

Analyse d'un dispositif de type MOOC intégré dans l'espace classe

 adjectif.net/spip/spip.php

Accueil > Numérique & Classes Éloignées en Réseau

Formation à distance pour les enseignants

Le cas du Mooc "Classes Eloignées en Réseau"

mardi 4 décembre 2018 par [Khansa Ghabara](#)

Mots-clés

[école primaire](#), [Formation des enseignants](#)



Pour citer cet article :

Ghabara, Khansa (2018). Analyse d'un dispositif de type MOOC intégré dans l'espace classe : Le cas du Mooc "Classes Eloignées en Réseau". *Adjectif.net* Mis en ligne mardi 4 décembre 2018 [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article483>

Résumé :

Cette contribution analyse la mise en œuvre du Mooc francophone baptisé " Classes Eloignées en Réseau". Elle s'inscrit dans le cadre d'une action de recherche-formation impliquant la mise en œuvre d'un dispositif original de formation à distance pour les enseignants. Ce dispositif a été pensé dans le cadre d'une mise en réseau de leurs classes par le biais d'un Mooc francophone qu'Eric Bruillard appelle Classes Eloignées en Réseau.

L'idée en était de faire participer les élèves et d'associer les parents en ouvrant l'école sur son environnement élargi et de réfléchir ainsi aux apports et aux difficultés rencontrées lors de la mise en réseau de classes autour de travaux collectifs.

Mots clés :

École primaire, Formation des enseignants



S'inscrivant dans la continuité de la série de Mooc « Enseigner et Former avec le Numérique », le Mooc CER se concentre sur les thématiques en lien avec le travail collaboratif et les technologies éducatives, en mettant l'accent sur les échanges et le

partage des pratiques. Il s'inscrit également, dans le cadre des réflexions en cours sur les rencontres possibles entre de nouveaux modèles de formation à distance et la formation des enseignants avec un triple enjeu :

- Former les enseignants dans le cadre d'une mission de service public, en lien avec des orientations politiques appelant à changer l'école, à repenser la formation des enseignants, à les inciter à travailler ensemble et à utiliser les technologies éducatives, face au constat persistant d'un défaut de formation des enseignants aux TIC. Ce dont témoignent, entre autres, les rapports des inspections générales de l'éducation nationale.
- Contribuer à l'enrichissement de l'environnement d'apprentissage en milieu rural.
- Nourrir la réflexion sur l'évolution de la formation à distance vers de nouveaux modèles où il est question de repenser la distance en prenant en compte la présence, le collectif et l'action locale.

Dans le cadre de cette action de recherche, nous nous sommes interrogés sur la façon dont les enseignants se sont appropriés ce nouveau dispositif instrumenté dans leur espace classe et pour leur propre formation.

Il était question d'observer la dynamique de construction et de transformation de cette organisation nouvellement mise en place pour ainsi pouvoir identifier ses acteurs, les relations qui les lient aux différents stades de sa mise en œuvre et expliquer certaines de leurs actions, attitudes ou comportements face aux ressources mises à leur disposition par le biais d'un instrument pédagogique.

En nous appuyant sur le cadre conceptuel de la sociologie de la traduction, nous avons cherché à mettre l'accent sur la façon dont les acteurs ont traduit leurs positions au sein de cette organisation et sur l'effet des interactions et des traductions successives sur la stabilité de ce nouveau modèle proposé par les chercheurs.

Pourquoi un Mooc pour former les enseignants ?

