



HAL
open science

Coopérer ou mutualiser ? : un exemple en formation initiale d'enseignant

Jean-Michel Bazin

► **To cite this version:**

Jean-Michel Bazin. Coopérer ou mutualiser ? : un exemple en formation initiale d'enseignant. 2005, Paris, France. edutice-00001404

HAL Id: edutice-00001404

<https://edutice.hal.science/edutice-00001404>

Submitted on 26 Jan 2006

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.

Jean-Michel Bazin (IUFM Reims)

Introduction

Le plan Informatique pour tous, la charte pour l'école du XXIème siècle, et la prochaine généralisation du C2I niveau 2 (prévue pour 2007), constituent des jalons importants de l'intégration des ressources numériques dans le système éducatif français. Avec la généralisation du haut débit, il est possible maintenant de communiquer en temps réel, de façon extrêmement confortable avec des serveurs et des sites Educatifs. Enfin, la stabilisation des interfaces et des systèmes d'exploitations permet de travailler dans des environnements numériques sécurisés et de plus en plus ergonomiques.

Il semble donc que le contexte technique et historique soit tout à fait adapté à la mise en place de "Communautés en ligne" telles qu'elles ont été dessinées dans [Ingénierie éducative ; 2001]

A présent les outils permettant la collaboration existent, sont simple d'accès, et peu coûteux. Mais leurs usages restent encore très contrastés. D'une part la volonté institutionnelle de généralisation est très marquée avec la déclinaison du B2I et bientôt du C2I Niveau 2, mais d'autre part les réalités de terrains restent dépendantes à la fois des équipements existants, de leur entretien, de l'usage qui en est fait par les équipes pédagogiques. Dans ce contexte, nous nous préoccupons ici de l'identification des compétences et des scénarios d'usages permettant d'utiliser les plates formes collaboratives dans le but d'organiser des dispositifs de mutualisation.

Dans une autre recherche [INRP, 2002] nous nous étions déjà intéressés à la détermination des compétences d'usage des TICE. Avec la généralisation des sites collaboratifs, il apparaît clairement que la mise en place des dispositifs de mutualisation nécessite de définir un objectif commun dans un univers partagé de représentations. Cependant, dans l'exemple que nous analysons ici, nous montrons que l'explicitation claire d'un objectif commun ne suffit pas pour la mise en place d'une situation collaborative. Nous allons montrer que la mutualisation est aussi fortement liée à l'identification d'un besoin des utilisateurs du dispositif. Une nouvelle compétence semble ainsi nécessaire à l'animateur de site collaboratif : identifier, faire émerger, puis gérer des situations de besoins dans lesquelles, la collaboration via un site est une solution possible au besoin repéré.

Après avoir présenté le cadre théorique de notre travail, nous décrivons le dispositif observé, et enfin nous proposerons les résultats et des analyses issues de nos observations.

Cadre théorique

Qu'est ce que la mutualisation ?

Les trois définitions suivantes sont extraites du dictionnaire [ITLF]

Mutuel : Qui comporte ou manifeste un rapport d'échange ou de réciprocité entre deux ou plusieurs personnes

Collaboration : Participation à l'élaboration d'une œuvre commune.

Coopération : Action de participer (avec une ou plusieurs personnes) à une œuvre ou à une action commune

Dans toute la suite du texte nous emploierons indifféremment le mot collaboration ou coopération.

Notons que la coopération n'est absolument pas indispensablement liée à la mutualisation. Ainsi, dans la construction d'un immeuble, les différents corps de métier coopèrent, mais ne sont pas dans des logiques de mutualisation.

Plus près de nous, les professeurs de terminale des différentes disciplines coopèrent à un objectif commun : faire réussir le baccalauréat à leurs élèves. Mais, la mutualisation se fait plus entre enseignants d'une même discipline (par exemple avec l'organisation des épreuves communes de bac blanc en mathématique) que de façon interdisciplinaire. F. Ferry souligne cette absence de mutualisation lorsqu'elle évoque la conception taylorienne du système éducatif.[Ferry, 2001]

De même, la remise en cause des TPE [Dubost, 2000] par certains enseignants peut être analysée comme le marqueur des pratiques coopératives du système éducatif, en évitant la mutualisation.

