Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources

Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA
dans le cadre de la convention DNE
sous la direction d'A. Beauné, X. Levoin et E. Bruillard

Février 2019

Avec les contributions, par ordre alphabétique, de :

- G.-L. Baron, professeur émérite en Sciences de l'Éducation (université Paris Descartes),
- A. Beauné, post-doctorante en Sciences de l'Éducation (université Paris Descartes),
- E. Bruillard, professeur en Sciences de l'Éducation (université Paris Descartes),
- T. Carton, doctorante en Sciences de l'Information et de la Communication (université Paris VIII),
- M. Le Roy, étudiant en master de Sciences Cognitives (université de Bordeaux),
- X. Levoin, post-doctorant en Sciences de l'Information et de la Communication (université Paris Descartes),
- S. Mas-Costesèque, étudiante en master de Sciences de l'Éducation (université de Paris Est Créteil),
- T. Nikishina, docteure en Histoire et sémiologie du texte et de l'image (université Paris VII),
- S. Normand, docteure en Sciences du Langage (université de Rouen),
- I. Quentin, docteure en Sciences de l'Éducation (ENS Paris Saclay),
- C. Rouvet-Song, étudiante en master de Coopération Internationale en Education et Formation (université Paris Descartes),
- S. Zablot, doctorante en Sciences de l'Éducation (université Paris Descartes).

Sommaire

Pratiques éducatives à l'heure des réseaux 4

Dimensions collectives du travail enseignant 5

D'un collectif l'autre : premiers contours de l'objet 7

Mise en perspective historique 15

Des pratiques individuelles aux pratiques collectives 41

Pratiques de communication d'enseignants sur Twitter et collectifs 42

« Devenir inverseur » : relations entre le développement professionnel d'une enseignante et sa participation à un chat sur Twitter 52

Construction d'une identité professionnelle complexe : une analyse des discours d'enseignants de langues, membres du GFEN 62

Identité(s) professionnelle(s) collective(s) ? 75

Constellations de collectifs d'enseignants 76

Archipel vivant du web des collectifs d'enseignants : propositions pour élaborer un hypertexte 77

Une évolution du modèle de référence des collectifs d'enseignants ? Analyse contrastive des discours de représentants de collectifs 100

Transformation du caractère politique des activités des collectifs d'enseignants ? 130

Pratiques de communication en ligne 133

Analyse des sites du GFEN national et de ses secteurs : une constellation 134

Représentations médiatiques du collectif : une étude de quatre sites contrastés 147

Identités en ligne de collectifs et pluralité des modes de référence 160

Des collectifs aux réseaux 184

Dynamiques individuelles et collectives dans des communautés enseignantes produisant des ressources en ligne : questions de modèles théoriques 194

Stratégies discursives dans l'espace médiatique 203

Collectifs « militants » ? 206

Éléments d'analyse de deux collectifs militants : les cas de l'EPI et du GAMA 207

Exploration du fonctionnement d'un collectif ancien : dynamiques à l'oeuvre pour le secteur langues du GFEN 216

Inversons la classe ! Brève histoire d'un collectif récent....239

Un militantisme renouvelé ? 261

Collectifs « marchands » 262

Conditions de création collective de ressources pour l'enseignement de la maintenance des véhicules : le cas des CFA pilotes de l'ANFA 263

Le WebPédagogique : une communauté ? 273

Des engagements rationalisés aux tendances industrialisantes....297

Conclusion générale 299

L'ancien et le nouveau : retour sur une distinction instable....300

Des valeurs aux normes ?....301

Bibliographie 304

Pratiques éducatives à l'heure des réseaux

Il existe une littérature de recherche variée à propos des dimensions collectives du travail enseignant, au sein de laquelle se distinguent notamment :

- les travaux concernant les pratiques collaboratives ou coopératives des enseignants en établissement ;
- ceux qui considèrent des collectifs[1] qui ont été créés et se sont développés en dehors des établissements, via les technologies du web, à partir de la fin des années 1990 ;
- et ceux qui concernent des collectifs d'enseignants qui se sont constitués avant les développements des technologies du web, parmi lesquels certains sont associés au mouvement d'Éducation Nouvelle qui se développe dès la fin du XIXe siècle à l'échelle internationale.

Si certaines recherches s'intéressent aux utilisations de médias informatisés[2] par des collectifs anciens (Derrien, 2017 ; Lafosse, 1991 ; Turban, 2004), il n'existe pas, à notre connaissance, de recherche qui problématise les évolutions dans le temps des activités collectives des enseignants, en ligne et hors ligne.

Comment caractériser les collectifs d'enseignants actifs, leurs buts, les dynamiques de leur activité et leur trajectoire ? Quels contrastes s'observent entre les organisations, les visées de collectifs anciens et celles de collectifs créés plus récemment ?

Nous nous attachons, dans ce rapport, à situer vingt-deux collectifs d'enseignants les uns par rapport aux autres. Nous cherchons aussi à comprendre ce que ces collectifs proposent en ce qui concerne l'élaboration de ressources éducatives, qu'elles soient numériques ou non.

Que partagent les enseignants au sein des collectifs auxquels ils participent ? Comment le travail collectif sur les ressources s'organise-t-il ? Comment évolue-t-il au sein des différents collectifs, notamment du fait des développements des médias informatisés ? Quelles différences peut-on observer dans l'élaboration collective des ressources entre ces collectifs ?

Avec ces questionnements, nous avons également considéré les modes d'utilisation ou les pratiques pédagogiques promues par les collectifs dont nous avons étudié les activités au travers d'enquêtes empiriques variées. Mais, avant de présenter ces enquêtes, une première synthèse des connaissances existantes à propos des dimensions collectives du travail enseignant s'avère nécessaire.

---

1 Par « collectif », nous entendons ici des regroupements d'enseignants qui inscrivent leur activité dans une durée qui excède celle d'un projet (voir par exemple, la définition des communautés de militants telles que les définissent Baron et Zablot, 2017). Nous reviendrons sur les questions terminologiques dans la section D'un collectif l'autre : premiers contours de l'objet .

2 Nous empruntons le concept à Jeanneret (2011), ainsi qu'à Drot-Delange (2001). Il désigne, selon ces deux auteurs, des « dispositifs techniques ayant pour constituants des appareils de traitement de l'information, au sens mathématique du terme, et ayant pour effet social de faire circuler des messages et, par là, de rendre possibles des échanges d'information, des interprétations, des productions de connaissances et de savoirs dans la société » (Jeanneret, 2011, § 60).

Dimensions collectives du travail enseignant

Les pratiques dites « collaboratives » ou « collectives » des enseignants au sein de leur établissement ont été particulièrement encouragées par les institutions des pays industrialisés à partir de la fin des années 1980 (Grangeat, 2008 ; Gueudet et Trouche, 2008 ; Lessard et Barrère, 2005)[3]. Dupriez (2010) associe ces pratiques à une « norme[, désormais présente] dans la plupart des textes relatifs au métier d'enseignant et aux établissements scolaires », à l'instar d'autres chercheurs : « les réformes ont rendu obligatoire le travail collectif » (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif, 2007) – ce qui n'est pas sans évoquer une injonction paradoxale : « collabore ! »[4].

Marcel *et al.* (2007) relient l'émergence d'un modèle de formation continue collectif à celui de l'enseignement fondé sur la preuve, inspiré de l'*Evidence Based Medecine* :

> […] le développement de la professionnalisation […] commence aux États-Unis au cours des années quatre-vingt. [...] Vingt ans après, on retrouve [en Europe] les mêmes concepts et valeurs définissant l'identité professionnelle, la formation enseignante, l'activité, etc. Ce modèle est hérité de la profession médicale des États-Unis et des pays anglo-saxons dans la mesure où son expertise dépend de ses connaissances et de ses compétences tirées de la recherche scientifique. […] Durant les dix dernières années, les réformes en France et aussi en Belgique, en Suisse francophone, accordent une importance particulière à la professionnalisation collective des enseignants. C'est dans tout ce mouvement historique qu'il faut situer les nouvelles pratiques enseignantes.

En ce sens, les prescriptions relatives aux activités collaboratives des enseignants peuvent correspondre à un moyen pour définir des « bonnes pratiques » (Barrère, 2017). Cela dit, la recherche menée par Bailleul, Thémines et Bodergat (2010) montre qu'en France, les pratiques collaboratives étaient peu présentes en formation initiale jusqu'au début des années 2000, ce qui fait écho à la réflexion de Perrenoud (1998, p. 4) :

> [...] il ne faut guère espérer qu'une rénovation de la formation des enseignants puisse être véritablement engagée comme préalable à une réforme du système éducatif. Non parce que l'idée elle-même serait rejetée, mais parce que la prendre au sérieux obligerait à sortir de la dramaturgie politique qui donne leur sens et leur rythme aux réformes scolaires. Cela n'empêche nullement les acteurs, dans leur plaidoyer pour une réforme, de promettre la mise à jour conjointe de la formation des enseignants. Ils se gardent toutefois de dire que, le temps de mettre en chantier une vraie rénovation de la formation des enseignants, la réforme du système éducatif qu'elle était censée préparer sera déjà aux oubliettes.

---

3 Des contrastes culturels peuvent exister : par exemple, Nguyen et Bruillard (2011, p. 128) indiquent qu'« au Vietnam, un enseignant n'est pas autorisé à réutiliser le cours d'un collègue du même établissement ». Notons que les pratiques collaboratives ont pu être encouragées depuis plus longtemps de manière relativement paradoxale : dans le cas de la France par exemple, le code Soleil détermine, dès les années 1920, parmi les principes du métier d'instituteur, des missions de travail collégial (Pachod, 2007), tout en érigeant l'instituteur en figure héroïque de la République, dépersonnalisée par l'idéal de perfection citoyenne et savante qu'il devrait incarner.

4 Le paradoxe se situe, comme nous le verrons par la suite, dans le fait que si des réformes imposent du travail collaboratif, elles ne réaménagent pas en conséquence la formation des enseignants (Perrenoud, 1998) ; la tournure impérative pourrait aussi être énoncée en ces termes : « collabore, mais apprend à le faire seul ! » Boucher et Fluckiger (2018) explicitent autrement cette injonction : « Les enseignants estiment que leur travail est un travail d'adaptation aux élèves et au contexte de la classe. Quel sens dès-lors cela a-t-il pour eux de reprendre le travail d'un autre ? »

Néanmoins, depuis le début des années 2000, l'offre de formation initiale a inclus des ateliers d'analyse des pratiques ou l'utilisation de forums et de listes de discussion afin de soutenir les pratiques collaboratives des jeunes enseignants (Bailleul, Thémines et Bodergat, 2010).

Pour Lessard et Barrère (2005, p. 126), les pratiques professionnelles collectives contribuent à une « définition élargie du travail enseignant » ; on retrouve une conception similaire chez Marcel *et al.* (2007) : le travail collectif des enseignants correspondrait à un « métier émergent, hors de la classe ». En ce sens, une recherche menée auprès de néo-titulaires a indiqué comment les prescriptions de travail collectif entrent en tension avec leurs conceptualisations du métier :

> [...] notre enquête met en évidence un réseau de réponses [indiquant le] rejet de la dimension collective du métier chez les PE stagiaires [...]. La tradition individualiste de l'idéal et de la pratique du métier persiste donc de façon non négligeable, alors même que les textes encadrant la profession et les enseignements supposent l'effectivité de la dimension collective : projet d'établissement, projet d'école, enseignements interdisciplinaires, projets culturels, conseils d'enseignement, conseils de classe, etc. (Bailleul *et al.*, 2010, p. 179)

D'autres références à la prégnance d'un modèle instructionniste en France ont pu être identifiées (Barrère, 2017 ; Dupriez, 2010 ; Marcel *et al.*, 2007). Ce qui ressort des recherches consultées à propos de la dimension collective du travail enseignant en établissement, c'est que son aspect intentionnel (vouloir travailler avec un ou des collègues) est plutôt rare ou difficile :

> […] les traces d'un tel travail dans l'activité quotidienne des enseignants sont parfois difficiles à trouver. Dans ce sens, le travail collectif des enseignants peut être rapproché du récit mythique […]. (Dupriez, 2010)

D'après la recherche menée par Grangeat (2011), « le principal obstacle réside dans l'organisation cellulaire des établissements : beaucoup [d'enseignants] (42 %) se plaignent du manque de temps alloué aux débats entre professionnels et de l'absence de possibilité de visite et d'observation mutuelles ». Analysant les pratiques de mutualisation d'enseignants utilisateurs de Tableaux Numériques Interactifs (TNI), Boucher et Fluckiger (2018) identifient des freins similaires :

> [...] la différence de niveau d'enseignement [...] ; le manque de temps (Fluckiger, Boucher et Daunay, 2016) ; la distance (''elle [n']est pas dans le même bâtiment que moi donc on [ne] se croise pas si souvent que ça'', E9). Mais il est surtout question, dans les discours, de la nécessité d'une adaptation ou d'une modification des ressources.

Alors que le travail collectif en établissement semble renvoyer à une difficulté pour les enseignants, qu'indique le nombre et la diversité des collectifs existants en dehors des établissements ?

L'étude du travail collectif au sein d'un établissement et celle de ce qui se passe en dehors ne répondent pas aux mêmes questions. Même si l'on perçoit bien la nécessité d'une prise en compte du travail collectif en établissement, nous avons choisi de nous intéresser aux diverses formes de collectifs actifs en dehors des établissements. Comment rendre compte de cette diversité ?

En effet, les caractéristiques structurelles telles le statut associatif ou les désignations indigènes (en termes de « communauté » ou de « réseau » par exemple) semblent insuffisantes pour comprendre la diversité des modes d'organisation, des instruments de travail, mais aussi des événements et des trajectoires des collectifs existants.

Pour commencer à répondre à ce questionnement, nous élaborons, dans les pages suivantes, une réflexion terminologique à propos de quatre désignations fréquemment utilisées, à la fois dans les recherches et par les collectifs étudiés, de façon à distinguer des catégories d'analyse élémentaires de l'activité collective des enseignants.

D'un collectif l'autre : premiers contours de l'objet

Il importe d'apporter des éclaircissements à propos de nos choix terminologiques et en particulier, à propos de celui qui nous a amené à utiliser le terme « collectif », dès le titre du présent rapport.

Nous nous intéressons aux « manières dont les "nous" se constituent dans le travail » (Metzger, 2007, p. 23) dans les limites de l'activité professionnelle en elle-même. En ce sens, notre objet est proche des « réseaux d'enseignants » étudiés par Quentin (2012) :

> Nous entendons par réseaux d'enseignants des espaces virtuels créés par des enseignants pour des enseignants, souvent en s'appuyant sur les technologies du Web participatif, dans le but de partager ou de mutualiser des ressources à caractère professionnel.(p. 16)

Les publications sur les formes d'auto-organisation étant abondantes, tout comme les désignations indigènes, nous avons opéré une sélection fondée d'une part, sur les désignations indigènes fréquemment utilisées et d'autre part, sur les relations entre ces désignations et la littérature de recherche existante.

Dans la suite, nous contrastons les étymologies, définitions et conceptualisations des quatre termes que nous avons retenus : *collectif*, *communauté*, *mouvement* et *réseau*[5]. Le travail de différenciation de ces termes a mis au jour des relations qui nous amènent à présenter d'abord les conceptualisations développées à propos du terme « mouvement », puis celles associées à « communauté », à « collectif » et finalement, celles associées au terme « réseau ».

Mouvement

Dérivé de « mouvoir », du latin *movere* (« remuer, bouger »), « mouvement » est attesté à la fin du XIIe siècle, désignant « la faculté de se mouvoir, [l']action » (Rey, 2012, p. 2182).

> Dans une perspective sociale, le mot transmet l'idée de « révolte, émeute » dès le Moyen Âge (apr. 1250), mais d'autres valeurs, exprimant aussi une idée d'action collective se manifestent ultérieurement : depuis 1657, *mouvement* désigne une réaction collective se traduisant dans le comportement d'un groupe. (*Ibid.*)

5 D'autres termes (tels : *groupe*, *bande*, *cercle*, etc.) relèvent soit d'usages plus transversaux soit plus spécifiques

Souvent employé pour qualifier les regroupements liés à l'Éducation Nouvelle, le terme « mouvement » soulève d'intéressants parallélismes avec la sphère de l'action militante. Il met l'accent sur le caractère souple des collectifs concernés, et sur leur orientation téléologique.

Fillieule (2009) s'attachant à cerner le concept de « mouvement social » dont les définitions sociologiques sont multiples, souligne ainsi son caractère volontariste : ce sont « des entreprises collectives pour établir un nouvel ordre de vie » (*ibid.*, p. 17), susceptibles de prendre des formes diverses et de recourir à un large répertoire d'actions, voire d'entrer « en sommeil » pendant un certain temps.

Les mouvements ne suivent pas, en effet, « un cycle de vie prédéterminé qui les mènerait de la naissance à la mort, en passant par leur institutionnalisation » (*ibid.*, p. 19). Leur ambition est également de nature variable : peuvent ainsi être distinguées des mouvements « orientés vers les normes », c'est-à-dire vers des changements « limités dans un systèmes social » et des mouvements « orientés vers les valeurs », c'est-à-dire « espérant modifier les bases mêmes de la société » (*ibid.*, p. 18).

À l'instar de Filleule (2009), Engeström (2016, p. 7) discute la conception traditionnelle des mouvements sociaux comme des événements éphémères parce qu'ils « ont donné lieu à des innovations culturelles durables et à de nouveaux types d'organisation » (notre traduction). S'appuyant sur les travaux de Soule (2012), il insiste sur le fait que les mouvements sociaux sont généralement « partie prenante d'un réseau de connexions entre de multiples organisations » (*ibid.*, notre traduction), ce qui en fait des processus « bien plus durables que ce qu'ils peuvent paraître à première vue » (*ibid.*, notre traduction).