Il s'agit ici de s'interroger sur les rencontres possibles entre le format « Mooc » et la formation des enseignants. E.Bruillard (2014) retient trois caractéristiques essentielles :

1. L'enseignant comme figure centrale, à travers son discours filmé, contrairement à d'autres modèles de formation à distance. Une figure qui est susceptible de permettre aux enseignants de se « reconnaître dans une sorte de reflet de leur propre activité », notamment en lien avec le caractère souvent artisanal des vidéos.
2. L'« apport possible des discussions entre apprenants [qui] ouvre à des échanges qui peuvent se faire en dehors du contrôle, voire du regard, des responsables du cours », favorise les travaux collectifs, les échanges de pratiques et réduit le sentiment d'isolement.
3. Le cadrage permettant aux enseignants de « redevenir des élèves », et d'assumer plus facilement l'autoformation grâce au caractère massif qui réduit « la pression sur l'autonomie en général requise dans les formations à distance »

Dans un contexte d'injonctions institutionnelles encourageant le recours aux formations à distance afin de pallier au défaut de formation attestée par les différents rapports et travaux de recherches, ces trois éléments constituent des principes intéressants relativement à la prise en compte de l'objet Mooc dans la formation des enseignants.

E. Bruillard (2014) montre également comment les Mooc sont susceptibles de répondre, « au moins en partie, à des demandes ou des besoins des enseignants ». D'après lui, « il semble que les enseignants français n'aiment pas en général que l'on s'adresse exclusivement à eux, ce qui peut expliquer qu'il n'y ait pas de quotidien (ou d'hebdomadaire) de l'enseignant à l'image du quotidien du médecin. Ainsi, des formations non exclusivement conçues pour eux, peuvent les intéresser. » d'autant qu'elles ne sont pas soumises à la validation ou au contrôle de leur hiérarchie.

« Articuler apport de connaissances, échanges de pratiques, discussions et élaborations collectives, expérience personnelle de dispositifs, constitue un enjeu fort des formations pour les enseignants. » (Bruillard, 2014)

Le Mooc Classes Eloignées en Réseau : les fondements du modèle

Trois éléments ont conduit à la conception du Mooc CER : une nouvelle vision des Mooc, la série de Mooc eFAN et le dispositif Ecole Eloignée en Réseau.

Une vision nouvelle du Mooc

La littérature scientifique nous apprend que, derrière ce vocable commun Mooc, il existe une grande diversité caractérisée par l'hétérogénéité de la nature des ressources et des activités proposées, des modalités d'évaluation et d'organisation temporelle.

Il semble ainsi difficile de caractériser cet objet multiforme et changeant. John Daniel (2012) a proposé une typologie de Moocs en différenciant des cMooc (c pour connectiviste, en lien avec une théorie de l'apprentissage basée sur la collaboration et ayant été développée par Georges Siemens et Stephen Downes) et xMooc (pour les Mooc se concentrant sur la transmission des savoirs). Mais cette différenciation est souvent critiquée. D'ailleurs, nous constatons l'émergence d'un nouveau courant visant à faire évoluer l'idée du Mooc en métamorphosant son format et en y intégrant de nouveaux procédés. Les travaux d'Eric Bruillard témoignent de l'émergence de ce nouveau courant.

D'après lui, l'une des portes d'entrée pour la caractérisation des Moocs est, celle de l'enseignement à distance, à travers un certain nombre de variables que sont les ressources, les activités d'apprentissages, le phénomène du tutorat, les questions d'interactions entre apprenants ou entre apprenants et tuteurs ainsi que les questions d'évaluation.

Un Mooc se définirait ainsi comme étant de « l'enseignement à distance avec des réseaux sociaux plus ou moins associés au contenu du cours et un cadrage temporel plus ou moins fort. »

Une seconde approche possible est celle de la notion du livre.

E. Bruillard propose de reprendre la définition proposée par Alan Liu pour ainsi suggérer de définir les Moocs « comme des formes longues d'attention partagée (Long Forms of

Shared Attention in the Digital Age) ». « Le Mooc, dans son cadrage temporel, réunit un grand nombre de personnes pendant son déroulement, offrant des éléments à lire, à écouter, diverses interactions dans un espace collectif. Somme tout, un livre à l'heure des technologies numériques. ». L'objet matériel « livre » est ainsi cassé pour se transformer en un moment particulier où on a créé une attention partagée.