Remarquons que le sens du mot mutualisation dans la communauté éducative [Ingénierie Educative, 2001] désigne un processus, une façon de penser la vie d'un groupe, qui renvoie à la conduite d'une œuvre, ou d'une action commune clairement identifiée, pour laquelle les différents acteurs impliqués ont décidé de travailler avec un système d'échange et de réciprocité.

Dans toute la suite de ce papier, le mot mutualisation, et ses formes fléchies, sera employé dans le sens de « mutualisation coopérative ». Le mot mutualisation renvoyant ici à des valeurs de travail en commun, de collaboration (participation à l'élaboration d'une œuvre commune) qui serait dans notre cas, la formation des stagiaires. Cette participation étant orientée résolument vers un but identifié, donner aux étudiants et aux stagiaires une formation efficace leur permettant, l'année suivante, de rentrer dans le métier avec suffisamment de repères pour être opérationnel dès leur prise de poste.

Nous postulons que la mutualisation des expériences vécue par les stagiaires, ainsi que des compétences de chaque acteur de la formation est un élément de formation extrêmement fécond. Les groupes d'échanges permettant une approche réflexive de l'activité de l'enseignant existent depuis fort longtemps dans les IUFM. La mise en commun des expériences au cours des journées de formation est une pratique largement répandue. Mais, l'éclatement géographique des lieux de formation et l'étalement des journées de formation, la diversité des interventions, donnent parfois aux stagiaires la sensation d'une mosaïque de discours, sans que le « sens commun » de toutes ces interventions apparaisse clairement.

De ce point de vue, l'avènement des plates formes collaboratives est une opportunité.

Les sites collaboratifs et les listes de diffusion sont une opportunité pour la mutualisation

Nous ne présenterons pas ici, dans le détail les notions techniques de sites collaboratifs et de liste de diffusion, [dictionnaire des sigles, 2001] Rappelons toutefois que depuis cinq ans environ, un grand nombre de portail donnent la possibilité aux utilisateurs de constituer très simplement, et gratuitement des groupes virtuels assortis de liste de discussion (Yahoo, ; hotmail, voilà, wanadoo, etc...). Avec la généralisation des connexions à haut débit, la création, ainsi que la maintenance d'un groupe virtuel devient une opération élémentaire, ne nécessitant aucune compétence informatique spécifique. Le dépôt de documents, et l'envoi de courrier électronique constituent les deux fonctionnalités élémentaires de ces sites, et permettent de diffuser de l'information aux membres de la liste de façon extrêmement simple. A présent l'obstacle technique est levé, et le gestionnaire d'un site collaboratif peut agir directement sur le groupe qu'il crée.

Exposé de la problématique

Nous avons déjà étudié l'usage des plates formes collaboratives dans le contexte d'un cours de visio-enseignement [Bazin&al, 2003] et dans celui de la préparation du CAPES de documentation. [Bazin, 2004]. Dans les deux cas, nous avons constatés que l'usage d'un dispositif TICE est subordonné à la rencontre d'un besoin des utilisateurs et d'une familiarité technique avec les outils disponibles. Cependant, nous avons constaté aussi que dans les deux cas (la préparation au CAPES de Documentation), il existait une contradiction structurelle entre les principes qui sous-tendent l'usage des dispositifs collaboratifs (mutualisation des efforts, partage des connaissances, enrichissement mutuel) et la finalité du CAPES de Documentation, caractérisé par une sélection redoutable : 250 postes pour 2500 candidats. De plus, dans le système éducatif français, les étudiants préparant le CAPES n'ont aucune possibilité de réinvestir les compétences acquises pendant l'année de préparation dans un autre diplôme, cet aspect aiguise considérablement le climat de rivalité pendant l'année de préparation. Nous avons constaté que ce phénomène d'émulation nuit à la mise en place des situations collaboratives. Mais nous avons aussi montré que dans le cas où les étudiants ne disposent pas d'une formation en IUFM, alors, ce phénomène de rivalité s'estompait, et cédait la place à une volonté de mutualisation.