Certains auteurs se sont attachés à raffiner les typologies : ainsi Aberle (1966, cité par Fillieule) distingue-t-il des mouvements cherchant « à transformer partiellement les individus » comme les Alcooliques Anonymes, des mouvements visant à transformer plus radicalement les individus tout en ayant vocation à réformer la société, comme certaines églises, des mouvements réformistes (mouvements ouvriers, mouvements syndicaux) et des mouvements révolutionnaires (Fillieule, 2009, pp. 21-22). Engeström (ISCAR 2017) distingue trois autres types de fonctionnements pour les mouvements sociaux :

1. un type dit « collectif » qui manifeste une organisation « traditionnelle », caractérisée notamment par la présence et l'activité d'une hiérarchie descendante ;
2. un deuxième type dit « connectif » : décentralisé, ce type de fonctionnement peut renvoyer, par exemple, aux phénomènes qui se produisent au moyen des réseaux sociaux ;
3. un troisième type dit « capillaire » est essentiellement local et organise une résistance à partir d'actions de la vie quotidienne.

Ces trois types de fonctionnements peuvent être mélangés dans les différents contextes où se produisent des mouvements sociaux.

Plutôt que de multiplier les typologies, et afin de ne pas appréhender exclusivement les mouvements sociaux contemporains à l'aune des mouvements ouvriers de la fin du XIXe siècle, Fillieule propose de parler d'Entreprises de Mouvement Social (EMS), reposant sur la « mise en œuvre d'un dessein, d'un plan, d'un projet en même temps qu'une action par laquelle on défie quelqu'un ou quelque chose » (*ibid.*, p. 25). Loin de désigner une organisation de type industriel, le concept permet de « ne plus raisonner en termes de

groupements définis une fois pour toutes, mais de configurations d'alliances changeantes toujours susceptibles d'évoluer au cours de l'action et ne trouvant leur forme que dans l'actualisation des conflits » (*ibid.*, p. 27). Engeström (2016) le rejoint en ce sens.

Enfin, la nature de la participation à ces entreprises entre en écho avec certains des modes d'engagement dans les collectifs qui nous intéressent ici : pour Fillieule,

> Les EMS n'ont pas de membres, mais des participants. Ce qui veut dire que l'appartenance à une EMS ne passe pas forcement, comme dans les organisations, par une adhésion, un processus de recrutement, etc., mais plus largement par le sentiment d'appartenir à un collectif plus ou moins précisément défini. [...] Bref, l'appartenance à un mouvement ne saurait se réduire à un acte d'adhésion : elle consiste plutôt en une série d'actes différenciés qui, pris ensemble, renforcent le sentiment d'appartenance et d'identité. (*Ibid.*, pp. 27-28)

La description des EMS en termes de participation n'est pas sans évoquer les concepts de « participation périphérique légitime » et « à part entière » développées dans le cadre de la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005). Cette observation nous amène à présenter les conceptualisations associées au terme « communauté » dans la section suivante.

Communauté

Le terme « communauté » est dérivé du substantif « commun », attesté en 842 et désignant « ce qui appartient à plusieurs » (Rey, 2012, p. 778), voire au peuple par opposition à ce qui relève de l'aristocratie, si l'on s'appuie sur la distinction entre les deux chambres parlementaires britanniques : la Chambre des Communes (*House of Commons*) n'est pas la Chambres des Lords (*House of Lords*) (Rey, 2011, p. 349). À partir du XVIe siècle, « communauté » désigne « en particulier une collectivité religieuse (1538) et, depuis peu, s'emploie avec des spécialisations administratives (*communautés urbaines*) » (*ibid.*, p. 779).

La communauté repose ainsi, étymologiquement parlant, sur l'existence d'un bien partagé, et constitue un collectif humain dont les membres apparaissent particulièrement soudés, à une échelle inférieure à celle de la société. C'est du moins en ce sens que Tönnies (1887) distinguait la *Gemeinschaft* (« communauté ») et la *Gesellschaft* (« société »), la première faisant référence à un « un agrégat de consciences si fortement agglutinées qu'aucune ne peut se mouvoir indépendamment des autres » (Durkheim, 1889/2013, § 3), où la propriété est commune, et dont la famille constitue le cas typique. La seconde correspondrait à :

> un cercle d'hommes qui, comme dans la *Gemeinschaft*, vivent et habitent en paix les uns à côté des autres mais, au lieu d'être essentiellement unis, sont au contraire essentiellement séparés, et tandis que dans la *Gemeinschaft* ils restent unis malgré toutes les distinctions, ici ils restent distincts malgré tous les liens. Par conséquent, il ne s'y trouve pas d'activités qui puissent être déduites d'une unité existant a priori et nécessairement et qui expriment la volonté et l'esprit de cette unité... Mais chacun est ici pour soi et dans un état d'hostilité vis-à-vis des autres. (Tönnies, cité par Durkheim, § 8)

Plus récemment, dans une perspective économique, Ostrom (1990) s'appuie sur le moment historique de confrontation entre les *communs* et les *enclosures* pour montrer que ce conflit se joue de nouveau à l'heure des « communs de la connaissance », au nombre desquels peuvent

être notamment comptées les œuvres de l'esprit régies par des licences de type *creative commons*. L'existence des communs repose sur des formes de régulations collectives, ainsi présentées par Le Crosnier (2012, p. 194-195) :

> huit principes d'agencement que l'on retrouve dans les situations qui assurent réellement la protection des communs dont ces communautés d'acteurs ont la charge : des groupes aux frontières définies ; des règles régissant l'usage des biens collectifs qui répondent aux besoins et spécificités locales ; la capacité des individus concernés à les modifier ; le respect de ces règles par les autorités extérieures ; le contrôle du respect des règles par la communauté qui dispose d'un système de sanctions graduées ; l'accès à des mécanismes de résolution des conflits peu coûteux ; la résolution des conflits ; des activités de gouvernance organisées en strates différentes et imbriquées.

Ce ne sont donc pas tant les caractéristiques des communs en eux-mêmes qui en font la spécificité que le tissu des relations sociales qui en garantissent la pérennité.

L'essor des services du web dit « collaboratif » a, par ailleurs, donné lieu à de nombreux travaux sur les communautés en ligne[6] et, bien avant l'apparition de ces services, les modalités de l'« apprentissage social » comme mode alternatif aux apprentissages formels ont fait l'objet d'un cadrage conceptuel qui s'inscrit dans la lignée des travaux de Lave et Wenger (1991). Parmi les premiers, les recherches de Galibert montrent que la régulation des communautés en ligne repose sur deux logiques sociales structurantes :

> D'un côté, une logique de réciprocité construite sur le "donner-recevoir-rendre" d'informations ou de conseils en ligne, de l'autre une logique délibérative basée sur l'idée d'espace public chère à Habermas, présente dans les forums, souvent sous une forme institutionnalisée au travers des chartes de bonne conduite ou des dispositifs de modération. (Galibert, Lépine et Pélissier, 2012, p. 204)

Les « communautés de pratique » étudiées notamment par Wenger (2005)[7] renvoient à un ensemble de personnes qui partagent, par exemple, le même métier et sont amenées à inventer des solutions aux problèmes rencontrés dans la pratique qu'ils partagent. Elles s'engagent dans une entreprise commune qui évolue notamment par la négociation du sens qui peut lui être attribué par les uns et les autres. L'engagement des personnes suppose en outre l'entraide et le partage des connaissances sur la pratique. Sont ainsi distingués trois éléments témoignant de l'émergence d'une telle communauté :

- un *engagement mutuel* qui caractérise la force des liens sociaux entre les membres,
- une *entreprise commune*, qui dépasse les limites d'un projet ponctuel auquel un collectif contribue pour désigner un horizon commun à atteindre,
- enfin, un *répertoire partagé* de ressources progressivement produites, que Laferrière (2005, p. 11) définit de la manière suivante : « le langage spécialisé de la communauté

6 Schwier (2008) souligne l'utilisation fréquente du terme « communauté » dans le cadre de la conception et de l'utilisation d'environnements d'apprentissage en ligne : « Community are idealized in our minds, but often quite different in gritty experience. We think of communities as warm, inviting and supportive; the truth is often less favourable » (p. 69).

7 Lantz-Andersson, Lundin et Selwyn (2018) remarquent que le concept de communauté de pratique est très fréquemment utilisé, au point qu'une recherche critique récente a identifié des utilisations peu réfléchies. Des propositions de désignations différentes sont faites, à l'instar de « réseaux de pratiques » ou d'« espaces affinitaires » dont on conçoit qu'elles renvoient à des groupes dont les relations sont plus faibles qu'au sein d'une « communauté ».

> et ses politiques, codes, procédures et autres outils qui permettent à ses membres de tirer des significations appropriées et riches des situations d'interaction qui sont les leurs ».

Les dynamiques de constitution des communautés de pratique sont animées par les processus d'engagement dans l'entreprise commune et ce processus renvoie à l'un des déterminants de l a *participation*. Wenger (2005, p. 188) distingue quatre degrés de participation : celle « complète (un membre à l'interne) ; la non-participation complète (un étranger) ; la périphéricité [par exemple, celle d'un novice] ; et la marginalité ». La participation marginale renvoie à des « identités de non-participation [...] intégrées » (*ibid.*). Wenger donne dans ce cas, l'exemple des femmes au sein des familles :

> [...] des membres anciens peuvent être confinés à une position marginale tellement intégrée à leur pratique qu'ils s'y trouvent enfermés. Ainsi, il est souvent difficile d'être des "participants accomplis" à l'intérieur de sa propre famille. Les femmes qui recherchent un traitement équitable aboutissent souvent dans des pratiques de communauté qui leur renvoient des identités de non-participation. Dans de tels cas, les formes de non-participation sont tellement intégrées à une pratique qu'il devient pratiquement impossible de concevoir une trajectoire différente à l'intérieur de cette même communauté. (*Ibid.*)

Les membres d'une communauté de pratiques peuvent donc vivre différentes trajectoires de participation, celles-ci devenant plus ou moins importante au sein de la communauté. Ces trajectoires déterminent les apprentissages qu'ils peuvent faire, via la mobilisation, voire l'enrichissement du répertoire partagé de ressources.

Sur ce point, se marque aussi une relation spécifique entre les termes « communauté » et « collectif ». En effet, en contraste avec les termes « réseau » et « mouvement », les conceptualisations des termes « communauté » et « collectif » intègrent celles d'artefacts médiateurs des activités : « communauté » par ses relations lexicales et sémantiques avec la notion des *communs* ainsi qu'au plan théorique, par la définition du répertoire partagé ; « collectif » par ses relations lexicales et sémantiques avec la notion de *collection*, dont la conceptualisation a notamment été élaborée dans le cadre du projet ReVEA (Ressources Vivantes pour l'Enseignement et l'Apprentissage)[8].

Collectif

Au plan étymologique, le terme « collectif » est formé sur la base du nom commun « collecte » emprunté au latin *colligere*, signifiant « rassembler, recueillir » (Rey, 2012, p. 763). À partir du début du XIXe siècle, le sens du terme s'approche de questions de gestion financière et politique : « depuis 1802[, il] désigne [...] l'ensemble des dispositions d'un projet de loi de finances. Par influence du russe, un collectif (1901) désigne aussi un groupe de travail, puis un groupe d'action » (*ibid.*, pp. 763-764). Par ailleurs, comme nous l'avons relevé plus haut, les dérivés du nom commun « collecte » comprennent également le terme « collection », ce qui rejoint nos préoccupations de recherche.

Pour Metzger (2007, p. 23), le collectif renvoie à un regroupement d'acteurs fondé sur des « relations d'échange, d'entraide, de construction d'un "commun" » mises en œuvre par des

8 Voir en ligne : https://www.anr-revea.fr/

individus au travail ». Tout en mettant l'accent sur la mise en commun, le collectif n'exclut pas l'individu, non seulement parce qu'il repose sur des relations interindividuelles, mais surtout parce que la construction du collectif et celles de l'individu entrent dans une relation de réciprocité. En outre, le collectif ne constitue pas seulement une collection d'individus ; il repose aussi sur un ensemble de ressources communes.

À partir d'une lecture des écrits de Durkheim sur l'institution, et en particulier de ses dimensions intégrative (de l'individu dans la société) et régulatrice (en tant que productrice de règles régissant la vie sociale), Metzger (2007) propose de distinguer quatre types idéaux de collectifs au travail, sur un continuum allant du moins au plus régulé : l'*anomique*, le *réticulaire*, le *sociétaire* et le *communautaire*. L'un des intérêts de l'analyse de Metzger tient en outre au caractère dynamique du continuum : les collectifs peuvent passer d'un type à un autre, en fonction de leur trajectoire.

Le collectif *anomique* confine à la simple juxtaposition d'individus : ces derniers ne se connaissent pas et participent cependant à une activité commune, ou ne savent plus quelles sont les valeurs légitimes ni les buts encouragés et licites, ce qui induit notamment des comportements de retrait (*ibid*, pp. 32-33). Le type *réticulaire* se situe à un niveau supérieur, en termes de régulations : il caractérise

> des collectifs où les interactions se répètent, possèdent une certaine durée, tout en conservant une souplesse de constitution (on entre et on sort aisément du réseau), une absence (ou une faiblesse) de hiérarchie et, du fait que l'engagement des membres est limité aux objets de l'échange, sans grand investissement affectif. (*ibid.*, pp. 35-36).

Le collectif *sociétaire* témoigne d'un « engagement plus important des membres » quoique préservant « une distance prudente avec le groupe » ; le sentiment d'appartenance au groupe y est plus important. S'y manifeste « une régulation formelle émergente, mais non encore stabilisée », « un mouvement d'homogénéisation progressive des identités ». Ses membres se projettent « dans un avenir à moyen terme (plus d'un an) ; le collectif n'en conserve pas moins son ouverture, même si l'acceptation de nouveaux membres est souvent soumise à des procédures de moins en moins informelles de cooptation ». Enfin, ses finalités peuvent dépasser les seuls objectifs fonctionnels pour contribuer à la construction du lien social (*ibid.*, p. 38).

Le collectif *communautaire*, enfin, se distingue du précédent au sens où Tönnies puis Durkheim opposent *société* et *communauté* : si, dans la société, les relations sont fondées sur le contrat et la division du travail, dans la communauté, l'homogénéité des membres est plus marquée et le lien social repose sur une « solidarité mécanique, basée sur le principe de similitude (indifférenciation) » :

> on pourra parler de communauté (ou de processus de communalisation) dès lors que le collectif se dote de normes s'imposant à tous, comme une déontologie, des règles contraignantes de formation, d'affectation, de fermeture de marché du travail, etc. C'est ici souligner l'importance des règles d'inclusion et d'exclusion de la communauté, qui la rendent plus stable que les collectifs réticulaires et sociétaires. Mais la simple adhésion de principe aux règles de la communauté ne suffit pas : il faut en outre montrer une certaine implication, accepter de consacrer du temps et des ressources (payer de sa personne) pour le fonctionnement même du collectif. (*ibid.*, p. 41).

Des convergences s'observent ici entre les conceptualisations du collectif et celles élaborées par Quentin (2012) à propos des *réseaux* d'enseignants, notamment dans le sens où elles aménagent l'analyse d'un continuum allant de règles d'organisation très souples à des règles d'organisation très contraignantes.

Réseau

Formé sur la base nominale « rets » issue du latin *retis* signifiant « filet », le terme « réseau » désigne d'abord « un petit filet pour prendre des oiseaux ou du menu gibier » (Rey, 2012, p. 3076) :

> Le sens figuré "ensemble de choses abstraites emprisonnant peu à peu l'individu" s'est développé de bonne heure (v. 1240). [...] Dans la seconde moitié du XIXe s., il s'applique aussi par abstraction à un ensemble de personnes en liaison entre elles, directement ou indirectement (1862), notamment une organisation clandestine. (*Ibid.*)

Rey décrit la « vitalité » du terme qui, dès le XVIIIe siècle, prend rapidement des acceptions dans des champs d'activité variés (physiologie, sciences, optique, etc.). Au milieu du XIXe siècle, cette vitalité produit de nouvelles analogies sur la base de « l'idée d'un ensemble de lignes entrecroisées ». Enfin, au XXe siècle, « l'application du terme à l'informatique (où réseau rend le mot anglais *net*) est particulièrement importante » (*ibid.*), ce qui engage de nouvelles extensions sémantiques : « réseau » permet alors de « rendre compte du fonctionnement des systèmes évolutifs, naturels, vivants, matériels et intellectuels (cognitivisme, intelligence artificielle...) » (*ibid.*).

Le terme *réseau*, employé par Quentin (2012) pour qualifier des collectifs d'enseignants agissant majoritairement en ligne, fait aussi référence aux liens sociaux qui se nouent au sein des collectifs, et *entre* des collectifs. Dans sa thèse, Quentin a mis en évidence deux types de fonctionnement des réseaux qu'elle a étudiés : celui du *bac à sable* et celui de la *ruche*, situés aux deux extrémités d'un continuum formé par la nature des règles mises en œuvre (entre souplesse et contrainte) et des types de production (entre individualité et collectivité).

Le concept de *réseau* a également fait l'objet de développements conceptuels en sociologie des réseaux. Héritière de la sociométrie, elle aborde les structures sociales à la lumière des attractions et des répulsions entre membres d'un groupe (d'où l'usage récurrents des représentations en graphes). La sociologie des réseaux ne présuppose pas l'existence de groupes sociaux, mais les construit par l'analyse de leurs propriétés relationnelles, en particulier avec trois concepts centraux : la densité, la connexité, l'intensité. Dans cette perspective,

> un réseau social […] peut être ici défini provisoirement comme constitué d'un ensemble d'unités sociales et des relations que ces unités sociales entretiennent les unes avec les autres, directement, ou indirectement à travers des chaînes de longueurs variables. (Mercklé, 2016, pp. 3-6)

Le concept de densité permet par exemple de dégager un groupe spécifique : la « clique ». Un groupe de ce type est formé quand tout le monde se connaît : « l'ensemble des sommets d'un sous-graphe complet, dont la densité est donc maximale : toutes les liaisons directes (ou liaisons d'adjacence) possibles y sont présentes » (*ibid.*, p. 57).