Ces nouveaux livres proposent un ensemble de ressources organisées de manière cohérente en lien avec une intention particulière. Ces ressources sont rendues vivantes grâce à leur association avec des communautés pouvant les discuter, les commenter, les compléter...incluant ainsi des aspects synchrones ou pseudo-synchrones et des interactions sociales.

Ce courant invite à étudier les Moocs de point de vue des technologies, des ressources, des organisations et de la participation pour ainsi les co-construire, accompagner leur évolution et les repenser dans de nouveaux esprits.

La série de Mooc pour la formation des enseignants et des formateurs eFAN s'inscrit dans cette idée du Mooc comme un livre.

La série de Mooc EFAN

En 2014, dans un contexte marqué par les premiers travaux de recherche sur les Mooc, l'unité de recherche STEF fait le choix de conduire ses recherches sur ce phénomène en parallèle de la conception et de la mise en œuvre d'une offre de formation souvent nourrie par les produits de recherches en cours et les échanges pour l'adoption de nouveaux modes d'organisation et de travail. Ce choix « avait un effet de légitimation de la recherche [...], mais aussi d'innovation, avec la mise en œuvre de fonctionnalités particulières, dans l'idée à la fois de comprendre ce phénomène et d'essayer de le "hacker ", de le transformer [...] » (Bruillard, 2014)

Visant un public large constitué de professionnels de l'enseignement et de la formation notamment des enseignants de profils hétérogènes et des formateurs d'adultes, mais également d'étudiants intéressés, « La série de Mooc eFAN [...] a été pensée comme un pilote autour des questions d'enseignement et d'apprentissage avec les technologies numériques. » (Bruillard, 2014)

Elle est fondée sur un nombre de principes : des activités collectives, une mise en situation d'apprentissage pour un public « spécialiste », une pédagogie de l'énigme, une conception collective et distribuée levier de développement local et un processus artisanal.

Un ancrage dans le dispositif Ecole Eloignée en Réseau (EER)

« Par-delà la pertinence sociale de cette innovation, des contradictions de système à repérer et à dépasser » (Thérèse Laferrière, 2017)

Tels étaient les mots de Thérèse Laferrière pour présenter le dispositif Ecole Eloignée en Réseau lors du séminaire qui lui a été dédié à Clermont Ferrand en mars 2017. Des mots qui mettent l'accent sur le caractère innovant du dispositif et soulignent le rôle central de la recherche scientifique dans son développement et l'amélioration de sa mise en œuvre.

Le dispositif Ecole Eloignée en Réseau est né dans un contexte canadien où nombreuses sont les écoles rurales constituées de classes multiâges, multiniveaux et de faible effectif. (Laferrière, 2017).

Les interactions sociales limitées favorisent, dans ce contexte, l'isolement des enseignants qui se trouvent confrontés à une surcharge de travail notamment en lien avec le fait que plusieurs écoles peuvent être gérées par la même direction. De plus la distance rend les ressources des commissions scolaires⁴ moins accessibles. (Laferrière, 2017)

Difficile dans ces conditions d'empêcher le roulement de personnel et les fermetures des petites écoles.

L'idée de départ consistait à mettre les écoles en réseau dans l'objectif « d'enrichir l'environnement d'apprentissage », « d'appliquer le (nouveau) programme scolaire », « d'activer et soutenir les processus collaboratifs entre directions, enseignant-e-s et entre élèves et à contribuer à revitaliser l'école et à énergiser son milieu immédiat » (Laferrière, 2017)

Le dispositif repose sur la collaboration entre un nombre d'acteurs : « Ministères (Éducation, Régions, Trésor), Directions de commissions scolaires et de Services (CS), Directions d'établissement, Leaders communautaires, Enseignant-e(s), Élève(s), Parent(s) et Conseiller-ère(s) pédagogique(s) et équipe de recherche- ». » (Laferrière, 2017)

Les travaux de recherche sur EER reposent sur le cadre conceptuel de la théorie de l'activité selon Engeström (1987, 2015) ou encore sur les modèles de « communauté d'apprentissage », de « communauté d'élaboration de connaissances » et de « lacommunauté de pratique ». (Laferrière, 2016)