Partant de ce constat, nous nous sommes intéressés à une situation de formation professionnelle, dans laquelle la rivalité structurelle ne s'oppose plus aux pratiques de mutualisation et dans lequel le climat de préparation à un concours est remplacé par celui de la formation professionnelle, à l'entrée dans le métier d'enseignant.

Nous nous sommes intéressés à un dispositif collaboratif concernant des stagiaires d'IUFM ayant déjà réussi la première partie du CAPES. (PLC2)

Dans ce cas, la rivalité des étudiants PLC1 n'a plus lieu d'être, les étudiants (anciennement candidats de l'année 1) sont devenus des stagiaires. L'enjeu de la formation n'est plus la réussite à un concours dans le rapport de 1 sur 10, mais la préparation de l'entrée dans le métier d'enseignant. Il est alors raisonnable de penser que les résistances à la collaboration que nous avons imputé à la situation de concours en année 1 soient absentes de la situation dans le cas des PLC2. De plus, dans le cas de la population étudiée, le responsable de la formation, ainsi que toute son équipe de formation sont tous largement familiers des outils de communication, impliqués, de surcroît, dans l'expérimentation du C2I niveau 2. Enfin, les étudiants ont tous une bonne pratique des TIC.

Dans ce contexte extrêmement favorable, nous cherchons à déterminer quelles sont les compétences que doit mettre en œuvre l'animateur de la formation, et plus généralement toute l'équipe pédagogique pour parvenir à créer une situation de mutualisation dans le contexte particulier du présenciel enrichi. [Agora]

Précisons enfin que l'auteur de cet article est responsable de la formation PLC1, mais n'intervient à aucun moment dans la formation des PLC2.

Description du dispositif

Rappel sur la structure de la formation en IUFM

Rappelons que la formation en IUFM se déroule en deux ans. L'année 1 est consacrée à la préparation du concours, et la formation professionnelle qui y est dispensée a pour objectif de permettre aux candidats de confronter leur représentation du métier d'enseignant à la réalité. Le plus souvent, cette représentation a priori est issue de l'histoire personnelle des étudiants, du souvenir plus ou moins idéalisé de leur professeur de mathématique ou de musique. Au cours de cette première année, les candidats préparent essentiellement le concours d'admissibilité et les stages pratiques ne représentent que 40 h dans leur formation.

En seconde année, les stagiaires sont présents dans leur établissement 12H par semaine, avec une ou plusieurs classes en responsabilité, durant toute l'année scolaire, accompagnés d'un conseiller pédagogique. Ils reçoivent en outre, une formation professionnelle dans les locaux de l'IUFM à raison de 45 journées par an.

Dans ce dispositif, la formation se caractérise par des situations d'isolement, avec des stagiaires nommés dans des établissements où ils sont généralement séparés des autres stagiaires, et parfois, éloignés géographiquement de leur lieu de résidence familiale.

L'année de stage apparaît donc comme une succession de phases de mise en situation, dans lesquelles le stagiaire, avec le concours de son conseiller pédagogique, fait face aux situations d'enseignement, et d'autres phases où il revient dans les locaux de l'IUFM, pour recevoir des éléments de formations. Dans ce contexte la notion de « groupe de stagiaire » est un concept extrêmement flou. Le groupe existe administrativement, et concrètement au cours des journées de formation dans les locaux de l'IUFM. Lorsque les stagiaires sont dans leur établissement, le lien avec le groupe et les formateurs de l'IUFM se distendent, et le stagiaire a un rapport privilégié avec son conseiller pédagogique.

Les acteurs : formateurs, CP, stagiaires

Il importe donc de bien prendre en compte la particularité de la notion de groupe de stagiaire :

Le groupe existe concrètement, pendant les journées de formation dans les locaux de l'IUFM, et n'existe plus « en tant que regroupement physique d'individu » lorsque les stagiaires sont dans leur établissement.

De plus, on notera que la différence de statut est importante. Dans leur établissement, les stagiaires sont des enseignants à part entière, avec des responsabilités de classe comme n'importe quel autre enseignant, et quand les stagiaires reviennent dans les locaux de l'IUFM, les effets physiques liés au rapprochement des individus aidant, ils ont la sensation de redevenir étudiant. Cette situation ambiguë peut expliquer la réticence, voire la résistance de certains à reconnaître une légitimité à ces journées de formation.