Le concept d'intensité permet quant à lui, à partir des relations de proximité entre individus, de distinguer des groupes dont les liens sont « forts » de ceux dont les liens sont « faibles » (Granovetter, 1973 , cité par Mercklé) :

> [...] à chaque paire d'individus de la population étudiée doit être associée une valeur qui correspond à une mesure de leur proximité (fréquence des relations, temps passé ensemble, diversité des interactions…). La procédure consiste alors à ne "retenir" pour la distinction des groupes composant cette population, que les relations entre individus dont la proximité est supérieure à un certain seuil. (Mercklé, p. 59)

Rappelons finalement les relations possibles entre les termes « réseau » et « mouvement », telles qu'elles ont été indiquées, par exemple, par Engeström (2016, p. 7) : des rapports d'inclusion sont en effet soulignés par ce chercheur lorsqu'il décrit les mouvements sociaux comme « partie prenante d'un réseau [nous soulignons] de connexions entre de multiples organisations » (*ibid.*, notre traduction), ce qui en fait des processus « bien plus durables que ce qu'ils peuvent paraître à première vue » (*ibid.*, notre traduction).

Une synthèse

La carte de concepts suivante peut constituer un support de synthèse des réflexions terminologiques que nous avons menées jusqu'ici :

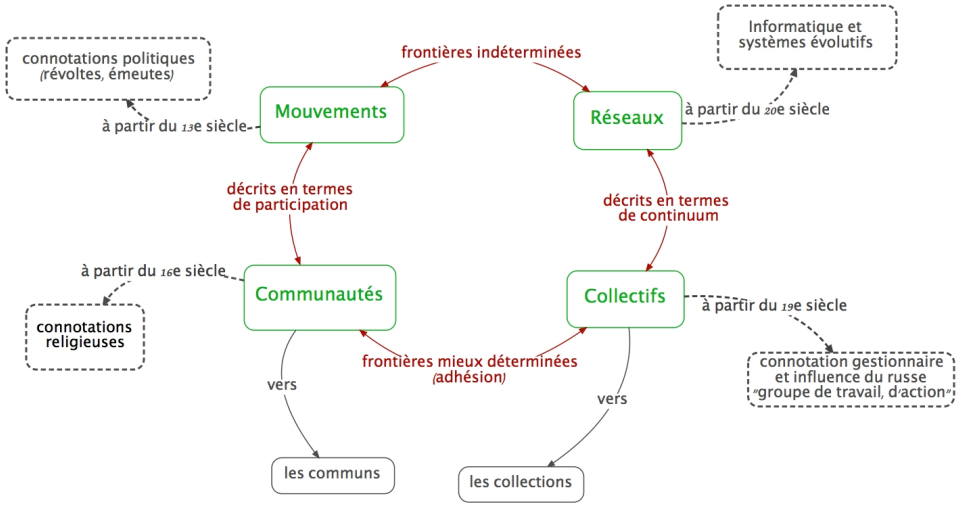


Figure 1 : synthèse des contrastes et relations entre les termes « mouvement », « communauté », « collectif » et « réseau »

Sur cette carte, nous avons distingué au centre, en vert, les quatre concepts retenus pour analyser les regroupements d'enseignants, nommés jusqu'alors « collectifs ». Les relations entre ces concepts sont identifiées en rouge. Enfin, une sélection de traits étymologiques contrastés et de formes lexicales associées (en noir) peut éclairer les visées et modalités d'organisation du travail sur les ressources.

Il ressort des réflexions terminologiques menées dans cette partie que le concept de « collectif » peut recouvrir des formes variées de regroupements d'enseignants. La carte de synthèse montre par ailleurs qu'il s'avère plus générique que les autres : en effet, il n'induit

pas nécessairement de visée politique, l'utilisation de médias informatisés ou des liens forts entretenus par la valorisation de biens communs. Nous avons par conséquent privilégié le terme « collectif » pour désigner, de prime abord, tous ceux étudiés dans les recherches que nous présentons ici. La conclusion du présent rapport mettra ce choix en perspective avec les résultats de nos recherches empiriques.

Comment évoluent les activités des collectifs d'enseignants ? Pour commencer à répondre à ce questionnement, il importe de constituer quelques repères historiques à partir de la littérature existante.

Mise en perspective historique

Dans cette partie, nous nous sommes employés à repérer, à partir des recherches existantes, les principales tensions et acteurs des collectifs d'enseignants, en France pour l'essentiel, du début du XXe siècle à nos jours. Quatre principaux types de collectif, pour la plupart issus des amicales professionnelles (Geay, 2005, p. 33-35), ont ainsi été repérés :

- les syndicats,
- les associations de spécialistes[9],
- les collectifs associés au mouvement d'Éducation Nouvelle qui se développe dès la fin du XIXe siècle, notamment en Europe (Gutierrez, 2006),
- et, plus d'un siècle après, ceux qui se sont constitués sur le web.

Les enquêtes empiriques que nous avons menées ont concerné vingt-deux collectifs contrastés qui renvoient principalement aux trois derniers types de collectif identifiés : ce corpus ne comprend donc pas d'études empiriques concernant des organisations syndicales. Il ne s'agit pas là d'un choix que nous avions déterminé au préalable, même si nous avons pu remarquer qu'une littérature spécialisée existe à leur sujet quand des formes plus récentes d'organisation collectives restent peu étudiées (Cardon-Quint et d'Enfert, 2014).

Si l'analyse d'autres organisations collectives qui ne sont pas non plus représentées dans le corpus de celles étudiées ici[10] serait également nécessaire pour répondre de manière plus satisfaisante aux questionnements que nous posons, les apports spécifiques de ce rapport consistent, dans un premier temps (et dans la section qui suit en particulier), en une proposition d'articulation de littératures de recherche disjointes. Ils consistent, dans un second temps, dans l'articulation de quatorze recherches empiriques à propos de vingt-deux collectifs différents, notamment en termes de durée d'existence, permettant de composer un paysage et des repères d'analyse de l'évolution des activités collectives enseignantes.

9 Un cinquième type historique de collectifs d'enseignants aurait pu être considéré dans cette section : les sociétés catégorielles, telles la Société des Agrégés qu'a étudié Verneuil (2001, cité par Cardon-Quint et d'Enfert, 2014). En un sens, les associations de spécialistes constituent un cas de société catégorielle : « les associations de spécialistes sont des associations de professeurs, à l'exclusion des autres professions de l'Instruction publique » (Cardon-Quint et d'Enfert, 2014). Du fait des contraintes temporelles pour la finalisation de nos recherches, nous n'avons pas approfondi l'étude de ces collectifs-là, bien que cela soit nécessaire pour comprendre de manière plus fine les principales tensions et dynamiques qui caractérisent les évolutions des activités des collectifs d'enseignants. Des hypothèses sont toutefois développées à partir des informations collectées au sujet des sociétés catégorielles, dans la littérature consultée au sujet des autres formes de collectif étudiées.

10 Par exemple, celle des sociétés catégorielles, des mouvements d'Education populaire au sens strict, les mutuelles de l'éducation ou encore les collectifs d'enseignants impulsés par des acteurs industriels (en particulier Microsoft, avec le programme « MIE Expert » et Apple, avec les « Apple Teachers »).

Chacun des types identifiés plus haut a connu des évolutions dans l'histoire, tout en constituant des assises culturelles importantes pour les activités collectives des enseignants : on peut se risquer à dresser les grandes lignes de ces évolutions historiques, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, de manière à soutenir la formulation d'hypothèses d'analyse de l'activité des vingt-deux collectifs que nous avons étudiés.

Cette prise de risque peut aussi nourrir la réflexion au sujet des *relations* entre les principaux types de collectifs identifiés : quelle division sociale du travail pourrait être dégagée entre ces différents acteurs ?

Développements de quatre types de collectifs d'enseignants

Un essor (presque) simultané ?

Dans le sillage du syndicalisme ouvrier qui émerge au XIXe siècle, les syndicats d'enseignants se développent, au début du XXe siècle, dans l'illégalité : via la circulaire Spuller (1887), « [...] l'État se refuse à étendre aux fonctionnaires *a fortiori* aux enseignants la liberté syndicale reconnue par la loi du 21 mars 1884 » (Cardon-Quint et d'Enfert, 2014). Dans le même temps, les révolutions industrielles voient se multiplier les initiatives pour changer les structures et pratiques éducatives :

> Les enfants ne sont plus insignifiants, ils sont devenus source de préoccupation pour la société qui a découvert la nécessité, l'utilité (la rentabilité) de soigner et de contrôler leur devenir, pour qu'il ne soit plus aléatoire. La réforme est partout, glissant vers les réalités petites-bourgeoises des seules nécessités socio-économiques du nouveau contexte, ou au contraire vers le projet d'un homme libéré de ses oppressions. À mesure que se fait inconsciemment ressentir la manipulation des intérêts économiques sur le devenir des individus, des formes d'éducation libérale émergent. (Jullien, 2006)

Les révolutions politiques, la Commune notamment, constituent par ailleurs des foyers de revendications pour une éducation populaire (entendue, à ses prémices, comme « celle des pauvres ») et nouvelle (Christen, 2017, p. 18). Qu'elle soit conçue comme un moyen d'émancipation ou comme un « rempart contre les désordres » (*ibid.*), tous les bords politiques, mais aussi religieux et laïcs, s'en préoccupent.

Robert (2006, p. 102) remarque que, dès 1887, « les exemples d'appels à la mise en œuvre de méthodes actives et de pratiques non coercitives [se multiplient] dans les instructions officielles ». Des voix s'élèvent toutefois pour revendiquer davantage : après la publication de son ouvrage intitulé *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* en 1897, E. Demolins fonde l'école des Roches, colorant les initiatives associées à l'Éducation Nouvelle, en France, de concurrence internationale aiguë.

La même année (1899), un processus d'institutionnalisation des établissements d'Éducation Nouvelle s'observe avec la création, par A. Ferrière, du Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN). Pour cette figure de l'Éducation Nouvelle, une distinction s'impose entre « Éducation Nouvelle et simples méthodes actives » :

> [...] l'éducation nouvelle se caractérise par la volonté d'installer un environnement éducatif complet, ainsi que par l'élaboration d'un ensemble de dispositions cohérentes

> entre elles, qui ne saurait être morcelé et s'accommoder de mesures isolées, sauf à se trouver dénaturé [...]. (Robert, 2006, pp. 103-104)

En parallèle, la dynamique de création des associations de spécialistes s'étend aussi, en rapport avec l'intérêt social renouvelé à propos des questions éducatives. Cardon-Quint et d'Enfert (2014) décrivent en ces termes les contraintes qui président à la structuration de ces organisations :

> Le foisonnement associatif qui caractérise le tournant du siècle s'organise progressivement par la délimitation des territoires propres à chacune des associations, dans une logique qui prend en compte à la fois la discipline enseignée, le statut professionnel de ses membres, le type d'établissement où ils exercent, le niveau auquel ils enseignent, toutes caractéristiques qui se compliquent encore du fait de l'existence parallèle d'un enseignement féminin et d'un enseignement privé.

Cette dynamique prend une ampleur plus vive avec la réforme de 1902 (*ibid.*), bien qu'elle ne concerne que le secondaire masculin (Kahn, 2014a). Il convient de remarquer que la réforme de 1902 fait écho aux « mutations structurelles de l'enseignement secondaire, [liées à des] dynamiques largement transnationales » (Cardon-Quint et d'Enfert, 2014). Soulignons aussi qu'à cette époque et jusqu'à la légalisation du syndicalisme enseignant en France, les associations de spécialistes ont pu constituer des organisations à visées syndicales, à la condition (informellement négociée avec l'État), par exemple, de ne pas faire grève (*ibid.*).

Suite aux lois Ferry, dans la transition du XIXe siècle au XXe siècle, un essor quasi-conjoint des activités de trois des types historiques de collectifs d'enseignants retenus ici s'observe[11], non sans rapport, bien entendu, avec des dynamiques internationales.

Mouvements de convergences et de divergences

Il faudra attendre 1924 pour que la liberté syndicale soit reconnue aux enseignants en France (Cardon-Quint et d'Enfert, 2014). Geay (2005, p. 38) évoque aussi les poursuites judiciaires entreprises en 1905, par le gouvernement républicain contre la Fédération Nationale des Syndicats d'Instituteurs (FNSI), d'obédience anarcho-syndicaliste, parce qu'elle avait engagé un processus d'adhésion à la CGT. Soutenue par les socialistes de l'époque, l'organisation se maintient et aboutit son adhésion à la CGT en 1907 (*ibid.*).

Dans la même période, des rapprochements entre les syndicats et les pédagogues associés au mouvement d'Éducation Nouvelle sont identifiés, notamment avec la création par la FNSI, en 1910, de la revue *L'École Émancipée* à laquelle contribuent un nombre important de militants freinetistes - qui ne peuvent pas encore être nommés "icémiens"[12] (*ibid.*, p. 49).

Bien que des alliances aient pu se nouer entre les syndicats d'enseignants naissants et les amicales professionnelles dès le début du XXe siècle (Bars, 2016), une « rivalité » s'observe entre ces deux types de collectifs d'enseignants, notamment au plan du nombre d'adhérents :

> À l'approche de la guerre, la fédération syndicaliste a perdu une partie de ses quelques milliers d'adhérents, alors que la fédération des amicales rassemble 85 000 instituteurs sur 115 000 que compte la profession. (Geay, 2005, p. 39)

11 Celui des syndicats d'enseignants reste en effet contraint au plan législatif jusqu'en 1924.

12 L'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne) est en effet créé par C. Freinet en 1947. Voir aussi en ligne : http://www.icem-pedagogie-freinet.org/.

Notons une divergence entre les associations de spécialistes et les syndicats fréquemment invoquée pour les distinguer : les revendications des associations professionnelles se restreignent en effet, généralement, à des intérêts sectorisés.

> Cette accusation reflète un reproche plus global, celui d'une certaine forme de conservatisme de la part d'associations qui seraient peu présentes dans les luttes sociales : "Apolitique, au-dessus des partis et des syndicats, l'association défend souvent une spécialité au mépris des autres"[13] (Ferhat, 2014)

Cela dit, cette divergence a un caractère formel : les syndicats d'enseignants en France reproduisent en effet, en leur sein, les divisions des corps d'enseignants, par souci de mieux représenter et tenir compte des spécificités des identités professionnelles (Geay, 2005, p. 12).

Au cours de la première guerre mondiale, l'Union sacrée favorise la syndicalisation de masse ainsi que les collaborations entre les syndicats, l'État et les entreprises (*ibid.*, p. 40). Terrassée suite à l'assassinat de Jaurès, l'opposition pacifiste ne se réorganise qu'à partir de 1915 (*ibid.*). La période qui suit la première guerre s'avère néanmoins marquée par des alliances inédites, liées, entre autres, aux coalitions politiques de gauche sous le Front Populaire.

Renouvellement de l'élan optimiste

À l'issue de la première guerre mondiale et dans la filiation de l'activisme pacifique[14], de nouveaux rapprochements sont identifiés entre les syndicats et les pédagogues associés au mouvement d'Éducation Nouvelle :

> Les nouvelles générations de maîtres, marquées par les souffrances de la guerre, se montrent plus contestatrices. Les traditions autoritaires des écoles normales et les vieilles structures amicalistes leur deviennent insupportables. Il s'agit de construire un monde nouveau, de bâtir une paix mondiale, d'en finir avec l'injustice et la barbarie... L'éducation elle-même est prise à partie et la réflexion pédagogique connaît un nouvel essor, même si les tentatives de changement de méthodes sont souvent marginalisées par l'institution. (Geay, 2005, p. 41)

Cela dit, à cette époque, le positionnement du principal syndicat à l'époque, le SNI (Syndicat National des Instituteurs), issue de la Fédération nationale des amicales d'instituteurs, est plus réformiste que révolutionnaire[15] :

---

13 Dossier du SNES, « La recherche pédagogique en France : mythe ou réalité ? », 21 octobre 1970.

14 Hameline (2002) met toutefois bien en évidence les tensions nationalistes qui agitent, dès ses prémices, les initiatives de fédération des écoles et pédagogies nouvelles. À l'approche de la deuxième guerre mondiale, un consensus est d'ailleurs identifié au sein de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle autour d'un « pacifisme *ésdéénien* : c'est aux Nations de former société entre elles, par un volontarisme fédérateur qui ne les conduit ni à abdiquer leur souveraineté, ni à renier leur diversité » (*ibid.*, p. 37).

15 La recherche menée par Pachod (2007) va plus loin, décryptant ce qu'on pourrait associer à de *l'immobilisme* pour les préconisations du SNI via la réédition de 1923 à 1979 du *Code Soleil* : « Rien ne change : ni l'école, ni l'instituteur, ni les priorités assignées à l'instruction, prélude à l'éducation désormais nationale et populaire. Le *Code Soleil* reste figé dans une offre scolaire, qui ignore les nouvelles obligations prescrites par les lois, décrets et circulaires. Il ne la situe pas dans un environnement intellectuel, social, culturel en transformation. La professionnalité enseignante n'évolue pas : [...] l'instituteur est toujours défini comme l'éducateur en tout temps et sur tout terrain, répondant à la vocation du prophète missionnaire de l'école de la République et de la République à l'école. [...] Bref, faute d'évoluer avec son temps et d'estimer son temps par l'anticipation de ses enjeux et priorités, tâches habituellement attribuées et reconnues aux syndicats, le *Code Soleil*, toujours rédigé par le syndicat le plus représentatif des enseignants, s'est répété jusqu'à son obsolescence, son éclipse totale ».

> Et [si le SNI] se déclare ouvertement socialiste, c'est dans la lignée des thèses jauressiennes les plus idéalistes : l'éducation et l'extension de l'État sont pour lui les moyens privilégiés de la transformation sociale. Plutôt que la grève considérée comme dangereuse, les militants du SN préfèrent les démarches auprès des parlementaires. (*Ibid.*, pp. 43-44).

L'entre-deux guerres renvoie à un moment d'effervescence à l'échelle internationale pour les pédagogues : la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle est créée en 1921, comprenant, en son sein, un groupe d'études, de recherche et d'expérience éducatives qui donnera naissance, l'année suivante, au Groupe Français d'Éducation Nouvelle ou GFEN[16] (Robert, 2006). Avanzini (2003) décrit cinq axes de développement propres au mouvement d'Éducation Nouvelle :

1. une approche scientifique de l'enseignement, particulièrement fondée sur la psychologie ;
2. un idéal de formation démocratique ;
3. fondé sur des visées éthiques ;
4. ayant pour finalité de rendre possible la paix à l'échelle internationale ;
5. le combat pour la laïcité de l'éducation.