De telles ces communautés interagissent dans le cadre de systèmes d'activités. L'objectif des recherches en cours sur EER est de « repérer les tensions relatives à ces modèles » et de penser son passage à l'échelle. (Laferrière, 2016)

La constitution d'une communauté d'enseignants en réseau est considérée comme levier principal en formation (initiale et continue) à l'enseignement. C'est ainsi que dans le cadre de travaux de recherche menés par l'équipe de Thérèse Laferrière au sujet des outils de collaboration en réseau, notamment le Knowledge Forum des « enseignantes et enseignants en formation ou en poste rapportent avoir l'impression d'appartenir à une vaste communauté d'enseignants-apprenants (TACT) et avoir acquis une certaine identité de cochercheurs. » (Laferrière, 2001)

Le Mooc CER : enquête et discussion des résultats

Afin de répondre à notre questionnement, il a fallu appréhender une nouvelle organisation mettant en réseau un certain nombre d'acteurs de différents types et de différents niveaux de responsabilité. (Illustration 1)

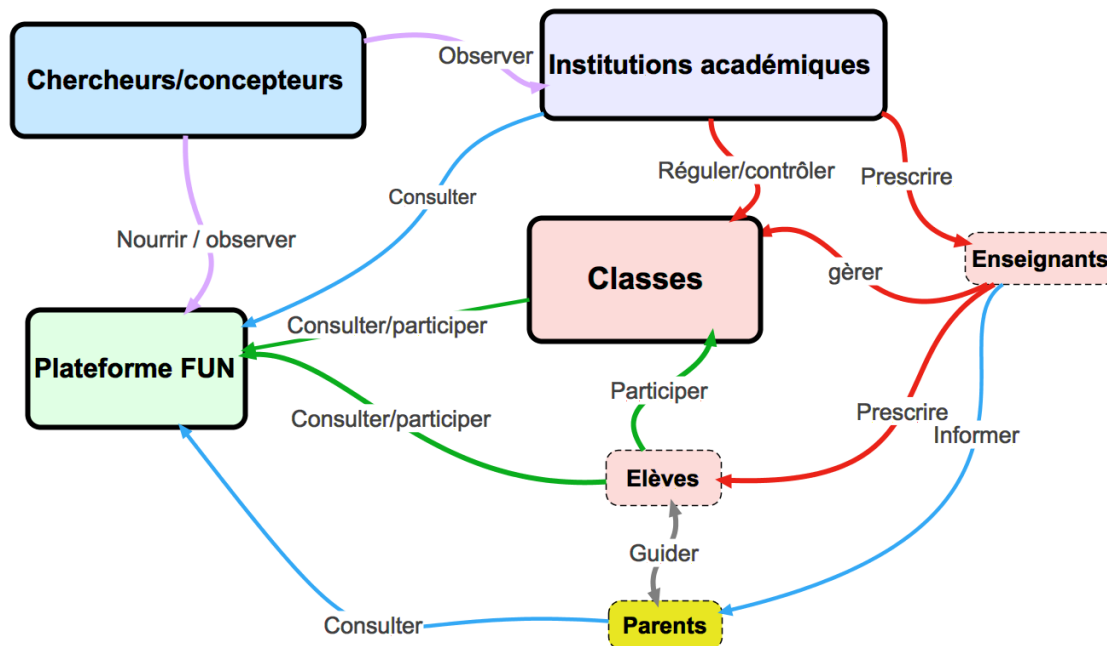


Illustration 1 : représentation conceptuelle du Mooc « Classes Eloignées en Réseau »
 Dans le cadre de notre enquête, nous avons étudié les travaux de recherche des initiateurs, notamment ceux d'Eric Bruillard et de Georges Louis Baron au sujet de la formation à distance, le travail collaboratif et les Mooc.