Le dispositif étudié

Dans ce contexte particulier, l'équipe de formation du groupe de PLC2 étudié a mis en place, dès la rentrée septembre 2004 une plate forme collaborative afin de créer des liens, de maintenir un contact entre les différents acteurs de la formation.

Les stagiaires, les formateurs, les conseillers pédagogiques sont inscrit sur la plate forme.

Chaque membre peut, à sa guise, déposer ou retirer des documents sur un espace partagé (notification automatique de dépôt) et envoyer des courriers électroniques à tous les membres de la liste.

Les archives des messages étant accessibles, notre analyse a porté sur l'ensemble des messages échangés,. Nous avons appliqué pour l'analyse de ce site des méthodes d'analyse qualitative et quantitative, de façon analogue à d'autres études de ce type [Tidwell][Drot delange][meditrav].

Résultats et analyses

Nous distinguerons tout ce qui relève d'une analyse quantitative, en croisant les volumes de messages échangés avec les scripteurs et les dates d'envoi.

Analyse quantitative

Les données numériques brutes sont les suivantes :

Effectif stagiaires (étudiants E1 à E11)	Effectif conseillers pédagogiques	Effectifs formateurs	Nombre total de messages échangés pendant le premier trimestre
11	9	4	191

Les formateurs de l'IUFM ont les codes F1, F2,F3,F4. (F1 est le responsable de la formation).

Les étudiants ont les codes E1 à E11

Les conseillers pédagogiques ont les codes CP1 et CP2, CP9

Par nom, classement décroissant.

Nom de l'utilisateur	Pourcentage par utilisateur	Pourcentage cumulé
F1	47%	47%
E1	10%	57%
E2	4%	61%
E3	3%	64%
F2	4%	68%
F3	7%	78%
E4	7%	85%
E5	2%	87%
E6	2%	89%
E7	4%	93%
E8	1%	94%
E9	1%	95%
E10	2%	96%

E11	1%	97%
CP1	1%	97%
CP2	2%	99%
F4	1%	100%

Cette analyse vérifie le schéma de TIDWELL qui distingue le noyau dur des participants (« core ») qui interviennent souvent (F1 et E1) On trouve ensuite, les « drop-ins » qui lisent régulièrement et interviennent de temps en temps (E2,F2, E3, E4,) . Les membres du cercle suivant, « read deleters », lisent les échanges, mais ne participent pratiquement pas.(E5, E6, E8 9 10 11 CP1 et CP2) et enfin le dernier cercle des inscrits , les « drop-outs », ici l'ensemble des conseillers pédagogiques qui suivent (sans doute) ! les échanges sans jamais y participer.

L'analyse de ce tableau appelle plusieurs remarques :

Remarque N°1 : le formateur responsable F1et une seule étudiante E1cumulent plus de la moitié des message (57%).

Ce résultat est corroboré par l'entretien que nous avons eu avec le formateur F1 qui précise qu'il a utilisé la liste essentiellement pour déposer des documents et pour transmettre des informations administratives ou pédagogiques au groupe.

Remarque N°2 : tous les étudiants ont au moins écrit une fois, tandis que seuls deux conseillers pédagogiques ont écrit sur la liste.

Ce décalage appelle deux interprétations possibles :

Interprétation N°1 : Les autres lecteurs ne s'estiment pas à même de produire des idées, un discours et un texte qui vienne enrichir le débat. Ils se contentent de suivre les débats.

On retrouve ici les résultats des travaux de [TIDWELL] et [DROT-DELANGE]

Interprétation N°2 : Les lecteurs silencieux ont sans doute des remarques à formuler, mais, ne passent pas à l'acte d'écriture.

On retrouve ici un résultat classique observé dans tous les travaux rendant compte de l'utilisation des forums. La peur d'être jugé, la peur d'être évalué correspondant à la réticence de nombreuses personnes à parler en public... a fortiori quand le public est virtuel.