Il convient toutefois de souligner que les propositions associées au mouvement de l'Éducation Nouvelle ont pu être, dès ses origines, antithétiques. Différentes « tendances » ou « courants » ont en effet été identifiés au sein du mouvement de l'Éducation Nouvelle :

> […] tendance aristocratique symbolisée en France par l'école des Roches [et] tendance démocratique représentée par le GFEN, fondé en 1922 à l'initiative des universitaires Paul Langevin et Henri Wallon. (Robert, 2006)

> […] tendances individualistes, sociales, pragmatistes, romantiques... C'est la classification d'Ehm, dans sa thèse publiée en 1938 […]. (Raillon, 2007)

Kahn (2014b) identifie des positions politiques contradictoires qui ont bien sûr été sources de conflits :

> Au spiritualisme de certains des fondateurs (Maria Montessori, Béatrice Ensor, Adolphe Ferrière, etc.) répondent l'engagement social et politique d'un Freinet [...]. Et aux projets de réforme nés de ou dans la Résistance [...] répond l'engagement pro-vichyste de l'inspecteur primaire Jean Baucomont, qui avait été membre du bureau national du GFEN et de la Coopérative de l'enseignement laïc de Freinet.

C'est aussi à cette époque que sont reconfigurées les divisions entre enseignement primaire et secondaire, via la revalorisation de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement technique, ce qui déclenche l'intégration d'instituteurs au corps professoral ainsi qu'aux associations de spécialistes (Cardon-Quint et d'Enfert, 2014). Cela dit,« [c]ette ouverture, d'ampleur variable selon les associations, ne participe qu'en partie à la forte croissance de

16 Toujours actif de nos jours, le GFEN comptera, parmi ses membres, des noms qui figurent au cœur du Panthéon des sciences de l'éducation - citons, par exemple : J. Piaget, H. Piéron, H. Wallon, P. Langevin, G. Mialaret, etc.

leurs effectifs dans la première moitié du siècle, essentiellement due à l'engagement des enseignants du secondaire » (*ibid.*).

De plus, rares sont les associations de spécialistes qui se transforment en syndicat, même après la reconnaissance du droit syndical pour les fonctionnaires. La défense d'intérêts sectorisés est en fait assurée par un « corps d'élite » : les professeurs agrégés, qui forment un groupe cohésif du fait de l'expérience, par exemple, d'un concours sélectif. Ces professeurs occupent, en outre, des postes stratégiques et une place centrale dans l'enseignement secondaire :

> Dans la première moitié du XXe siècle, les agrégés ont des réseaux très larges et [...] monopolisent les positions dominantes dans les plus puissantes organisations professionnelles du corps enseignant du secondaire : Société des agrégés, bien sûr, mais aussi organisations syndicales et, comme on l'a vu, associations de spécialistes. Ils sont également présents dans l'administration de l'Instruction publique, puis de l'Éducation nationale, où ils constituent le vivier des inspecteurs généraux (bien souvent issus des équipes dirigeantes des associations) et des cadres de la direction de l'enseignement secondaire (puis du second degré), mais peuplent également les cabinets des ministres. Enfin, dans cette « République des professeurs » décrite par Albert Thibaudet, les agrégés figurent en bonne position à la Chambre des députés comme au Sénat. (*Ibid.*)

Cardon-Quint et d'Enfert (2014) évoquent également le rôle des associations de spécialistes dans l'écriture des programmes, quand bien même « leur consultation est à la discrétion des inspecteurs généraux qui, jusqu'aux années 1960, ont la main sur la rédaction des programmes et des instructions officielles » (*ibid.*).

Face à la montée des fascismes, une coalition syndicale d'une ampleur inédite se développe :

> L'ensemble des forces politiques et syndicales de gauche se rassemblent au sein du Front populaire. Dans le même mouvement s'amorce un rapprochement entre la CGT et la CGTU, qui conduit à l'intégration de la FMEL à la FGE dès 1935, et à la réunification des deux centrales l'année suivante. (Geay, 2005, p. 50)

Avec le Front Populaire, des convergences fortes sont à remarquer, cette fois, entre le gouvernement et les collectifs d'Éducation Nouvelle associés à la tendance démocratique : Jean Zay, ministre de l'Éducation Nationale, soutient notamment la création des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Actives (CEMEA) en 1937 (Cazaillon, 2015)[17] ; il met par ailleurs fin aux « procédures engagées visant alors à supprimer l'école du Pioulier de Célestin Freinet ». Prost (2016, p. 7) identifie également le soutien de C. Freinet par le SNI.

Les activités syndicales, pédagogiques et associatives sont globalement interrompues sous le régime de Vichy (Geay, 2005, pp. 52-53 ; Heurdier-Deschamps, 2015). En France et à l'international, certains courants d'Éducation Nouvelle sont « instrumentalisés » par les régimes totalitaires (Hameline, 2002, p. 39-41 ; Lorente, 2017).

La Libération renvoie, en contraste, à une période qui voit naître de grandes espérances, à la fois au plan des politiques éducatives et au plan des idéaux de démocratisation de la

17 Notons que l'héritage de ce collectif constitue aussi un symbole de la volonté politique du ministre de l'époque d'articuler le scolaire et le péri-scolaire (Christen, 2017, p. 25).

scolarisation et de la formation. Les crises économiques et les changements associés à la massification scolaire vont toutefois engendrer un « effacement » de ces espérances.

Des utopies aux désillusions ?

À la Libération, plusieurs dynamiques d'ampleur se développent. Mentionnons, pour les collectifs associés à l'Éducation Nouvelle, l'élaboration du plan Langevin-Wallon, qui s'inscrit dans la filiation des politiques du Front Populaire et renvoie à un renversement historique de la conception institutionnelle de la démocratisation de la scolarisation :

> [...] contrairement aux positions démo-élitistes, la démocratisation de l'enseignement secondaire implique une transformation de la nature même de cet enseignement, de ses méthodes et de ses contenus. La question centrale, à cet égard, est celle des aptitudes. Démocratiser, c'est orienter selon les aptitudes et non plus selon l'origine sociale. (Kahn, 2014a)

Membres du PCF, Langevin et Wallon sont aussi, à l'époque, présidents du GFEN : il s'agit dès lors d'un moment fort d'institutionnalisation du courant de l'Éducation Nouvelle constitué par ce collectif. D'après Heurdier-Deschamps (2015), ce plan a néanmoins été l'occasion d'un conflit qui a occasionné le départ de Freinet du GFEN :

> Personnage charismatique, en recherche de leadership, passionné et entier, il n'apparaît pas en capacité de mettre en œuvre une stratégie de rassemblement. Freinet adopte assez vite une posture à la fois défensive et offensive, arguant de ses combats incessants depuis les années 1920 au service de ''l'école nouvelle'', qu'il rebaptise ''école moderne'', pour mettre en cause le GFEN et les travaux de la commission Langevin-Wallon à laquelle il n'a pas été associé.

Il convient de noter que le plan Langevin-Wallon avait recueilli le soutien des deux principaux syndicats d'enseignants à l'époque, la FEN et le SGEN (Geay, 2005, pp. 73-74).

Même si le plan Langevin-Wallon n'a pas été appliqué en tant que tel[18], « tous les projets de réforme structurelle s'en [réclament] peu ou prou jusque dans les années 1970 » (Robert, 2006). Mais, à la pluralité des idées de l'Éducation Nouvelle, aux contradictions propres au développement de ce mouvement, s'ajoutent différentes formes de « dénaturation » des projets des pédagogues, du fait des processus d'institutionnalisation. Jullien (2006) en identifie deux :

- la première forme de dénaturation concerne la tension entre l'idéal d'éveil des aspirations de l'enfant et les « nécessités » de détermination d'un programme à l'échelle nationale ;
- la deuxième concerne une tension similaire mais, cette fois, en rapport avec le marché du travail, ce qui a pour conséquence de réduire les propositions des pédagogues à « un ensemble de techniques » (*ibid.*).

L'institutionnalisation ou l'intégration, via les réformes, des idées et projets des collectifs d'enseignants associés au mouvement d'Éducation Nouvelle aura-t-elle engendré sa « mort » ?

18 « Prévoyant l'unification des différentes filières et celle des corps enseignants de l'école primaire à la terminale, il avait reçu l'approbation globale de la FEN et du SGEN. Mais il n'avait établi ni son coût, ni les étapes de sa mise en œuvre, et s'est heurté à la division des partis de gauche, avec l'entrée dans la ''guerre froide'' » (Geay, 2005, pp. 73-74).

C'est, en tout cas, une idée qui est reprise par différents auteurs, certains allant même jusqu'à se demander si l'Éducation Nouvelle a jamais existé (Raillon, 2007). Parmi ces auteurs, Best, citée par Jullien (2006), situe la mort de l'Éducation Nouvelle à la fin de l'expérience des classes nouvelles, en 1952[19]. Peyronie (2017) lui accorde quelques décennies de plus : « on peut dater de la Loi Jospin de 1989, et de quelques textes des ministères Lang (1992) et Bayrou (1993), les dernières références partielles à une pédagogie empruntant aux principes de l'Éducation Nouvelle ». Nous reviendrons sur l'hypothèse d'une mort des idées de l'Éducation Nouvelle de manière approfondie dans ce même chapitre (cf. p. 24).

Avant d'étudier les dynamiques syndicales d'après-guerre, il convient de remarquer que cette période voit se produire une première accélération dans les développements de nouveaux médias éducatifs : à tous les artefacts scolarisés précédemment (livres, tableau noir, images, etc.) s'étaient ajoutés l'imprimerie, le cinéma, diverses machines d'enseignement programmé, la radio et la télévision scolaire ; la deuxième guerre mondiale est une période de développements de technologies informatisées : celles-ci atteindront la sphère scolaire dès les années 1960 aux États-Unis et un peu plus tard dans le reste du monde.

Du fait de l'ensemble des réformes de l'accès aux études secondaires[20], le syndicalisme enseignant se développe, non sans conflictualité, jusqu'à parvenir à son apogée entre les années 1950-1970 (Geay, 2005, p. 85)[21]. Ces réformes occasionnent un changement des caractéristiques sociales des enseignants[22] ainsi qu'une nouvelle croissance du nombre d'adhérents des associations de spécialistes (Cardon-Quint et d'Enfert, 2014). Des fronts communs sont identifiés :

> Tantôt sous l'impulsion des directions syndicales, tantôt à l'initiative des minorités, les enseignants sont amenés à de multiples reprises à s'engager massivement dans l'action collective, et ce bien au-delà des limites de l'action corporative. Aux luttes qui rassemblent, telles celles menées contre le financement public de l'enseignement privé, on peut opposer celles qui divisent, à l'occasion des négociations sur les statuts ou les réformes scolaires. Plus complexes sont les positions à l'égard de la guerre d'Algérie. Selon des logiques diverses, les militants enseignants vont pourtant jouer un rôle de première importance dans la mobilisation en faveur d'une paix négociée. (Geay, 2005, p. 58)

Notons, dans ce contexte, le rôle important des associations de spécialistes en ce qui concerne les actions de formation continue des enseignants :

---

19 Initiée en 1945 par G. Monnod - qui avait enseigné à l'école des Roches (Robert, 2006, p. 107), cette expérience donnera d'ailleurs lieu à la création de la revue des *Cahiers Pédagogiques*, qui donnera par la suite naissance à l'association des Cercles de Recherche et d'Action Pédagogique en 1963.

20 Mentionnons la transformation des cours complémentaires en collèges d'enseignement général, suivie de la réforme Berthoin (1959) puis la création, en 1963, des collèges d'enseignement secondaire, la loi Haby définissant le collège unique (1975) : tous ces changements ont engendré un phénomène de massification des effectifs scolaires et, corrélativement, des corps d'enseignants responsables de ces enseignements.

21 Robert (1995, cité par Sawicki, 2015) indique toutefois que jusqu'en 1985, le taux de syndicalisation des enseignants était encore de 50 %. Llobet et Martinache (2014) évoquent, quant à eux, une « érosion importante » du syndicalisme enseignant à partir du début des années 1990.

22 « Dans le même temps, la part des normaliens recrutés au niveau de la troisième diminue, au profit de celle des normaliens recrutés au niveau du baccalauréat. Les nouveaux venus sont plus souvent originaires de familles de cadres, et plus rarement de familles d'ouvriers ou de paysans [Berger, 1954 ; Charles,1988]. En fait, le métier d'instituteur devient une possibilité parmi d'autres, au terme de trajectoires scolaires plus longues mais inégalement réussies. Il se présente de moins en moins comme la voie privilégiée de la promotion sociale, destinée à l' ''élite''du primaire »(Geay, 2005, p. 87).

> [les associations de spécialistes] occupent un terrain - celui de la formation continue - qui n'est guère investi par le ministère. Cette fonction est d'autant plus importante que la formation pédagogique initiale des enseignants du secondaire reste limitée pendant la majeure partie du XXe siècle. [...] Quant à la formation continue, elle est quasi inexistante pour les professeurs du second degré jusqu'au milieu des années 1970 [...]. Dans les années 1950 et 1960, le ministère de l'Éducation nationale accorde même une reconnaissance officielle au travail réalisé par les associations de spécialistes en subventionnant les congrès annuels de certaines d'entre elles. (Cardon-Quint et d'Enfert, 2014)

Malgré les convergences entre les syndicats et les associations disciplinaires identifiées précédemment, les organisations collectives d'enseignants s'avèrent assez impuissantes face au dévoilement des mécanismes de reproduction des inégalités sociales par la scolarisation (Geay, 2005, p. 88).

Se marque alors un certain renouvellement des discours des syndicats au sujet des pratiques enseignantes :

> Mis en demeure de s'adapter, le syndicat dominant n'est pas dans l'immédiat victime de la vague rénovatrice. Il [...] réalise une sorte de synthèse entre la tradition laïque et ''l'air du temps'' spontanéiste des années 1970, condamnant ''l'aventurisme pédagogique'', mais travaillant à la définition et à la diffusion d'une ''pédagogie rénovée''. (*Ibid.*)

Au début des années 1970, le marché de l'informatique connaît une extension d'ampleur avec les développements de la micro-informatique (Hebenstreit, 1992) : en éducation, des expérimentations du langage LOGO sont mises en œuvre pour l'apprentissage de la programmation par de jeunes élèves quand, par ailleurs, les logiciels d'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) commencent à se multiplier.

Dans la même période, la composition du corps des enseignants du secondaire connaît, à nouveau, d'importantes modifications, en particulier en ce qui concerne les agrégés :

> En 1970-1971, [la proportion d'agrégés] dans le corps enseignant des lycées n'est plus que de 15,6 % et elle est infime dans les collèges d'enseignement secondaire. [...] l'accroissement des cohortes d'agrégés réduit les phénomènes d'interconnaissance qui pouvaient exister jusque-là. Avec la massification du second degré et ses retombées sur le corps enseignant disparaît ainsi l'une des principales ressources sur lesquelles pouvaient s'appuyer les bureaux des associations de spécialistes pour défendre leurs positions au ministère ou dans les autres associations professionnelles. (Cardon-Quint et d'Enfert, 2014)

Par ailleurs, R. Haby met fin en 1974 aux subventions qui permettaient de financer les revues des associations de spécialistes ou les journées de formation qu'elles organisaient (Cardon-Quint et d'Enfert, 2014). Les mouvements d'alliances, de convergences identifiés précédemment retombent (*ibid.*) : issu des critiques faites au système scolaire dans son ensemble, le « malaise pédagogique » se développe, polarisé par les conflits entre enseignants « traditionnels » et « rénovateurs » (Geay, 2005, p. 91).

Le nombre d'adhésion au sein des associations de spécialistes cesse de croître ; une réforme vient, en outre, modifier leur poids au sein des instances consultatives enseignantes, au profit

de celui des syndicats (Cardon-Quint et d'Enfert, 2014). Cela a pour effet d'inverser les rapports de force entre syndicats et associations de spécialistes, ces dernières ayant désormais besoin des « relais syndicaux pour se faire entendre en leur sein » (*ibid.*).

Alors que le poids croissant des enseignants du secondaire au sein du SNES l'avait amené à jouer un rôle d'intermédiation avec elles, tout en affirmant « le principe d'un strict respect [de leur] champ de compétence [...] dans les domaines qui leur sont propres [...] » (Ferhat, 2014), l'évolution des publics et de la scolarité générale favorise progressivement la prise en charge, par les syndicats, des enjeux disciplinaires, ce qui comprend aussi la production de « matériel pédagogique et éducatif directement utilisable par les enseignants » (*ibid.*). Un autre facteur de transformation des rapports entre le SNES et les associations de spécialistes est constitué par la diminution de la multi-appartenance (*ibid.*).

Les tendances qui se marquent dans le courant des années 1980 (désyndicalisation, effacement des mouvements pédagogiques, sectorisation des revendications) s'alourdissent dans les décennies suivantes, tout en étant renouvelées, en partie, par la démocratisation de l'accès aux équipements informatisés et le développement des technologies du web dit social.

Vers les promesses du web social

Il convient de souligner l'accélération radicale, à partir des années 1980, des changements socio-techniques : ces changements se produisent désormais à un rythme *infra*-générationnel (Baron et Burkhardt, 2011)[23]. Cet état de fait engendre de multiples problématiques sociales et éducatives, autant pour les jeunes que pour les enseignants et les formateurs.

Pour les collectifs anciens, de nouveaux contrastes se marquent en matière de positionnement concernant, cette fois, les *innovations* pédagogiques[24]; des questions et des besoins d'appropriation des médias informatisés se développent également pour chacun d'entre eux, notamment en ce qui concerne leurs pratiques de communication en ligne. Nous verrons que ces questions se posent en d'autres termes pour les collectifs qui se développent en ligne à partir de la fin des années 1990 (cf. p. 133).

Quels renouvellements des idées de l'Éducation Nouvelle ?

Même si les collectifs anciens ont développé des sites internet et des activités sur les réseaux sociaux, comme nous l'avons indiqué précédemment, plusieurs travaux de recherche ont postulé la disparition, voire la mort des idées de l'Éducation Nouvelle (Best, 1982 ; Gutierrez, 2011 ; Raillon, 2007 ; Peyronie, 2017). Remarquons qu'ils ont tendance, par là, à nier que des collectifs d'enseignants associés à ce mouvement sont toujours actifs.