Nous avons effectué une analyse thématique des comptes-rendus des séminaires et des comités de pilotage du dispositif Ecole Eloignée en Réseau de l'Académie de Clermont Ferrand, de dix entretiens semi-directifs avec les enseignants et de deux interventions enregistrées de responsables académiques. Nous avons également analysé les traces d'activités sur la plateforme FUN.

La méthodologie liée au cadre théorique choisi, nous a permis d'analyser les corpus de données constitués dans le cadre de notre enquête selon plusieurs phases.

Notre démarche consistait, tout d'abord, à comprendre le fondement du modèle Mooc « Classes Eloignées en Réseau », puis la manière dont sa mise en œuvre a été pensée et enfin la manière dont cela a réellement été mis en œuvre.

L'analyse de données recueillies nous a conduit aux résultats suivants :

24 classes se sont investies dans des productions de qualité dans le cadre du Mooc. C'est ainsi que 22 présentations de classes et 22 énigmes ont été élaborées et partagées sur la plateforme.

De plus, il est clair que nous ne pouvons nous limiter à la plateforme FUN pour apprécier l'activité réelle dans le cadre du Mooc. Malgré le manque d'échanges constaté sur le forum de discussion, les entretiens montrent, en effet, un réinvestissement du contenu du Mooc en classe notamment en lien avec la résolution des énigmes et l'exploitation des présentations des autres classes.

Les entretiens montrent également l'établissement d'échanges entre classes en dehors de la plateforme FUN notamment par le biais de la plateforme de visioconférence Via ou par emails.

Les activités de découverte de la programmation informatique semblent avoir été particulièrement appréciées par les enseignants, leurs élèves et également par des parents.

Mais l'enquête révèle que certains éléments de fonctionnement ne correspondaient pas aux attentes des initiateurs ayant fait le choix de se positionner comme accompagnateurs dans l'espoir que les acteurs locaux s'emparent du projet.

Au-delà du manque d'échanges et d'activité sur la plateforme FUN, l'enquête montre l'incompréhension des enjeux et des intérêts du dispositif, l'absence d'intérêt pour le volet formation des enseignants, le sentiment de contrainte de la part des enseignants, la difficulté d'usage du forum de discussion et le manque d'implication des élèves et des parents dans les interactions en ligne.

L'analyse des données recueillies auprès des enseignants et des responsables institutionnels dresse une image du Mooc CER comme un objet protéiforme : chaque acteur avait sa vision propre de cet objet et les processus d'intéressement et d'inscription n'ont pas permis à la plupart des acteurs impliqués de traduire les idées des initiateurs en lien avec les enjeux et les objectifs définis pendant la phase de problématisation.

Le Mooc CER a ainsi gardé son statut d'inconnu partiel, tout le long du processus de construction. De fait, les responsables institutionnels, en l'absence de modèles à montrer aux enseignants et n'ayant pas les éléments pour intéresser et pour enrôler sur un autre versant ont traduit l'objet en fonction de leurs intérêts et valeurs : une traduction qui n'a pas permis de converger les intérêts et a empêché l'inscription et la mobilisation des enseignants sauf contraints et forcés, contrairement à l'idée de départ où l'agentivité de ces derniers importait car ils étaient appelés à être proactifs dans le processus de construction du Mooc.

Ainsi, en l'absence d'acteurs intermédiaires prenant le relais au niveau pédagogique, les enseignants sont restés sur un discours qui porte sur les stratégies politiques du rectorat et qui ne rencontre ni leurs besoins, ni leurs valeurs ni leurs intérêts. Le Mooc a donc été perçu comme un élément extérieur, une charge de travail supplémentaire imposée par l'Académie et une vitrine pour cette dernière.

Perspectives

L'absence d'acteurs intermédiaires capables de traduire le projet au niveau pédagogique semble être un élément clé. Ainsi l'implication des ESPE nous semble être une piste, d'autant plus que de nombreux rapports institutionnels, pointent l'absence de ces structures en matière de formation continue des enseignants et invitent fortement à ce qu'elles puissent jouer un rôle central dans cette dernière.