Interprétation N°3 : A la lecture de ces résultats le formateur F1 interviewé propose une troisième interprétation possible :

« Les lecteurs silencieux (CP) lisent les messages mais ne se sentent pas concernés par cette liste, pensant qu'elle est dédiée aux PLC2 et donc qu'ils n'ont pas à y intervenir. Ils prennent dans ce cas la liste comme un moyen d'information à propos de la formation et de l'activité des formateurs et des stagiaires. »

Dans cette approche, la liste apparaît comme un objet propre au sous groupe « formateur/stagiaires » dont les conseillers pédagogiques se sentent spectateurs. Cette interprétation renvoie alors au statut des conseillers pédagogiques dans la formation, et met en évidence l'ambiguïté de leur statut : ils ne se sentent pas formateurs (attitude d'observation sans participation) mais responsabilité de formation quand même (puisqu'ils sont quand même spectateur). Ce statut des conseillers pédagogiques dans la formation des stagiaires d'IUFM demanderait à lui seul une étude spécifique qui sortirait ici du cadre de notre travail.

Par fonction

F1	47%	47%
F2	4%	51%
F3	7%	58%
F4	1%	59%
E1	10%	10%
E2	4%	14%
E3	3%	17%
E4	7%	27%
E5	2%	29%
E6	2%	30%
E7	4%	34%
E8	1%	35%
E9	1%	36%
E10	2%	38%
E11	1%	39%
CP1	1%	1%
CP2	2%	3%

Analyse globale : les messages des formateurs représentent 59% des messages envoyés sur la liste, avec une forte concentration (47%) des messages émis par le responsable du groupe.

Les étudiants participent peu à la vie de la liste, mais chaque étudiant a écrit au moins une fois sur la liste, et le plus souvent pour des messages administratifs.

4 étudiants ont posés des questions à toute la liste, sans obtenir de réponse d'ailleurs, les conseillers pédagogiques et les étudiants ne réagissent jamais aux propositions de débat effectuées par le formateur.

Par semaine

Septembre

Septembre			octobre				Novembre				Décembre				Janv
2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1
6	10	11	12	33	10	4	12	15	18	12	7	2	9	0	12

Commentaire sur ce tableau :

Le pic de messages du mois d'octobre s'explique par la mise en place des stages de pratiques accompagné (les stagiaires en poste en collège/lycée vont faire un stage en lycée/collège), et l'organisation d'une visite. Ces contingences pratiques ont généré beaucoup de messages sur la liste afin d'organiser ces deux activités. Cette analyse recoupe l'analyse quantitative globale et les informations issues de l'entretien que nous avons eu avec le formateur F1

Analyse qualitative

1	2	3	4	5	6	7
administration	consignes pédagogiques	Questions réponses	Depot de documents	Identité socio professionnelle	convivialité	meta question
45%	7%	9%	24%	6%	6%	3%

Commentaires sur ce tableau :

Nous avons distingué dans les messages échangés sept catégories de messages :

Les messages de nature administratives, permettant de régler des problèmes horaires, des rendez vous, etc...

Des messages précisant des consignes pédagogiques,

Des messages de type questions/réponses, le plus souvent pour des demandes administratives.

Des messages accompagnant un dépôt de document (le plus souvent pédagogique) sur le site

Des messages concernant l'identité socio-professionnelle du métier.

Des messages de convivialité (bonne année, etc...)

Des messages portant sur le fonctionnement de la liste (méta message).

Quelques commentaires sur ces différentes catégories de messages.

Pour les messages de type 1

Le nombre important de messages de nature administratif correspond à une volonté du formateur F1 de déléguer à la liste tout un ensemble de consignes administratives qui auparavant devait se faire soit par envoi papier, soit par téléphone. Au cours de nos entretiens, le formateur a confirmé cet aspect « avant d'utiliser la liste, je passais beaucoup de temps à coller des timbres et à téléphoner, à gérer des photocopies ».

Nous retrouvons ici une fonctionnalité couramment évoquée dans plusieurs travaux sur les listes [Bazin2004], [Drot Delange, 2001]

Pour les messages de type 2 et 4 :

Nous avons eu confirmation du fait que de nombreuses consignes pédagogiques ont été données oralement, dans les situations de présentiel. De ce fait, l'essentiel du discours conceptuel du formateur étant transmis pendant les regroupements à l'IUFM, la liste est utilisée par le formateur pour renforcer certains concepts par dépôts de documents

pédagogiques. C'est comme cela que nous pouvons interpréter les 24% de dépôt de documents. (type 4). On retrouve ici le classique comportement de renforcement dans le cycle usuel des apprentissages.