Le point de vue de Jullien (2006) rejoint d'ailleurs certaines prises de parole publiques récentes des membres de ces collectifs, lors de la Première Biennale Internationale de l'Éducation Nouvelle qui s'est tenue en novembre 2017 à Poitiers :

> Toutefois, la philosophie de l'Éducation Nouvelle était moins soutenue par la croyance, durant un temps très forte, en l'efficience de la connaissance scientifique de l'enfant

23 Après la micro-informatique et les progiciels, c'est l'internet, le web social, l'informatique en nuage, les objets connectés, etc.

24 Certains promeuvent en particulier les logiciels libres (par exemple, l'ICEM et les CEMEA) ; d'autres soutiennent des démarches pédagogiques innovantes reposant sur la mobilisation des médias informatisés (les CRAP-Cahiers Pédagogiques) ; le GFEN tend, pour sa part, à privilégier une approche critique du numérique dans les pratiques éducatives (voir p.216).

> dont l'institution d'état avait pu s'enticher, qu'en une foi sincère et ardente en la valeur absolue de la personne humaine ; ce qui lui permettra de toujours renaître de ses cendres [...].

Si Robert (2006, p. 113) utilise aussi la métaphore du phénix, il observe également que, dans le courant des années 1990, les associations de parents d'élèves se rallient « à des conceptions pédagogiques qu'on peut dire inspirées de différents courants de l'école nouvelle » (*ibid.*, p. 108). Ce chercheur identifie des convergences avec les pratiques de l'enseignement professionnel (p. 109) et des divergences avec les pratiques des enseignants du secondaire : « devenu le principal gardien d'une pédagogie correspondant à la forme scolaire dominante, le second degré général se montre spontanément le plus rétif aux idées issues de l'éducation nouvelle » (*ibid.*). Notons qu'il s'agit là du territoire privilégié des associations de spécialistes.

Il convient encore de signaler qu'un ensemble de recherches récentes interroge l'héritage et les perspectives d'avenir des idées de ce mouvement (Maubant, 2016 ; Zeineddine, 2017), jusque dans des contextes relativement inattendus : par exemple, celui de l'enseignement de la chirurgie (McAlister, 2017). Cela n'est pas sans évoquer, à nouveau, la vitalité des valeurs de l'Education Nouvelle.

Soulignons finalement qu'au plan du travail de mémoire, il existe certains déséquilibres dans la connaissance des dynamiques qu'ont traversées les différents collectifs anciens :

> Nécessaire mais insuffisant au regard du déficit actuel en terme de repérage de celles et ceux qui ont relayé ces idées et ces pratiques dans le monde éducatif [: à] ce jour, seule l'étude de Célestin Freinet [...] a permis une telle identification des éducateurs qui ont accompagné, non sans conflits, l'œuvre de ce pédagogue. (Gutierrez, 2011)

Plusieurs questions se posent à propos des différents collectifs anciens : par exemple, quelle présence ont-ils actuellement dans la formation des enseignants ? Quels sont leurs rapports avec l'institution ? Comment recrutent-ils ? Quels ont été les renouvellements de leurs propositions et modalités de travail ? En somme : comment leurs activités ont-elles évolué au cours du temps et comment se distinguent-elles d'autres formes d'activités collectives ?

Dynamiques disciplinaires

Les associations de spécialistes retrouvent, quant à elles, un rôle assez important dans la formation continue des enseignants avec l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 (Cardon-Quint et d'Enfert, 2014). Par ailleurs, leur rôle dans le processus d'écriture des programmes est modifié entre les années 1990 et 2000 : « Avec la formalisation des circuits d'écriture des programmes[, elles] sont, dans ce cadre, des interlocuteurs parmi d'autres, aux côtés des syndicats ou des représentants de parents d'élèves [...] » (*ibid.*).

Dans la même période, un nombre très important de collectifs disciplinaires se forme en ligne, notamment via des listes de discussion[25] :

> [...] quasiment toutes les disciplines ont créé des listes de discussions professionnelles d'enseignants à l'initiative de différents niveaux de l'organisation (ministère, académies, inspections) ou directement d'enseignants (individualités ou associations), avec des

25 Ce phénomène ne concerne pas que les enseignants : Preece, Maloney-Krichmar et Abras (2003, p. 5) indiquent qu'en 2001, 84 % des utilisateurs d'internet avaient communiqué avec une communauté en ligne et que 79 % identifiaient au moins un groupe avec lequel ils maintenaient des contacts réguliers en ligne (notre traduction).

> modes d'administration extrêmement variés. Depuis lors, [...] la progression des taux d'adoption (pourcentage d'inscrits par rapport au nombre total d'enseignants dans la discipline) montre que ce mode d'expression rencontre un écho positif dans le monde enseignant [...]. (Caviale et Bruillard, 2009)

Pouts-Lajus les associe à une « salle de profs virtuelles »[26] : nous verrons que cette association sera renouvelée dans le cas des échanges entre enseignants sur Twitter (cf. p. 46).

Les résultats des actions de certaines associations disciplinaires actives en ligne peuvent aussi modifier de manière substantielle les équilibres en vigueur en matière de production de ressources éducatives. Quentin (2012)[27] a étudié, entre autres, le cas de l'association Sésamath : depuis sa création en 2000, les ressources produites par cette association ont connu un succès tellement important qu'elle en est venue à concurrencer les éditeurs traditionnels, en emportant rapidement près de 15 % du marché (Quentin et Bruillard, 2013).

En contraste avec ce dynamisme, Llobet et Martinache (2014) ont interrogé les phénomènes récents de désengagement des enseignants, qu'ils concernent les mondes syndical ou associatif. Étudiant le cas de l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales (APSES) fondée en 1971, les auteurs identifient quatre motifs de désengagement :

> [...] les enseignants désengagés qui manifestent par là plus largement une distance vis-à-vis d'une profession qu'ils ont choisie par défaut ; ceux qui souhaitent quitter l'enseignement par usure ou parce que les conditions se seraient dégradées ; ceux qui ne s'identifient pas à leurs collègues, qu'ils jugent trop corporatistes ; ou encore ceux plutôt situés à droite de l'échiquier politique, rencontrés notamment dans des établissements privés.

Cette recherche permet, par ailleurs, d'identifier des enseignants qui multiplient les appartenances[28] ; elle les distingue :

- de ceux qui sélectionnent l'une ou l'autre (celle syndicale[29] *ou* celle associative[30]),
- de ceux qui adhèrent à l'une ou à l'autre par utilitarisme,
- de ceux qui n'adhèrent à aucune d'entre elles par scepticisme et finalement,
- de ceux dits « auto-déshabilités ».

Ces derniers renvoient à des enseignants dont le « désir de collectif [s'avère] contrarié par le sentiment de ne pas détenir les compétences nécessaires à l'action collective dans et pour son métier ». Llobet et Martinache invitent à privilégier cette lecture des désengagements des enseignants, plutôt que celle d'un « individualisme exacerbé que certains parmi les plus anciens peuvent être prompts à dénoncer chez leurs cadets » (*ibid.*).

---

26 Extrait de L'avenir des listes de discussion. Table ronde. (2001). *Dossiers de l'ingénierie éducative*, (36), p. 13. Consulté à l'adresse http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/DOSSIERSIE/36/som36.asp

27 Cette chercheuse tient, sur son blog, une liste des réseaux d'enseignants qu'elle a identifié dans sa veille sur ce sujet : https://isabellequentin.wordpress.com/liste-des-reseaux-denseignants/. Les deux catégories référant aux disciplines recensent le plus grand nombre de réseaux.

28 Même s'ils peuvent préférer ne « pas [avoir] besoin de l'APSES[,] que la défense des SES se fasse au sein des syndicats ».

29 On retrouve dans ce cas les critiques du corporatisme des associations de spécialistes.

30 Ceux-là « peuvent privilégier la dimension perçue comme moins politique des associations de spécialistes ».

Les enseignants de SES qui ont participé à la recherche de Llobet et Martinache témoignent en effet d'engagements variés, qu'ils soient développés au sein de l'équipe pédagogique de leur établissement ou via une culture de solidarité qui peut déborder leurs stricts intérêts disciplinaires : une part des enseignants rencontrés s'est notamment mise en grève « en 2007 lors des mobilisations contre le décret Robien qui modifiait les obligations de service des enseignants » (*ibid.*).

Ainsi, même dans le cas d'une association de spécialistes et d'une discipline jeune, une mémoire militante peut être transmise. En contraste avec d'autres analyses de l'application de principes démocratiques au sein des associations de spécialistes (Cardon-Quint et d'Enfert, 2014), des adhérents de l'APSES témoignent de « l'esprit très ''égalitaire'' qui régnait en son sein » (Llobet et Martinache, 2014).

Une anecdote vient également éclairer les relations particulières entre l'APSES et le SNES : l'association a en effet été surnommée « l'"APSNES" dans les années 1980 pour souligner sa proximité avec le syndicat majoritaire du secondaire » (*ibid.*)[31].

En plus du dynamisme de certaines associations de spécialistes en ligne, cette étude de cas montre qu'il convient d'interroger les cultures des associations disciplinaires qui peuvent ne pas réduire leurs actions à des intérêts strictement sectorisés et qui remplissent un rôle important dans la formation continue des enseignants depuis de nombreuses années.

Vers une relecture du désengagement syndical ?

En ce qui concerne les activités syndicales, les politiques visant à amener « 80 % d'une classe d'âge au bac » n'ont pas eu pour effet de réduire, ni de résoudre le malaise des enseignants qui se développe, au contraire, parvenant au « brouillage des finalités du système d'enseignement » (Geay, 2005, p. 93), voire à la désinstitutionnalisation du métier (Sawicki, 2015). S'y ajoutent d'autres crises qui vont avoir pour effet d'accroître le désengagement syndical des enseignants : « montée du chômage et des difficultés urbaines, extension de la scolarisation de masse et désillusions politiques de l'après-mai 1981 » (*ibid.*).

L'échec syndical face au projet de loi Savary en 1984 révèle un éloignement de la « tradition laïciste et républicaine au profit d'un discours moderniste, proche de celui du SGEN » pour la FEN. Notons également une scission interne à la FEN en 1992, qui vient s'ajouter aux précédentes scissions dans l'histoire des syndicats d'enseignants, mais qui occasionne la fin du syndicalisme enseignant dit « unifié » (Geay, 2005, p. 10).

Geay propose une lecture de l'histoire du syndicalisme enseignant en France qui a pu être qualifiée de traditionnelle[32] :

31 Il est probable que dans tous les corps disciplinaires, une partie des enseignants préfère des échanges engagés quand d'autres préfèrent ceux « apolitiques » : c'est ce que décrit par exemple M.-H. Pillon dans le cas de la liste CdiDoc-fr : « Des documentalistes opposés à cette censure et très actifs ont créé une autre liste, non modérée. [...] De notre point de vue, la frontière à ne pas franchir est le passage à la mobilisation syndicale ou à la propragande idéologique », extrait de L'avenir des listes de discussion. Table ronde. (2001). *Dossiers de l'ingénierie éducative*, (36), p. 12.

32 Voir plus loin (Sawicki, 2015). Cette lecture est aussi celle, par exemple, qui est reprise dans l'étude de la DARES (2016, p. 5) : « Les spécificités fondées sur un fort cloisonnement interne entre corps et catégories continuent de caractériser un syndicalisme axé sur la défense d'intérêts catégoriels. Son intégration aux régulations institutionnelles et à tout un ensemble ''d'associations professionnelles ou périscolaires, de mutuelles et de coopératives prenant potentiellement en charge la vie professionnelle et la vie privée des enseignants'' ont favorisé un rapport utilitaire aux syndicats. La légitimité de ce syndicalisme est néanmoins fondée depuis toujours sur l'articulation entre revendications corporatistes et revendications universalistes, comme la laïcité et la défense des services publics ».

> Loin de s'inscrire dans la perspective d'un bouleversement de la société et de l'État, il s'agissait de promouvoir l'évolution, dans le strict respect des lois et de l'autorité publique. La République, institutrice des masses, devait produire le socialisme. Et si les syndicalistes enseignants devaient se montrer solidaires des luttes ouvrières [...], ils réservaient eux-mêmes leurs attaques les plus vigoureuses à ceux qui s'en prenaient aux institutions républicaines et à leurs principes laïques. (Geay, 2005, p. 26)

Évoquant les effets des « nouveaux modes de gouvernement néomanagériaux et décentralisés », Sawicki (2015) remarque qu'ils suscitent « l'émergence de formes alternatives de mobilisation visant à contester l'imposition d'un nouvel ordre scolaire ». À partir de ce constat, il invite à une relecture des évolutions du syndicalisme enseignant en France :

> Plutôt que d'imputer au corporatisme et au conservatisme syndicaux la seule responsabilité de cette incapacité des enseignants à peser autrement que négativement sur l'évolution de leur cadre de travail, il conviendrait de prendre la mesure de ce que cette impuissance doit à la forte hétérogénéité des orientations politiques des enseignants, mais aussi à la moindre place qu'ils occupent aujourd'hui dans les partis politiques.

Notons que Llobet et Martinache (2014) invitaient également à interroger une lecture traditionnelle de l'histoire des engagements des enseignants, en questionnant les formes de militances des enseignants engagés dans les associations de spécialistes.

À partir d'une enquête traitant 2 585 questionnaires diffusés en 2007 auprès d'enseignants de l'enseignement primaire, secondaire général et professionnel de l'académie de Lille (départements du Nord et du Pas-de-Calais), Sawicki (2015) identifie quatre catégories au sein du corps enseignant :

1. 35 % des répondants sont notamment situés plutôt dans « l'univers de la droite », déclarent une « pratique religieuse » et ont été formés en partie dans le privé ;
2. 27 % des répondants confirmeraient « l'hypothèse d'un repli des enseignants sur des enjeux strictement corporatifs » ;
3. 24 % des répondants renverraient à « l'image traditionnelle de l'enseignant de gauche modérée ("républicain"), mais farouche défenseur de l'école publique » : ces répondants se mobilisent « autour de causes locales et nationales concernant plus ou moins directement le monde éducatif » ;
4. enfin, 14 % des répondants sont dits « hypermobilisés[,] de toutes les actions collectives, que les causes soient professionnelles ou politiques ».

Un autre résultat important de cette recherche consiste dans une analyse du retrait du champ politique des enseignants montrant qu'ils ont plutôt tendance à privilégier la culture et les loisirs dans leurs engagements :

> Interrogés sur les trois expressions ou mots qui définissent le mieux leurs activités associatives, les enquêtés sont 7,3 % à répondre ''Militantisme'', 4,2 % ''Lutte'', 4,5 % ''Revendications'', 6,3 % ''Débat'', 7,3 % ''Éducation populaire'', 15,6 % ''Épanouissement intellectuel'', 15,8 % ''Culture'', 23,4 % ''Entraide'', 23,7 % ''Amitié'', 30,1 % ''Détente'' et 38,3 % ''Loisirs'', confirmant la tendance d'une dépolitisation des pratiques citoyennes enseignantes. (*Ibid.*)

Même si le taux de syndicalisation dans l'enseignement reste parmi les plus importants par rapport aux autres secteurs professionnels en France, il a considérablement diminué : selon les données les plus récentes de la DARES (Pignoni, 2016), en 2013, 24 % des enseignants sont syndiqués, quand dans les années 1980, un enseignant sur deux l'était (Robert, 1995, cité par Sawicki, 2015). En 2013, la part des enseignants syndiqués était certes supérieure à celle moyenne en France (11 %), mais elle était aussi inférieure à celle des policiers (49 %).

En Europe, le taux moyen de syndicalisation est de 23 % ; si « dans tous les pays, le taux de syndicalisation est plus fort dans le secteur public que dans le secteur privé » (*ibid.*, p. 8), la France fait partie des pays dont les taux de syndicalisation sont les plus faibles :

> Au-delà des explications propres à chaque pays, les transformations du monde du travail, notamment le déclin de l'activité industrielle et d'une culture ouvrière partagée dans tous les pays européens, qui constituait la base de l'action collective, a laissé la place à de nouvelles identités sociales, d'autant plus fragmentées que le travail est irrégulier, l'emploi atypique, les parcours professionnels discontinus. L'importance du chômage, l'intensification du travail, les nouvelles formes d'organisation du travail et de management de plus en plus individualisées, constituent autant d'obstacles à l'engagement syndical et représentent des enjeux communs à l'ensemble du monde syndical. (*Ibid.*)

Dans la section suivante, nous présentons finalement une synthèse des recherches menées à propos du dernier type de collectifs d'enseignants retenu ici, à savoir ceux qui se sont constitués sur le web : si nous avons déjà mentionné quelques éléments à propos de ses développements dans l'histoire, ceux-ci nécessitent des approfondissements.

Un internet des enseignants ?

De la permanence des figures d'enseignants pionniers à la notion de proto-communautés

Les années 1980 sont celles d'un premier plan d'ampleur[33], en France, pour l'enseignement de l'informatique : le plan Informatique Pour Tous (IPT) devait faire de l'informatique une « langue seconde » pour les enfants de France[34]. Plus de vingt années après, Baron et Bruillard (2008) montrent que les ambitions du plan IPT n'ont pas été atteintes :

> [...] notre revue de question suggère que les digital natives sont pour une bonne part aussi des novices, des digital naïves, des proies faciles pour les diverses incitations du marché. Leurs utilisations des technologies sont fréquentes, mais dans un spectre très limité et avec un degré d'autonomie relatif.

Parmi les raisons qui expliquent cet état de fait, citons de nouveau l'évolution très rapide des médias informatisés, à laquelle se superpose le mouvement de « balancier » des politiques publiques entre une « approche outil » et une « approche objet » de l'enseignement de l'informatique (Béziat, 2012).

L'approche « outil » est rendue possible avec le développement des progiciels et des interfaces graphiques : ils permettent d'interagir avec les programmes sans avoir à connaître de langage

33 Plusieurs expérimentations avaient précédé ce plan, par exemple, « l'expérience des 58 lycées » (Baudé, 2014).

34 Fabius, L. (1985). L'Informatique Pour Tous, présentation à la presse. *EPINet*. Consulté le 23 novembre 2014, à l'adresse : http://www.epi.asso.fr/revue/37/b37p023.htm

de programmation. Cette approche consacre une vision restreinte de l'informatique aux utilisations qu'on peut en faire, nécessairement dans des contextes et avec des logiciels spécifiques. En contraste, l'approche « objet » reconnaît l'informatique comme un domaine de culture et de savoirs complexes qui nécessite la création d'une nouvelle discipline et d'un corps d'enseignants spécialisés pour son enseignement.