Ainsi, l'idée d'intégrer le Mooc à la formation initiale des enseignants dans le cadre d'un processus de co-construction entre les différents acteurs impliqués pourrait constituer la porte d'entrée pour une implication effective des ESPE dans la formation continue des enseignants. Les stagiaires endosseraient la charge du projet en classe, pendant leur période de stage, ce qui réduirait le sentiment de travail supplémentaire chez les

enseignants titulaires et faciliterait la traduction du projet sur le volet pédagogique. Il est sans doute, important de prendre la précaution de tenir compte des délais nécessaires et du calendrier, pour la mise en place de cette action dans de bonnes conditions.

En ce qui concerne les perspectives de la recherche, le cadre d'analyse de la théorie de l'Acteur-Réseau nous semble pertinent pour l'étude de la construction du modèle CER. Mais, afin d'obtenir une analyse complète de la situation, il est primordial d'étendre la recherche à l'ensemble des acteurs et de tenir compte des stratégies et des intérêts de chacun. Des observations en classe et lors de réunions académiques pourraient venir enrichir une démarche méthodologique basée sur l'analyse des discours des différents acteurs.

Bibliographie

Baron, G.-L., Drot-Delange, B. (2016) L'informatique comme objet d'enseignement à l'école primaire française ? Mise en perspective historique , Revue française de pédagogie [En ligne], mis en ligne le 30 juin 2019, consulté le 15 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5032>

Baron, G.-L. (2006). "Avant-propos". In Baron, G.-L. & Bruillard, E. (dir.). Technologies de communication et formation des enseignants - Vers de nouvelles modalités de professionnalisation ? Lyon : INRP. pp. 7-13.

Bruillard, É. (2014). La formation des enseignants et les cours massifs en ligne : quelles rencontres ? . Administration & Éducation, 144,(4), 123-128. <https://www-cairn-info.frodon.univ-paris5.fr/revue-administration-et-education-2014-4-page-123.htm>

Bruillard, É. (2015). Communication au colloque EPAL 2015 : « Les Mooc, levier possible de changement de la formation des enseignants et des formateurs »

Bruillard, É. (2017). Mooc une forme contemporaine de livres éducatifs. De nouveaux genres à explorer ? , Distances et médiations des savoirs [En ligne], mis en ligne le 18 juin 2017, consulté le 07 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1830>

Hamel, C., & Laferrière, T. (2013). Un regard rétrospectif sur le développement professionnel des enseignants dans le modèle de l'École éloignée en réseau, 30.

Khaneboubi, M., & Baron, G.-L. (2015). Analyse de la participation à un cours en ligne ouvert à tous : le cas d'« enseigner et former avec le numérique (eFAN) ». Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire, 12(1 & 2), 38–51. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01248901/document>

Krupicka, A. (s. d.). En quoi la Théorie de l'Acteur Réseau peut intéresser les chercheurs en Marketing, 12.

Lamine, W., Fayolle, A., & Chebbi, H. (2014). Quel apport de la théorie de l'acteur-réseau pour appréhender la dynamique de construction du réseau entrepreneurial ? Management international, 19(1)

Latour, B., & Culture et technique. (1987). Les « vues » de l'esprit. Réseaux, 5(27), 79-96.
<https://doi.org/10.3406/reso.1987.1322>

Ortoleva, G., & Betrancourt, C. P. et M. (2017). MOOC : un mot, plusieurs facettes. Pour une caractérisation systématique des MOOC orientée ingénierie pédagogique, 24. Consulté à l'adresse <http://sticef.org/num/vol2017/24.2.3.ortoleva/24.2.3.ortoleva.htm>

Voulgre, E., & Baron, G.-L. (2017). Capsules vidéo et enseignement : Une étude de cas sur le MOOC EFAN. Education & Formation, e-307-02, 63–82. Consulté à l'adresse <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=27&idRes=288>

Khansa Ghabara

Répondre à cet article