On notera qu'il est impossible de savoir quel est le volume d'interaction «de personnes à personnes» qui se produit parallèlement à la vie de la liste. Quelques messages y font référence, mais, nous n'avons pu quantifier cet aspect. Là aussi, il y a une piste de développement possible de recherche ultérieure trouver comment s'articulent les échanges sur la liste et les échanges de personnes à personnes.

Pour les messages de type 3, les interactions questions/réponses sont minoritaires, et portent essentiellement sur des aspects administratifs. On retrouve assez peu de « demande d'aide » que notait [DROT DELANGE]. Cela peut être interprété comme le fait que lorsqu'un stagiaire rencontre une difficulté, il trouve sans doute ses réponses auprès de son conseiller pédagogique, ce qui établit une différence importante avec les étudiants totalement isolés qui avaient été étudiés dans [Bazin, 2004]. Le très faible pourcentage de question/réponse est un indicateur de l'absence de débat sur la liste. Cette analyse est confirmée par le formateur F1 qui nous a précisé au cours de notre entretien : « A chaque fois que j'ai voulu lancer un débat sur des questions d'actualités du métier, personne, y compris les conseillers pédagogiques, n'est intervenu pour donner son point de vue et entamer une situation de dialogue.

Pour les messages de type 5 : On notera quelque message portant sur l'identité socio professionnelle du stagiaire

Ainsi le formateur F1 a déposé un document décrivant les tâches attendues par le chef d'établissement.

« Vous pourrez comme ça y voir exactement ce que le chef d'établissement peut attendre de vous. »

Ce type de message contribue à la définition de la place du stagiaire dans une relation personne à personne : « ce que le chef d'établissement peut attendre de vous » renvoie bien à l'existence d'une image a priori de ce que devrait faire le stagiaire dans un établissement scolaire (on retrouve ici la notion « d'image attendue par autrui », [DUBAR]. On peut interpréter les tentatives de débat lancé par le formateur, et le silence assourdissant des cp et des stagiaires, comme un hiatus entre les préoccupations du formateur qui est à la recherche de la validité de son propre discours et des concepts qu'il « transmet » à ses étudiants (Reflexivité) [SHÖN]) et la sécurité intellectuelle dans laquelle se trouvent les CP, stabilisés par « l'agir quotidien ». Cette interprétation est renforcée par les remarques que le même formateur a du essuyer dans les stages de FC, au cours desquels ses collègues « de terrain » ont clairement dit, oralement, au formateur qu'il était « déconnecté des réalités de terrain ». Nous touchons ici à une autre question fondamentale, celle de la légitimité et de l'identité socioprofessionnelles ... des formateurs en IUFM.

Ils doivent à la fois se trouver « assez loin du terrain » pour pouvoir avoir une vision politique et conceptuelle de l'action du futur professeur qu'ils forment, et en même temps être assez près des réalités du métier pour pouvoir être crédible vis à vis des stagiaires et des CP.

Les messages de type 6 (convivialité) mettent en évidence le rôle de la liste comme facteur de lien entre les différents étudiants. A contrario, on peut remarquer que les conseillers pédagogiques n'ont pas utilisé la liste pour présenter leur vœux, alors que les étudiants l'ont presque tous fait. Cette absence de vœux sur la liste confirme le fait que les CP se considèrent comme les « read deleters », et à ce titre étranger même de la relation affective qui lie le stagiaires au groupe stagiaire/formateur.

Les questions de type 7

Le faible niveau de meta question (toute question sur le fonctionnement et les finalités de la liste) peut être interprété comme la marque d'une bonne maîtrise de l'outil, ce qui est de plus en plus le cas pour des étudiants de niveau bac +4, ayant en outre suivi les formations

dispensées à l'IUFM.

Notons deux mails émis par F1 ont particulièrement retenu notre attention. :

Mail N°1 :

« Je ne suis pas encore en mesure de vous fournir un planning sur l'année, mais ça vient...à jeudi

Edmond»

Dans ce mail, on notera le ton familier marquant la connivence professionnelle avec le groupe, la forme écrit/parlé « à jeudi » avec une référence au temps prochain et immédiat, la signature par le prénom du formateur.