Comme il n'existe toujours pas de telle discipline, il est peu étonnant de constater que les figures d'*enseignants pionniers* dans l'utilisation des médias informatisés se maintiennent, des années 1970 (Baudé, 2014, p. 109) jusqu'à la fin des années 2000 (Caviale et Bruillard, 2009 ; Chaptal, 2009).

Béziat (2003) identifiait, quant à lui, une phase de stabilisation du web éducatif à la fin des années 1990 :

> Pendant la période de nos deux études, le web éducatif était en émergence et en progression, avec une floraison de pages personnelles. Leur nombre semble diminuer à l'heure actuelle au profit de regroupements, de collectifs. Bon nombre de sites personnels ont fermé. (*Ibid.*, p. 161)

Dans la continuité de ses travaux, Baron et Zablot (2017) ont élaboré une modélisation des « mécanismes [qui] peuvent favoriser la création et le développement de communautés actives d'enseignants [en ligne] » (p. 27) :

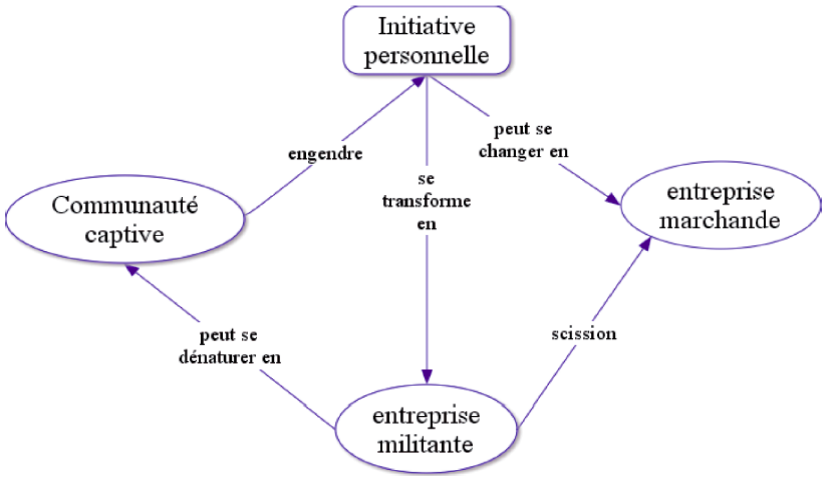


Figure 2 : dynamiques de création de communautés d'enseignants en ligne (Baron et Zablot, 2017, p. 33)

À partir de cette modélisation, les initiatives personnelles de partage de ressources en ligne par les enseignants sont associées à la notion de « proto-communautés », susceptibles d'évoluer en entreprise *marchande*, *militante* ou *captive* – c'est-à-dire « contrôlé[e] par une certaine hiérarchie pédagogique (inspection, ministère, université…) et [qui lorsque le] projet arrive à son terme, [...] s'évanouit » (*ibid.*, p. 32). Dans quelle mesure les activités des collectifs d'enseignants qui se sont développés en ligne diffèrent de celles de collectifs plus anciens ?

Comme nous l'avons remarqué dans le cas des associations disciplinaires, la fin des années 1990 voit l'émergence de nouveaux collectifs d'enseignants en ligne. Preece, Maloney-Krichmar et Abras (2003) remarquent que plus les utilisations des médias informatisés se banalisent, moins il devient évident d'établir une démarcation stricte entre ces collectifs et ceux qui se sont développés avant.

Cherchant à identifier ce qui serait spécifique aux collectifs d'enseignants en ligne, nous avons choisi, dans un premier temps, de présenter les résultats des recherches qui ont été menées à leur sujet et qui nous paraissent applicables aux autres collectifs d'enseignants. Schwier (2008) identifie, par exemple, trois « âges » dans la vie des communautés d'apprentissage virtuelles :

> Pendant la période de formation, l'identité de la communauté est malléable, et les participants sont typiquement un peu hésitants quand ils communiquent et cherchent à établir des relations avec les autres membres de la communauté. Un âge plus mature est atteint lorsque le but, la forme et les opérations de la communauté sont définies. [...] Par la suite, la plupart des communautés feront face au défi majeur d'une métamorphose de leur activité, pour devenir une nouvelle entité, avec un but qui diffère de celui original. (p. 73, notre traduction)

En ce qui concerne les échanges asynchrones et, plus généralement, le temps investi par les enseignants dans ces pratiques, souvent conséquent, notamment pour ceux qui participent beaucoup, Lantz-Andersson, Lundin et Selwyn (2018) notent qu'ils « introduisent un risque d'engagement sans fin, l'apprentissage professionnel en ligne [...] devenant une source additionnelle de surmenage » (p. 312) : or, l'investissement dans des collectifs qui travaillent de nos jours en présence et à distance peut également engendrer des risques de surmenage (cf. p. 216).

Lantz-Andersson, Lundin et Selwyn (2018) ont conduit une revue de littérature à propos des communautés d'enseignants en ligne. L'analyse croisée des 52 recherches retenues met en exergue différents résultats récurrents : par exemple, ces communautés constituent, pour les enseignants, des sources de soutien émotionnel ou affectif, face aux exigences de leurs missions professionnelles, même si une asymétrie d'engagement s'observe, générant des hiérarchies[35], ce qui amène à nuancer les apports des activités collectives au développement professionnel *personnel*.

Au-delà de l'asymétrie de participation, Drot-Delange (2001) avait également mis en évidence un effet *normatif* des « minorités actives », ceux qui participent le plus influençant à la fois le contenu et la forme des échanges (p. 299). Identifié par la suite dans d'autres recherches (Villemonteix, 2007 ; Caviale et Bruillard, 2009)[36], il nous semble que ce résultat interroge aussi le fonctionnement des collectifs créés avant le développement des technologies du web social : il paraît en effet vraisemblable de le leur appliquer, même si, à notre connaissance, cela reste à démontrer.

35 « Clairement : aucune communauté en ligne n'est toujours et absolument spontanée [...]. Les rôles directeurs des participants centraux et des modérateurs sont critiqués parce qu'ils impliquent une répartition inégale du pouvoir » (Lantz-Andersson, Lundin et Selwyn, 2018, p. 311, notre traduction).

36 Ce résultat semble aussi valable pour les groupes qui se rassemblent sur les réseaux sociaux (Batorski et Grzywinska, 2017 cités par Bergviken Rensfeldt, Hillman et Selwyn, 2018).

Par ailleurs, alors que les échanges en ligne peuvent *a priori* se produire n'importe quand, les chercheurs identifient des rythmes et différentes périodes dans les interactions entre enseignants en ligne :

> Il est intéressant de noter qu'au cours de la période de trois ans, il y a clairement des périodes d'augmentation et de diminution de l'activité, peut-être en raison d'un manque d'intérêt pour le sujet au fil du temps ou du fait que le groupe devient tout simplement trop grand et par conséquent, plus dépersonnalisé. (Bergviken Rensfeldt, Hillman et Selwyn, 2018, p. 247, notre traduction)

> Des échanges de socialisation et de régulation importants au démarrage, puis les phases d'externalisation et de combinaison de connaissances (production de ressources) par la suite ne fluctuent pas en fonction des nouveaux abonnés. Tous les trimestres, entre 15 et 45 % de nouveaux acteurs apparaissent, les échanges de socialisation n'augmentent pas pour autant. [...] Ces nouveaux doivent donc avoir saisi le "rituel" de la liste et ses personnages clés avant d'intervenir ou, n'ayant pas participé à leurs mises en place, se contenter d'observer et de lire les messages sans s'impliquer. (Caviale et Bruillard, 2009, p. 21)

Drot-Delange (2001, p. 220) observait une perte de la relation de don-contre-don dans un groupe massif : « pourquoi contribuer, ce qui entraîne des coûts alors que ne pas participer passera d'autant plus inaperçu que le groupe des adoptants est vaste ? ». Si ce constat semble valable quel que soit le type de collectif, il semble d'autant plus valable dans le cas des collectifs en ligne dont les volumes d'inscrits (de membres, d'adhérents) atteignent rapidement des proportions supérieures à celles des collectifs qui se sont développés plutôt en dehors des réseaux.

Prenons l'exemple d'un des derniers projets de communauté d'enseignants en ligne, soutenu par le ministère : Viaeduc[37]. Porté par un Groupement d'Intérêt Public associant des acteurs publics et privés, ce réseau social dédié aux enseignants rassemblait, un an après son lancement en mai 2015, « 30 000 professionnels »[38]. L'interface de connexion indiquait, au 15/07/18, 72 252 inscrits et 8 222 groupes. Or, si « le prestige d'une communauté s'accroît avec le nombre de ses participants, [elle risque] de perdre en intimité, ce qu'elle gagne en puissance » (Carrer, 2001, p. 20) : comment concevoir collectivement des ressources lorsque la communauté rassemble plusieurs milliers de participants ?

Au-delà des résultats qui paraissent pouvoir s'appliquer autant aux activités des collectifs anciens qu'à celles des collectifs en ligne, certaines recherches identifient des singularités « à l'instar du manque d'indices non verbaux dans les environnements textuels en ligne [ou du] manque de présence sociale » (Preece, Maloney-Krichmar et Abras, 2003, p. 8, notre traduction). Ces chercheurs relèvent également une différence liée à la possibilité de n'être pas personnellement identifiable en ligne :

> Un ensemble d'outils de visualisation ingénieux a été développé pour soutenir la présence sociale (Erickson & Kellog, 2000 ; Smith & Fiore, 2001), ce qui peut permettre aux participants de développer plus d'empathie pour les autres. Cela peut

37 Voir aussi p.100.

38 http://www.vousnousils.fr/2016/04/29/viaeduc-reseau-social-enseignants-587458.

> aussi aider les participants à nouer des relations coopératives et **à assumer la responsabilité de leurs actions [nous soulignons]** (Erickson & Kellog, 2000). (*Ibid.*)

En ce qui concerne les relations interpersonnelles, une autre originalité des collectifs d'enseignants en ligne renvoie au fait que ces collectifs ne sont pas forcément issus de groupes sociaux pré-existants : en d'autres termes, leur développement ne se fonde pas nécessairement sur l'interconnaissance de ses membres hors ligne (Drot-Delange, 2001, p. 293). Au plan temporel ou organisationnel, des problématiques inédites auparavant se posent aussi : comment, par exemple, programmer des événements synchrones quand les enseignants membres de ces communautés résident dans des pays différents ?

Notons également que la formation de collectifs a été appuyée par l'institution à maintes reprises : si cela peut avoir été le cas pour des collectifs qui se sont développés avant les technologies du web[39], la présence d'acteurs institutionnels en ligne paraît influencer fortement les types d'interactions qui se produisent en ligne.

Caviale et Bruillard (2009, p. 2) remarquent en particulier qu'un certain nombre de listes de discussion disciplinaires ont été créées par des inspecteurs, parfois pour « accompagner des réformes », ce qui n'empêche pas les enseignants de les *adopter*, c'est-à-dire de s'y inscrire massivement. En étudiant deux listes contrastées, les chercheurs ont identifié différentes catégories d'acteurs, parmi lesquelles celle des *agissants*[40], et des échanges plutôt « civilisés »[41].

Analysant la participation des agissants, Caviale et Bruillard remarquent que ces enseignants ont fréquemment, par ailleurs, des responsabilités de coordination ou de formation. Ce constat amène les chercheurs à interroger leur rôle « de mise en scène pour rendre opérationnels des curricula » (p. 22). L'hypothèse mise au travail est la suivante : « les listes ne seraient pas simplement un média utilisé par les enseignants pour échanger sur leurs pratiques mais un **vecteur d'informations [nous soulignons]** émanant d'une minorité, lues silencieusement par un grand nombre de collègues de la discipline » (*ibid.*, p. 4). Mise à l'épreuve des analyses empiriques réalisées, leur hypothèse est finalement validée :

> [...] la collaboration et les témoignages de pratiques sont rares, l'expression d'une majorité en conformité avec les attentes domine les débats, le doute et l'erreur ne sont pas exprimés, l'autorité et la hiérarchie ne sont pas absentes, la grande majorité ne s'exprime pas mais manifeste son intérêt par un abonnement en augmentation constante. Face à ce constat, nous cernons mieux les domaines dans lesquels les listes de discussions professionnelles d'enseignants contribuent à la professionnalisation. (*Ibid.*, p. 22)

Lantz-Andersson, Lundin et Selwyn (2018) montrent aussi que les échanges entre enseignants en ligne s'avèrent plutôt conformes à des « normes communautaires », ce qui amène les chercheurs à interroger l'alignement de ces normes avec les prescriptions institutionnelles, incluant la possibilité d'un changement de paradigme pour une « profession

---

39 Mentionnons, pour les collectifs anciens, le cas des CEMéA ou celui des Cahiers Pédagogiques ; dans le cas des collectifs récents, Viaeduc a été cité – voir dans la suite également ce qui concerne les listes de discussion disciplinaires et les contributions de X. Levoin dans la suite de ce rapport (p.160 et p.239).

40 « [...] leur caractéristique ne réside pas seulement à une présence régulière ou importante, mais surtout à un mode de comportement et de diffusion de connaissances pouvant influencer l'ensemble des débats sur une liste » (Caviale et Bruillard, 2009, p. 11).

41 Nous verrons que cette remarque est utile, notamment pour contraster des espaces d'échanges dédiés à l'activité professionnelle de ceux qui se produisent sur les réseaux dits sociaux.

traditionnellement auto-dirigée et/ou menée dans un environnement à ''portes fermées'' » (*ibid.*, p. 313, notre traduction). Les chercheurs en arrivent au questionnement suivant :

> Dans quelle mesure les environnements en ligne favorisent un sentiment de concurrence entre les participants ou le désir de travailler principalement dans l'intérêt mutuel de la communauté plutôt que d'améliorer son propre statut et sa réputation individuels ? (*Ibid.* Notre traduction)

Au plan des thèmes abordés dans les interactions en ligne, les recherches indiquent aussi une centration des échanges sur les utilisations pédagogiques de médias informatisés qui contraste avec la diversité des apprentissages professionnels susceptibles de se produire en ligne (*ibid.*).

Plusieurs autres recherches montrent que les échanges sont souvent peu consistants dans les espaces d'interactions en ligne : les interventions concernent fréquemment des problèmes pratiques ou techniques qui se manifestent dans le présent de la pratique, le fait de les « partager » s'avérant plus « simple » que de les résoudre par soi-même (*ibid.*). Ils paraissent sinon souvent constitués par des propositions individuelles peu suivies d'échanges ou de débats :

> La production de ressources ne semble pas être le fait de collaborations car des enseignants proposent directement des pistes à la liste mais les messages relatifs à ces propositions sont faibles. (Caviale et Bruillard, 2009, p. 15).

Lantz-Andersson, Lundin et Selwyn (2018) nuancent toutefois cette observation dans le cas de communautés formelles[42] utilisent des plateformes d'échanges asynchrones, l'écriture étant susceptible de soutenir des réflexions plus analytiques que la parole en face-à-face. Mais ils remarquent aussi que les échanges s'orientent rarement vers un approfondissement *collectif* des questions abordées : dès lors, la réflexivité reste personnelle.

Notons qu'une partie des recherches recensées et étudiées par Lantz-Andersson, Lundin et Selwyn (2018) portaient fréquemment sur les communautés qui se sont développées sur les réseaux sociaux : 10 d'entre elles ont concerné des communautés mobilisant Twitter et 5, celles mobilisant Facebook. L'utilisation de ces médias semble soutenir des pratiques singulières : par exemple, les enseignants participant à ces communautés pourraient se sentir, plus qu'ailleurs, encouragés à une certaine prise de risque pour expérimenter de nouvelles pratiques. Nous approfondissons ces premières considérations dans la section suivante.

En dehors des espaces virtuels « protégés » : la question des réseaux sociaux

Au cours des quinze dernières années, les utilisations des réseaux sociaux par les enseignants se sont développées, interrogeant les frontières entre leur vie professionnelle et privée, ainsi que leur représentation sociale, passant de celle du maître auréolé du savoir à celle d'un individu « normal » (Ribeiro Santos, 2017)[43]. Ces pratiques ont renouvelé l'idée que les

42 C'est-à-dire dont la création a été initiée au sein d'établissements, de localités, d'agences institutionnelles ou d'entreprises (n = 24).

43 Cela avait déjà été remarqué, avant les utilisations des réseaux sociaux, dans le cadre des échanges sur les listes de discussion : « Sur ListEcol, [les enseignants] ont le droit de dire ''je ne sais pas'', alors qu'ailleurs, ils ont à porter l'image de l'instit savant » (C. Colomer, extrait de la table ronde à propos de l'avenir des listes de discussion, *Dossiers de l'ingénierie pédagogique*, 2001, n°36, p. 8).

échanges en ligne permettent de constituer des « salles des maîtres virtuelles » : Twitter a, en particulier, été associé à plusieurs reprises à une « salle des maîtres idéale »[44].

Cela peut étonner lorsque l'on sait que travailler via ces réseaux, c'est aussi travailler pour eux (Bergviken Rensfeldt, Hillman et Selwyn, 2018, p. 245). Par ailleurs, les interactions entre enseignants, sur Twitter en particulier, ont fait l'objet de constats alarmants ces dernières années[45].

Nous avons constaté qu'une dizaine d'années après l'ouverture des services de Facebook et Twitter, suite à des échanges sur ces réseaux, de nouveaux collectifs « pédagogiques » (au sens où ils ne renvoient pas strictement à des collectifs disciplinaires) ont été fondés : mentionnons notamment Inversons la Classe ![46], Twictée[47], Être prof[48], etc. Leur organisation paraît différer de celles décrites antérieurement par exemple, parce que leurs propositions peuvent se fonder explicitement sur les attentes institutionnelles (cf. p. 42) et qu'ils peuvent intégrer, au sein de leurs *team*, des professionnels de la communication (cf. p. 160).

