et j'espère que moi, je pourrais vous aider, à mon tour avec ce truc là. J'ai oublié un détail important ! Sur la recherche que je fais en mémoire, je ne suis pas tout seul, je suis en binôme et je travaille avec quelqu'un qui est du premier degré, qui s'appelle Gillet Lola. Voilà, pour un peu d'équité, quand même !

Je vais terminer, voilà.

X, Y : Merci !

F : C'est moi ! A plus tard ! (A l'IA-TICE, chargé de l'autre groupe) J'ai dépassé de beaucoup ou pas ?



RESUME

A partir de ce qui apparaissait comme une attente de formalisation d'un accompagnement à distance des NPS, en parallèle des pratiques existantes, et de l'essor Outre-Atlantique des dispositifs connectivistes en ligne de type MOOC, nous avons tenté une mise en adéquation de ces deux paramètres, dans l'optique d'une aide à la professionnalisation des enseignants débutants de Guadeloupe.

La chaotique tentative de transformation de ce dispositif en une innovation organisationnelle en Guadeloupe, constitue en elle-même une trace jalonnant certains écueils à prendre en compte pour de futures expériences.

Ainsi, plusieurs facteurs, internes ou externes, ont influencé la propagation de l'innovation parmi les différents acteurs concernés. Nous avons donc pris le parti d'étudier l'impact de ces multiples facteurs sur la mise en œuvre du "Petit MOOCA des NPS", afin d'identifier les besoins préalables inhérents à toutes formations connectivistes, dans cette même perspective de professionnalisation des enseignants débutants.