Mail N°2 :

« Afin que tout soit bien clair, » ... « Vous pourrez comme ça y voir exactement ce que le chef d'établissement peut attendre de vous. (38)» (38)

On notera que dans le mail N°2 , le rapport « affectivo-familier » du mail N°1 cède la place à un rapport beaucoup plus institutionnel, avec des marqueurs forts de l'institution « *afin que tout soit bien clair* », « *vous pourrez y voir* ». Ici la fonction conative de Jakobson est très clairement établie : le scripteur donne des consignes visant à organiser, à permettre à l'apprenant de se construire une représentation de ce qui est attendu de lui.

A propos de la mutualisation

Les messages marquant la mutualisation commencent à apparaître dans les courriels des stagiaires au mois de novembre, lorsque le besoin de confronter son travail au travail des autres se fait sentir. C'est en effet, à cette époque qu'on voit apparaître 6 messages demandant aux autres stagiaires leur avis sur les mots clés du mémoire professionnel, ainsi qu'une demande d'avis sur la présentation d'une séance pédagogique.

Cette émergence de la demande de mutualisation est marquée par la formulation d'un besoin. D'une façon plus globale, dans l'ensemble des messages que nous venons d'analyser , il est possible de distinguer trois situations de besoins :

Le besoin des stagiaires de se sécuriser face à l'angoisse du mémoire professionnel.

Le besoin des stagiaires de se sécuriser face à l'angoisse des situations pédagogiques

Le besoin du formateur principal face à l'imprécision et au flou du statut de la situation des professeurs dans le système éducatif actuel.

Dans ces trois cas, et dans ceux là seulement, il nous semble que la notion de mutualisation (au sens défini dans notre introduction) s'est manifestée.

Pour nombre de problèmes professionnels, les stagiaires communiquent entre eux, dans des relations de personnes à personne, choisie par les interlocuteurs, et ceci dans le cadre des séances en présentiel. Mais lorsque le besoin de connaître le jugement des autres stagiaires devient indispensable, alors, la liste est vécue comme un moyen de mutualiser.

Il est vraisemblable que les stagiaires ont des questions à poser aux autres stagiaires en temps « normal » mais, dans ce cas, la communication de personne à personne ou la communication directe avec le Conseiller Pédagogique permet de trouver des réponses.

Mais dès qu'il s'agit d'un objet de travail relatif aux tâches à réaliser pour l'IUFM, il ne suffit plus d'attendre la prochaine séance de regroupement, et la liste semble devenir une agora dans laquelle il sera possible de trouver des solutions.

Ici, nous constatons que la demande de mutualisation résulte d'une situation de besoin.

Et il semble bien que ce besoin soit associé à une situation de malaise, d'anxiété cognitive.

On retrouve ce besoin de mutualiser dans trois cas sur la liste : dans les situations de blocage dans la construction des sites internet accompagnées d'une demande d'aide, dans les situations d'échanges de séances pédagogique accompagnées d'une demande d'évaluation par le groupe et dans la conception des mots clés des mémoires professionnels, accompagnée là aussi d'une demande d'évaluation de la part des autres stagiaires

Conclusion

En étudiant les messages de cette liste de diffusion, nous cherchions à identifier les compétences que doit mettre en œuvre un formateur dans le cas où il veut créer une dynamique de mutualisation dans le groupe de stagiaire dont il a la charge.

L'analyse a mis en évidence trois résultats singuliers :

L'absence d'intervention des silencieux pose toujours un problème d'interprétation et demanderait à être élucidée de façon assez fine.

Les situations de besoins conduisent les stagiaires à utiliser la liste comme un outil de mutualisation dans la logique de la demande d'aide

L'usage de la liste par le formateur F1 lui permet de garder le contact avec son groupe d'étudiant de façon extrêmement efficace, au moins pour la transmission de consignes administratives ou pédagogique, ainsi que pour la mise à disposition de documents pédagogiques.

En revanche, l'établissement d'une pratique de confrontation des idées, d'échange et de dialogue reste pour l'instant très minoritaire dans les messages. Le point de départ pourrait être celui des situations de besoins.