Étudiant un groupe Facebook d'enseignants suédois créé en 2012 autour des pratiques de classe inversée (cf. p. 239), Bergviken Rensfeldt, Hillman et Selwyn (2018, p. 231) décrivent sa croissance « fulgurante » : en 3 ans, le groupe rassemble 13 000 membres qui ont partagé 3 000 posts, 13 0000 commentaires et près de 700 000 likes (*ibid.*, p. 234). Rejoignant les résultats concernant la participation sur les listes de discussion, le noyau actif de ce groupe s'avère plus réduit : 675 membres ont initié au moins un fil de discussion en postant un message et un sous-groupe de 21 membres est responsable des activités du groupe (*ibid.*).

Par ailleurs, la modératrice a dû basculer le statut du groupe de public en « privé » parce que des commerçants avaient cherché à y diffuser des messages publicitaires. Cela dit, le traitement des réponses à un questionnaire diffusé par les chercheurs (n = 44) a montré que plus de la moitié des répondants ne voyaient aucun problème ou un problème mineur dans le fait d'être exposé à des offres commerciales (*ibid.*, p. 239).

Comme nous le remarquions dans la section précédente à propos des communautés d'enseignants en ligne, l'analyse des interactions du groupe suédois sur Facebook a montré que le contenu des échanges était la plupart du temps peu consistant :

> [...] le groupe a certainement reproduit le mode d'échanges dominant sur Facebook, où la plupart des utilisateurs consomment relativement passivement du contenu, sans nourrir d'échanges réciproques. En ce sens, le groupe entretient une dépendance des enseignants "consommateurs" vis-à-vis d'un noyau d'experts, auteurs de la majeure partie des messages et des commentaires. (*Ibid.*, p. 246, notre traduction)

---

44 Voir par exemple : Forgione, R., Durupt, N. et Hobart, F. (2016). Innovation : de l'inspiration au détournement. *Les Cahiers pédagogiques*. Consulté à l'adresse http://www.cahiers-pedagogiques.com/Innovation-de-l-inspiration-au-detournement. D'autres occurrences de cette expression associée au réseau social Twitter ont été notées, par exemple dans : Nipcast. (2014). Nipédu 00 – Pilote. Consulté 10 mai 2018, à l'adresse https://nipcast.com/nipeduc-00-pilote/ mais aussi dans : Savanturiers (Éd.). (2015, p. 38). Les Savanturiers du Cerveau, carnet de bord formation 2015-2016. Consulté à l'adresse : https://savanturiersducerveau.files.wordpress.com/2015/12/formationcarnet_cerveauvf1web.pdf

45 Consulter, par exemple, l'article de Louise Tourret, publié en août 2016 : Tourret, L. (2016). Sur Twitter, pourquoi autant de haine entre profs ? Consulté le 16-07-2018, de : http://www.slate.fr/story/122725/twitter-haine-profs

46 www.laclasseinversee.com

47 www.twictee.org

48 http://etreprof.fr/

En ce qui concerne la tonalité des échanges au sein de cette communauté en ligne, les chercheurs montrent aussi qu'ils sont généralement « polis et respectueux », laissant « peu de place pour la dissidence, la contradiction ou la déviation » (p. 246, notre traduction). Ils sont toutefois susceptibles de prendre des tournures agressives, l'erreur de communication pouvant mener à des formes d'auto-exclusion :

> Comme l'a déclaré un participant dans un groupe de discussion focalisé : "Il y a beaucoup de partage mais le ton est parfois brutal. Par exemple, lorsque quelqu'un partage quelque chose pour la première fois et se fait attaquer pour une petite erreur, il est difficile de revenir pour lui''. (*Ibid.*, p. 240, notre traduction)

En continuité avec les résultats relatifs aux interactions des collectifs en ligne, les échanges des enseignants sur Facebook s'avèrent centrés sur la promotion personnelle, soutenant des phénomènes de « starification » d'enseignants « influenceurs » (cf. p.109) :

> [...] la plupart des discussions portaient sur l'enseignant plutôt que sur sa classe, son école ou sa municipalité. [...] les publications étaient surtout motivées par l'évolution de la réputation et du statut de la personne. C'est manifeste, par exemple, dans les messages qui visent à augmenter le nombre de visionnage et de "like" des vidéos YouTube produites par les participants : "Merci à tous ceux qui "likent".... cela signifie beaucoup pour moi. S'il vous plaît, abonnez-vous !" [message original]. (Bergviken Rensfeldt, Hillman et Selwyn, 2018, p. 240, notre traduction)

L'analyse croisée des recherches étudiées par Lantz-Andersson, Lundin et Selwyn (2018) élargit cette observation en mettant en évidence un paradoxe : les enseignants qui contribuent à des collectifs informels, entre autres sur les réseaux sociaux, peuvent se percevoir comme des « agents du changement » alors même que leurs échanges approfondissent rarement les fondements ou les finalités de leurs pratiques d'enseignement. Au contraire, ils manifestent des « normes partagées » et des « conceptions courantes de l'éducation » (*ibid.*, notre traduction). L'analyse des pratiques de mutualisation du groupe d'enseignants suédois sur Facebook montre aussi qu'elles peuvent engendrer des effets de normalisation :

> Paradoxalement, étant donné l'intérêt thématique du groupe autour de l'approche Classe inversée, les activités de groupe se caractérisaient généralement par la recommandation et le recyclage des produits existants, plutôt que par le soutien au développement de nouvelles ressources. [...] Cela fait écho à une tendance plus large sur l'ensemble des médias sociaux : une "synchronisation de masse" de la pensée, des expériences et des idées. Alors que les utilisateurs développaient tous des pratiques différentes, leurs actions partagent ensuite d'importantes "similarités". (Bergviken Rensfeldt, Hillman et Selwyn, 2018, p. 246, notre traduction)

Au plan du partage et de la production collective de ressources, l'analyse des données recueillies par Bergviken Rensfeldt, Hillman et Selwyn (2018) a montré que l'algorithme Edgerank de Facebook peut constituer un obstacle pour l'activité collective :

> En particulier, la priorité accordée par Facebook aux nouveaux contenus s'est heurtée au désir de nombreux participants de revenir aux anciens messages et fils de discussion. Le groupe a régulièrement reçu des demandes réitérées d'information et s'est montré inquiet au sujet de contenus "perdus" [...]. (*Ibid.*, p. 238, notre traduction)

Dans un registre similaire de résultats, la revue de littérature menée par Lantz-Andersson, Lundin et Selwyn (2018) montre que si les hashtag peuvent être utilisés pour trier les informations échangées, ils permettent aussi aux enseignants d'obtenir une vision globale de ce que les autres considèrent comme important. Dès lors, ceux qui utilisent les réseaux sociaux dans leur pratique professionnelle peuvent développer une conscience de la façon dont ce qu'ils vont partager va être jugée par les autres et, partant, ce que les chercheurs dénomment une « expertise du soi » (p. 310).

Ces observations sont-elles valables pour des collectifs qui fondent principalement leurs activité sur des rencontres physiques ? Comment les collectifs anciens se sont-ils positionnés par rapport aux utilisations des réseaux sociaux ?

Un constat s'impose : l'élaboration des réflexions à caractère historique qui précède soulève de nombreuses nouvelles questions. Nous proposons, dans la section suivante, une synthèse des résultats des recherches compulsées et centrée sur les dynamiques d'interdépendance entre les différents types de collectifs étudiés.

Dynamiques d'interdépendance entre collectifs

Une vision schématique initiale de la division sociale du travail entre les types de collectif les plus anciens étudiés ici pourrait correspondre à la suivante : aux syndicats, la défense des intérêts professionnels et l'amélioration des conditions de travail ; aux associations de spécialistes, les questions didactiques et aux mouvements pédagogiques, celles de transformations de la société. Mais l'analyse des développements des différentes formes de collectifs d'enseignants montre qu'au contraire, dans l'histoire, ces organisations ont pu déterminer des buts similaires et entretenu des relations nombreuses et complexes, ce qui explique vraisemblablement des correspondances, notamment au plan organisationnel[49].

L'analyse des places occupées par les agrégés dans la période de l'entre-deux guerres indique d'ailleurs des réseaux qui soutiennent la concentration des pouvoirs et dont une caractéristique importante est d'être transversaux aux organisations étudiées. Ce constat contribue à l'émergence de l'hypothèse selon laquelle les personnes qui s'engagent au cœur des collectifs d'enseignants renvoient à des « minorités actives » qui, pour la part la plus engagée, multiplie probablement les appartenances.

La prise en compte des différents types de collectifs dans les recherches s'avère toutefois contrastée : Cardon-Quint et d'Enfert (2014) montrent, par exemple, que les associations de spécialistes ont constitué tardivement un objet de recherche[50]. Ils associent ce constat à la plus grande reconnaissance institutionnelle des syndicats, par rapport à celle attribuée aux « autres acteurs collectifs ».

---

49 Le texte de Bernardin (2013) vise à circonscrire les spécificités des mouvements pédagogiques à l'instar du GFEN, notamment par rapport à celles des organisations syndicales et des associations de spécialistes : sa structure répète le mouvement argumentatif suivant « un mouvement pédagogique est [...] » / « mais [il fonctionne ou vise des buts similaires à ceux visés par d'autres organisations] », ce qui atteste des similarités dans les visées et des relations complexes avec ces organisations qui partagent un même territoire ou un même objet d'activité. Par ailleurs, un collectif récent rassemble des représentants syndicaux, de mouvements pédagogiques et d'associations de spécialistes : le collectif Questions de classe(s), voir en ligne : https://www.questionsdeclasses.org/. Nous faisons l'hypothèse que d'autres collectifs de ce type ont existé dans l'histoire, confirmant le caractère réticulaire ou labile des différents collectifs d'enseignants.

50 D'après les auteurs cités, les travaux pionniers correspondent à ceux de Gerbaud et datent de la fin des années 1960.

> De même, au-delà de l'univers syndical, on sait encore peu de choses des relations et des participations croisées avec les mouvements pédagogiques – on pense par exemple aux Cercles de recherche et d'action pédagogique (CRAP) et à leurs *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* – mais aussi avec les sociétés savantes spécialisées d'envergure nationale, comme la Société mathématique de France ou la Société d'histoire moderne, dont le recrutement, bien que sélectif, ne se limite pas aux enseignants du supérieur. (*Ibid.*)

Dans l'histoire, les alliances entre syndicats et mouvements pédagogiques semblent plus importantes que celles qui ont pu se nouer entre syndicats et associations de spécialistes. Il convient de remarquer également que les syndicats et les collectifs issus du mouvement d'Éducation Nouvelle, même s'ils sont toujours actifs, paraissent en perte de vitesse au regard du dynamisme des associations de spécialistes, dont les activités ont été assez radicalement renouvelées avec le développement des technologies du web social.

Notons que les associations de spécialistes, en contraste avec les trois autres types de collectifs étudiés, ont pour avantage de se constituer sur des échelles plus réduites : dès lors que le nombre de personnes dépasse les possibilités d'interconnaissances, le développement des communautés humaines se complexifie et peut-être cela lui ôterait-il du sens ?

Malgré les rivalités identifiées, les différentes formes de collectifs d'enseignants partagent toutes (au moins partiellement) un même objet, à savoir : la définition du métier d'enseignant. Il semble alors que les rivalités qui agitent leurs relations soutiennent la mise en échec de la valorisation de cet objet partagé :

> [...] Même lorsque les organisations syndicales entretiennent des relations suivies avec les associations professionnelles et les mouvements pédagogiques, il leur reste sans doute à élaborer et à étayer des orientations où se rencontrent la défense des intérêts corporatifs, l'espoir d'une société plus juste et la réflexion sur les pratiques. [...] C'est en fait la question de l'autonomie professionnelle qui se trouve ainsi posée [...]. Alors que les luttes scolaires, les enjeux culturels et éducatifs semblent avoir pris toute leur place dans l'espace des luttes pour des alternatives aux politiques libérales, l'heure est peut-être venue de convergences inédites. Le syndicalisme enseignant français, dont l'histoire s'enracine dans l'organisation corporative et la séparation professionnelle, serait-il en mesure d'affronter un tel défi ? (Geay, 2005, pp. 109-112).

Les « influenceurs » des réseaux sociaux prendront-ils la relève ? Qui définit le métier d'enseignant aujourd'hui ? Quelle part y prennent les collectifs d'enseignants ? Quels sont les enjeux sous-jacents à l'élaboration collective de ressources éducatives (numériques) ?

Dans la suite, nous présentons quatorze recherches empiriques menées à propos de vingt-deux collectifs d'enseignants contrastés. Ces contributions ont été organisées en trois principales parties, conçues comme une exploration, de plus en plus ciblée, de l'univers contemporain des collectifs d'enseignants :

- la première d'entre elles aborde les pratiques collectives contemporaines des enseignants en partant des interactions sur Twitter (associées à des collectifs) et comparables, d'un point de vue très général, à une *nébuleuse* ;

- la deuxième partie propose quatre études concernant les pratiques de communication en ligne reposant sur l'analyse des sites de treize collectifs, qui constituent autant de signaux émis vers l'extérieur ;
- enfin, la dernière partie propose l'exploration du fonctionnement de six collectifs distingués en deux catégories (« militants » / « marchands »).

Première partie

Les collectifs d'enseignants : une nébuleuse ?

Nébuleuse

source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:N%C3%A9buleuse_Trifide.jpg

Des pratiques individuelles aux pratiques collectives

Dans un premier temps, les contributions d'I. Quentin, S. Mas-Costesèque et S. Normand, s'intéressent aux relations entre les pratiques individuelles d'enseignants et celles collectives :

- I. Quentin a étudié des comptes Twitter d'enseignants et les explications fournies en entretien à propos des relations entre ces comptes et différents collectifs récemment créés ;
- S. Mas-Costesèque s'est intéressée au développement professionnel suscité par la participation d'une enseignante dans le cadre d'un tweet chat organisé par l'association Inversons la Classe !, créée en 2014 ;
- S. Normand a étudié, quant à elle, les discours recueillis en entretien à propos de la rencontre et de la participation de cinq enseignants aux activités d'un collectif associé au GFEN, fondé en 1922.

Ces trois contributions posent toutes de différentes manières la question de l'identité professionnelle :

- sur Twitter, des enseignants créent en effet des « comptes professionnels » qui les identifient personnellement, tout en les rattachant à des collectifs, ce qui semble soutenir des processus de mise en visibilité réciproques ;
- par ailleurs, les enseignants qui ont rencontré et participé, au cours de leur carrière, aux activités de collectifs (qu'ils soient récents ou anciens) témoignent de différents changements dans leur identité professionnelle.

Quels rôles les collectifs, en tant que lieux de socialisation professionnelle, jouent-ils en termes de construction d'identité ? Quels contrastes s'observent entre les utilisations de réseaux sociaux, la participation à des collectifs créés récemment et celle à des collectifs anciens ?

Pratiques de communication d'enseignants sur Twitter et collectifs

Isabelle Quentin

Docteure en Sciences de l'Education (ENS Paris Saclay)

Introduction

Habituellement, le travail des enseignants s'effectue à leur domicile ou dans la salle des enseignants pour les préparations, puis il se déroule le plus souvent dans une salle de classe, sans autres témoins que les élèves. Les outils numériques, à l'instar des réseaux sociaux, peuvent permettre aux enseignants qui le souhaitent de donner à voir certains aspects de leurs activités professionnelles.

Parmi les différents réseaux sociaux, le fonctionnement de Twitter est particulier. Il permet à ses utilisateurs de poster gratuitement de brefs messages, appelés tweets ou micro messages, sur internet, par messagerie instantanée ou par SMS. Ces messages sont limités à 280 caractères depuis le 26 septembre 2017 (140 caractères auparavant). L'organisation des publications est indexée grâce à des mots clés signalés par le symbole # (les balises ou les hashtags). Le moteur de recherche du réseau social permet ensuite de retrouver les utilisateurs ayant utilisés tel ou tel hashtag dans leur profil ou dans un ou plusieurs tweets. Ce mode de fonctionnement permet d'articuler une utilisation individuelle de mise en avant de soi, classique sur les réseaux sociaux, et une utilisation plus collective : potentiellement, les utilisateurs du même hashtag peuvent entrer en relation et communiquer entre eux, voire collaborer autour de tâches communes.

En nous appuyant sur les résultats issus d'une précédente recherche (Quentin, 2018)[51] dans laquelle nous avons rendu compte d'utilisations du réseau social Twitter par des enseignants, nous explorons, dans ce chapitre, les liens possibles entre la promotion individuelle d'activités professionnelles et les collectifs d'enseignants sur Twitter.

Méthodologie

Sélection des comptes analysés

Parce que notre point de départ était d'identifier les pratiques professionnelles d'enseignants actifs sur Twitter et les types de messages mis en avant, nous nous sommes intéressés aux comptes Twitter, créés et alimentés par des enseignants à titre individuel.

Dans un premier temps, nous avons utilisé le moteur de recherche de Twitter. Nous avons procédé à des requêtes successives avec le mot « ressources » et un mot correspondant à une matière enseignée au collège ou au lycée. Le nombre de caractères par message étant limité sur Twitter nous avons fait l'hypothèse que les diminutifs et les sigles seraient privilégiés par

51 Le rapport complet relatif à cette recherche est consultable à l'adresse : https://isabellequentin.wordpress.com/2018/03/06/les-utilisations-de-twitter-par-les-enseignants/

les utilisateurs. Nous avons, par exemple, utilisé dans nos requêtes le vocable « math » plutôt que « mathématiques » ou le sigle « SVT » plutôt « que Sciences de la Vie et de la Terre ».

Compte tenu du nombre très important de comptes créés sur Twitter, nous nous sommes limités à l'analyse des 11 premiers résultats pour chacune de nos requêtes. Parmi la liste des résultats, nous avons éliminé les comptes créés par des entreprises, des associations ou des collectifs d'enseignants et les comptes créés par des enseignants à titre individuel mais en mode privé : il est en effet possible pour un utilisateur de Twitter de restreindre la lecture de ses messages en gardant privé l'accès à son compte ; pour respecter la confidentialité souhaitée par les propriétaires de ces comptes, nous avons fait le choix de ne pas les analyser.

En parallèle, nous avons posté un message sur nos comptes Twitter et Facebook demandant aux lecteurs de signaler en retour les comptes d'enseignants actifs sur Twitter.