Comme dans nos travaux précédents, nous constatons qu'il ne suffit pas de disposer d'un outil permettant la mutualisation, aussi performant soit il, pour la mutualisation devienne effective. Au vu des résultats de notre analyse, il nous semble que la mutualisation peut se mettre en place lorsqu'il y a point de rencontre entre un objectif commun (ici la formation professionnelle des stagiaires) , un besoin identifié qu'aucun autre dispositif ne peut satisfaire, et ... d'un outil (ici le site collaboratif). L'identification du besoin semble être le point de départ du processus.

La radio, la télévision, le téléphone, et récemment le téléphone portable, ont modifié considérablement les modes de vie des individus, essentiellement parce qu'ils ont satisfait au besoin fondamental de communication des individus. [Palo -alto], [Le coadic].

Il est raisonnable de penser que les sites et les listes de diffusion, modifient les pratiques professionnelles des formateurs, déplacent le centre de gravité de l'action de formation vers plus de contenu pédagogique en allégeant considérablement la lourdeur de certaines tâches administratives (photocopies, envoi postaux).

Dans cette approche, le rapport entre le formateur et son groupe évolue, mais le passage de l'outil de communication vers l'outil de mutualisation est loin d'être réalisé.

La détermination des compétences de l'animateur de site collaboratif... reste un chantier ouvert, mais marque clairement une mutation du métier d'enseignant.

Le futur enseignant devra -t'il être un « simple » utilisateur des moteurs de recherche et des outils de productivité pédagogique (ce qui semble dominant à la lecture des textes fixant les compétences du C2I N2) ou bien devra -t'il aussi savoir animer (au sens de donner une âme) à un groupe d'élève via un site collaboratif.

Après tout, nous passons beaucoup de temps à former les étudiants à l'usage du tableau noir en classe, et si le site collaboratif était une autre forme de tableau pour mutualiser dans l'agora ?

Bibliographie

[ALGORA, 2004] : <http://ressource.algora.org>

[BAZIN&AL, 2003] : JM Bazin, J. Simon, « *Usage d'une plate forme collaborative dans le cadre général d'un dispositif d'enseignement à distance* », , Journée de l'innovation, Foix 2003

[BAZIN, 2004] : JM Bazin, « *Usage de plate forme collaborative gratuite dans le cadre de la préparation au CAPES de Documentation* », Actes du colloque TICE 2004, UTC Compiègne,

[DROT-DELANGE, 1999] : B. Drot-delage : « *Enquête sur l'usage des listes de diffusion disciplinaires par les enseignants du second degré en France* » - Mémoire de DEA didactique des disciplines Paris VII, Juin 1999 sur <http://perso.wanadoo.fr/beatrice.drot-delage/dea.htm>

[DICTIONNAIRE DES SIGLES, 2004] : <http://www.teaser.fr/~spineau/acrodic/index.php>

[DUBAR,1998] : C. Dubar, P. Tripier, « *La sociologie des professions* »,Collection U, Armand colin

[DUBOST, 2000] : M. Dubost « *Quelques raisons de mon opposition aux TPE* », 2000 <http://www.sauv.net/ctrtpc.php>

[FERRY, 2001] : POLITIQUE DOCUMENTAIRE, RÔLES ET MÉTIERS 15 mars 2001 <http://savoirscdi.cndp.fr/metier/metier/Ferry/Ferry.htm>

[INRP, 2002]: <http://www.inrp.fr/Tecne/Savoirplus/Rech40003/accueil.htm>

[INGENIERIE EDUCATIVE, 2001] : "*Communautés en ligne*". Les Dossiers de l'ingénierie éducative, n°36, octobre 2001

[LE COADIC, 2001] : YF Le Coadic « *Usages et usagers de l'information* », Edition Nathan université/ ADBS

[SCHÖN, 1983] : Schön D.S. (1983) : " *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* ", Editions logiques, Montréal (1994),

[TIDWELL, 2000]: A. Tidwell. « *The virtual agora : online ethical dialogues and professional communities* » http://firstmonday.org/issues/issue4_7/tidwell/index.html

¹ Ce mot a pris depuis la seconde guerre mondiale une connotation extrêmement péjorative, synonyme de collusion.