Au final, 21 comptes tenus par des enseignants ont été analysés. Sept disciplines du secondaire sont représentées ainsi que le niveau d'enseignement primaire. Deux comptes Twitter ont été créés et sont tenus par la même personne. Ils ont été analysés séparément. En effet, les publications sont différentes sur les deux comptes : sur le premier compte, l'enseignant publie en son nom propre et sur le second, il publie des messages au nom du groupe classe.

Éléments analysés et méthodes d'analyse

Les profils des comptes

Pour chacun des 21 comptes Twitter de notre échantillon, nous avons analysé les éléments composant le profil du compte. Twitter permet aux propriétaires de comptes de rédiger une courte présentation en moins de 280 caractères. Les mots utilisés doivent faire l'objet d'un choix de la part de l'utilisateur. L'étude des présentations dans les profils nous a permis de mettre en évidence ce qui est jugé comme étant signifiant pour se décrire.

Les tweets postés

Plus de 200 000 messages ont été postés sur les 21 comptes Twitter depuis leur création. Nous avons décidé de choisir un mois de référence pour nos analyses, septembre 2017, afin de restreindre la quantité de messages prise en compte. Les analyses ayant été réalisées durant les mois d'octobre et de novembre 2017, le mois de septembre était le mois complet le plus récent.

Afin de rendre compte des types de messages publiés par les enseignants propriétaires des comptes, nous nous sommes au préalable attachés à réaliser une grille nous permettant de ventiler les messages en fonction de leur contenu. Nous sommes partis de la grille de ventilation construite par Quentin et Condé (2016) pour analyser les messages publiés sur le forum du MOOC ItyPA 2 et nous l'avons adaptée de manière itérative. Au final, les messages ont été classés dans cinq catégories comme suit :

- dans la première catégorie prennent place les messages qui ont pour objectif le partage de ressources en lien avec la discipline de l'enseignant. Il peut s'agir de messages qui visent à partager des ressources créés par le locuteur, par l'un de ses pairs ou publiées initialement sur un site institutionnel (par exemple sur le site Educscol ou les Cardie). Les ressources créées en dehors de tout contexte pédagogique mais qui peuvent être utilisées par les enseignants comme des articles de

presse, des émissions de radio ou des reportages télévisuels ou cinématographiques ou des citations de personnes faisant référence dans une discipline (par exemple Kant pour la philosophie) ont également été classées dans cette rubrique.

- La seconde catégorie rassemble les messages qui relèvent d'une réflexion sur le métier d'enseignant, qu'il s'agisse d'une réflexion personnelle du propriétaire du compte sur son métier, de réflexions de pairs ou de résultats issus de travaux de chercheurs.
- La troisième catégorie regroupe les messages qui ont une dimension interpersonnelle. Dans cette catégorie ont été placés les messages postés explicitement à l'intention d'un ou de plusieurs utilisateurs de Twitter et les messages qui relèvent principalement de l'humour.
- La quatrième catégorie regroupe les messages postés afin de faire connaître un outil ou un service ou pour annoncer un colloque ou un séminaire.
- Enfin, nous avons regroupé dans la dernière catégorie, tous les messages qui n'ont aucun lien avec l'activité professionnelle du propriétaire du compte.

Au final, la répartition dans ces catégories des 968 messages analysés se répartit comme suit :

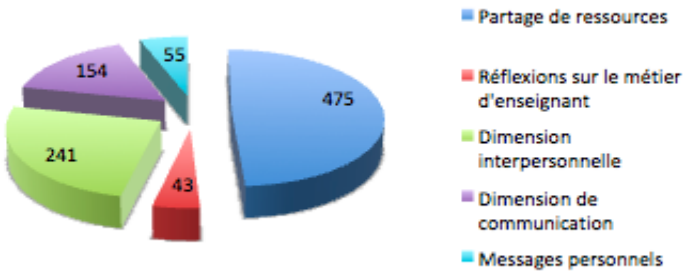


Figure 1 : répartition des messages postés en septembre 2017 (968 messages)

Les discours des enseignants

Nous avons contacté les 20 enseignants (pour mémoire, deux comptes analysés sont tenus par la même personne) dont nous avons analysé les comptes et les avons enjoint à échanger avec nous autour des premiers résultats. Cinq enseignants sur 20 ont accepté de participer à un entretien. Nous avons également contacté deux enseignants supplémentaires parce qu'ils sont très actifs sur Twitter et que nous les connaissons. Nous avons pensé que leur avis pourrait être éclairant. Les éléments présentés dans la suite de ce chapitre sont issus du croisement de l'ensemble des analyses décrites précédemment.

Principaux résultats

Description générale du corpus étudié

L'analyse des profils des 21 comptes montre que le réseau social Twitter est utilisé comme outil pour mettre en avant les activités professionnelles des titulaires des comptes. A titre

d'exemple, une enseignante a choisi de se présenter par une accumulation de balises (#prof, #HG, #EMC) qui donnent une indication sur son métier, professeur (prof), et des matières qu'elle enseigne : l'histoire géographie (HG) et l'enseignement moral et civique (EMC). Les balises #IAN et #FA indiquent que le propriétaire du compte est également interlocuteur académique pour les questions relatives au numérique et formateur académique.

Enfin, il est intéressant de noter qu'au-delà de la discipline enseignée, sont mentionnées certaines pratiques pédagogiques grâce au système des hashtags. Trois pratiques sont particulièrement mises en avant :

- les activités liées au développement des compétences des élèves (4 enseignants),
- les pratiques autour de la classe inversée (5 enseignants),
- et celles associées aux twictées (4 enseignants).

Les enseignants concernés ont en commun de mettre en avant dans leur profil au moins deux pratiques pédagogiques, voire les trois qui s'ajoutent les unes aux autres. Parmi ces trois pratiques, deux sont liées à deux collectifs d'enseignants créés en 2014 et étudiés dans ce rapport : Inversons la classe ! (cf. p. 239) et Twictée (cf. p.160) . Notre échantillon est particulier dans le sens où chaque enseignant a signalé lors des entretiens, son appartenance à au moins un collectif. Les collectifs cités sont les suivants :

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	Total
Twictée	X					X		**2**
Inversons la classe !	X	X	X		X	X		**5**
CRAP-Cahiers pédagogiques					X	X		**2**
Sésamath		X				X		**2**
Anaé						X		**1**
EducOO							X	**1**
Docs pour Docs				X				**1**
Total	2	2	1	1	2	5	1	

Tableau 1 : collectifs dans lesquels les enseignants de notre échantillon déclarent être actifs

E6 bénéficie d'une décharge complète pour mener à bien une activité syndicale. Interrogé sur le nombre important de collectifs auxquels il participe, il explique qu'il était seulement membre du CRAP-Cahiers pédagogiques lorsqu'il était enseignant. Aujourd'hui, il envisage sa participation à des collectifs comme faisant partie de sa veille professionnelle. Il ajoute d'ailleurs, que les activités qu'il mène pour ces collectifs sont réalisées pendant son temps de travail.

Le collectif Inversons la Classe ! est celui qui est cité par le plus d'enseignants (5/7). Nous notons que la pratique de la classe inversée fait, comme l'évaluation des compétences des élèves, l'objet d'incitations ou d'encouragements par l'institution : à titre d'exemple, le site d'Eduscol pour le niveau primaire, Prim à bord, a publié un article[52] destiné à mettre en avant la semaine de la classe inversée de 2018.

52 Cet article peut être consulté à l'adresse https://primabord.eduscol.education.fr/la-semaine-de-la-classe-inversee-2018

Les autres collectifs cités sont très différents les uns des autres. Ces différences concernent à la fois, le public visé (les enseignants d'une seule discipline comme Sésamath ou Docs pour docs, les enseignants de toutes les disciplines : CRAP-Cahier pédagogique) et le type de productions (une activité partagée sur le réseau Twitter pour Twictée ; des ressources pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques pour Sésamath ou des articles sur le thème de l'école et de la pédagogie pour le CRAP-Cahier pédagogique).

Cet investissement important au sein des collectifs d'enseignants contraste avec d'autres résultats (Beauné, Bento et Riquois, 2015 ; Quentin, 2017). Cette particularité nous a interrogé : quelles relations s'observent entre les enseignants présents sur Twitter et les collectifs ?

L'engagement des enseignants à certains collectifs est mentionné dès la création du profil des comptes Twitter et est confirmé dans les entretiens. L'analyse des tweets postés montre que 154 messages sur 968 (15 %) ont été postés afin de relayer des colloques ou des séminaires portant soit sur un thème disciplinaire, soit sur un thème relatif à une pratique pédagogique (classe inversée, évaluation par compétences ou des Twictées, par exemple). Le collectif Twictée a même basé son fonctionnement sur l'utilisation de Twitter : chaque twictée s'organise en utilisant le réseau Twitter et fait l'objet d'une mention à l'aide du haghtag #twictée, ce qui participe à faire connaître le collectif et ses activités.

Par ailleurs, les enseignants qui ont participé aux entretiens mettent en avant des valeurs proches, comme la bienveillance, la confiance ou la collaboration. Ces valeurs sont conformes à des normes institutionnelles récentes[53]. Notons qu'il est aussi difficile de ne pas se reconnaître dans ces valeurs très positives et très générales.

Comme les enseignants dont nous avons étudié les comptes ont des pratiques professionnelles et des valeurs proches, nous avons tout d'abord fait l'hypothèse qu'ils utilisent Twitter comme un instrument pour se rassembler : se pose alors la question de la création d'une salle des maitres qui serait « idéale ».

Twitter, une « salle des maîtres idéale » ?

Le fonctionnement du réseau social Twitter facilite les échanges avec des personnes qui ont des intérêts communs et des pratiques pédagogiques proches. Le système de balises permet de repérer et de choisir les collègues avec lesquels on souhaite travailler en bannissant les contraintes géographiques. Trois enseignants de notre échantillon évoquent explicitement dans leur discours la notion de « salle des maîtres [ou des professeurs] idéale » :

> Là, j'ai une place au sein d'autres enseignants qui partagent les mêmes idées, je peux me former auprès d'eux et leur apporter si besoin mon expérience. Et du coup, je n'ai pas l'impression d'être toute seule. Pendant très longtemps je suis restée toute seule. Et donc j'ai été frustrée pendant un certains temps, jusqu'à ce que j'arrive sur Twitter. Et là, comme disent beaucoup de collègues, c'est la salle des maîtres idéale. (E1)

> C'est peut-être moins vrai maintenant parce qu'il y a des trolls. Au début, les premières années de Twitter, c'était une salle des profs idéale. (E4)

53 La bienveillance et la confiance ont été des éléments clés des discours de Jean-Michel Blanquer, ministre de l'éducation nationale, tout au long de l'année scolaire 2017-2018.

> Sur Twitter, je vais créer mon petit réseau parfait. J'ai choisi les profs d'histoire avec lesquels je voulais travailler. Ce n'est pas qu'une salle de prof rêvée, c'est créer un établissement rêvé avec plein de profs avec lesquels on est d'accord. Après, il y a toujours des gens pas d'accord et les trolls qui viennent pourrir le truc. (E5)

Ces échanges peuvent déboucher sur des rencontres dans la vie réelle. À titre d'exemple, l'un des enseignants dont nous avons étudié le compte nous a expliqué, lors des entretiens, qu'à son mariage, il avait convié des « amis » connus sur Twitter et leur avait réservé une table spéciale.

Néanmoins, sur Twitter, les échanges ne sont pas toujours bienveillants. Le fonctionnement de ce réseau social qui oblige à s'exprimer en peu de caractères peut conduire à des écrits dans lesquels la forme passe au second plan. Un des enseignants nous a expliqué que la limite imposée des 140 puis 280 caractères par message sur Twitter incite à produire un type d'écrit particulier : pour lui, « quand on veut s'exprimer de façon courte et précise, on est forcément un peu plus brutal ».

Twitter est aussi un lieu dans lequel des groupes d'enseignants s'opposent et se critiquent fortement : dans les entretiens, les sept enseignants se sont exprimés sur des utilisateurs particuliers du réseau Twitter, qu'ils nomment les *trolls*. Pour les décrire, les enseignants de notre échantillon utilisent un vocabulaire issu du champ lexical de la guerre comme dans l'exemple qui suit :

> J'imagine que tu as vu que sur les réseaux on avait des adversaires déclarés. (E6)

Les *troll*s sont, pour eux, d'autres enseignants dont le seul but est de critiquer les propos d'autres enseignants :

> Les trolls, ce sont des personnes qui ont la critique aisée et qui peuvent parfois être assez violent dans leurs critiques. (E3)

> C'est quelqu'un qui vient régulièrement mettre son nez dans quelque chose, juste dans le seul objectif de démonter ce que vous faites sans forcément poser des questions. On peut être critique envers des travaux de personnes. Mais là, c'est toujours agressif, jamais de remise en question. Ça donne l'impression que la personne ne fait que ça, chercher des comptes Twitter à démonter. (E5)

La salle des maitres que pourrait constituer Twitter n'est donc pas « idéale ». On y retrouve des tensions qui peuvent s'exprimer violemment comme dans tous groupes humains.

L'existence de ces groupes n'est pas sans conséquence sur l'utilisation du réseau social Twitter. Certains enseignants expliquent qu'ils évitent désormais de publier des ressources sans les faire relire au préalable par un petit groupe de confiance afin de se protéger de messages potentiellement critiques :

> Au début Twitter, je l'utilisais beaucoup pour mutualiser, et puis ça a commencé d'avoir des histoires avec les trolls etc. Des échanges un peu violents avec des comptes anonymes qui attaquaient un peu partout. Du coup, cela a amené certains d'ente nous à prendre un peu des gants, faire attention, se protéger un petit peu. Du coup, on s'expose quand on va, voilà. Maintenant, on a formé un groupe de discussion privé, on va dire, on fait la même chose, mais avant de balancer les choses publiquement, on

> demande les avis de personnes en qui on a vraiment confiance et après on diffuse, [...] on fait ce que l'on veut, mais au moins on a déjà eu un premier regard de nos collègues. Du coup, cela a amené certains d'entre nous à prendre un peu des gants, faire attention, se protéger un petit peu. (E3)

S'ils doivent se protéger, qu'est-ce qui pousse les enseignants à continuer de communiquer sur Twitter ? Nous avons formulé une deuxième hypothèse : cela leur permettrait d'organiser leur autopromotion, via des pratiques et des valeurs reconnues par la hiérarchie, reprises dans les discours de certains collectifs d'enseignants.

Twitter, un instrument d'autopromotion

Alimenter un compte sur Twitter pourrait être un moyen de montrer sur une grande échelle que l'on adapte sa pratique aux dernières « tendances ». L'objectif de cette démarche pourrait être se faire remarquer à un niveau plus large que l'établissement scolaire ou l'académie.

De nombreux messages consistent en une republication de messages postés par des pairs. Cela participe, de notre point de vue, d'une quête de reconnaissance. Le fait d'être mentionné par autrui pourrait s'apparenter à une forme de légitimation sans doute recherchée et par conséquent mise en avant.

La quête de la reconnaissance et de l'attention de la part d'autrui constitue en effet une incitation puissante à agir en société : Wu et Huberman (2008) et Beuscart et Couronné (2009) mentionnent que sur les blogs et sur les plateformes de partage de photos ou de vidéos, la quête d'audience, de commentaires et, plus généralement, de reconnaissance est un ressort fondamental de la participation. Rheingold (1993) puis Kollock et Smith (1999) développent un point de vue assez proche. Ils pensent que les échanges d'information dans un réseau en ligne se font sur le mode du don / contre-don dans une logique maussienne. Mauss (1923) voyait dans le don un fait social total. Les obligations mutuelles entre donneurs et receveurs seraient l'une des formes primordiales de relation sociale. Pour autant, le don n'est gratuit qu'en apparence. Il oblige le receveur à rendre au donneur. En participant à un groupe de discussion, ou à un réseau social, l'individu acquiert un prestige symbolique qui le pousse à s'investir de plus en plus dans ce groupe. Nous pensons que les nombreux retweets observés pourraient servir certaines formes de reconnaissance.

En participant à un réseau social tel que Twitter, on peut penser que l'enseignant cherche à acquérir un prestige symbolique et une reconnaissance professionnelle. Le message qui suit en est un bon exemple :

> Je sors 10mn. 61 notifs ... S'asseoir dans le canapé. Retenir son souffle. Ne plus bouger. Rien.[54]

Une enseignante (qui n'a pas accepté de participer à un entretien) a posté ce message pour mettre en évidence le nombre important de notifications[55] qu'elle reçoit – bien qu'elle puisse facilement les désactiver si elle le souhaitait.

De notre point de vue, la quête de reconnaissance influence aussi les types de publications. En effet, pour être remarqué, deux possibilités s'offrent aux propriétaires des comptes : soit leurs publications s'inscrivent dans une critique systématique et virulente du système afin de

54 Les citations en bleu correspondent à des tweets sélectionnés dans les messages étudiés ; les autres citations correspondent à des extraits des entretiens que nous avons menés.

55 Le réseau Twitter signale en temps réel à ses utilisateurs toute interaction avec l'un de vos messages.

marquer les lecteurs ; soit les publications ont pour objectif de montrer que la pratique professionnelle de l'auteur est bien inscrite dans « l'air du temps » et conforme à de « bonnes pratiques ». Voici deux exemples emblématique de ces types contrastés de communication :

> Il faut empailler Blanquer et en faire un sextoy pour journaliste ou sondeur, ils en peuvent plus.
>
> La #Twictée a été citée sur @Europe1 à 9h15 comme exemple de bonne pratique avec smartphones et tablettes. @TwicteeOfficiel

Ce clivage semble nuire aux débats qui existent peu (voire pas) sur Twitter. Chacun campe sur ses positions de manière assez marquée comme dans les tweets présentés ci-dessous :

> Par contre si la @Classe_Inversee est qualifiée de "méthode" -> arrêtez de lire, l'auteur ne connait pas le sujet/n'a rien compris !
>
> Et oui, le hashtag de la honte est porté par des "profs" (une petite bande anonyme) qui ne reculent devant aucune .... #balancetonpedagogo

Ce type de messages n'appelle ni à réponse, ni à une argumentation qui permettrait une construction collective de connaissances.

L'autopromotion peut aboutir à des formes concrètes de reconnaissance, soit de la part de l'institution elle-même, soit de la part des collectifs d'enseignants : ainsi, différents enseignants ont expliqué, lors des entretiens, comment, grâce à leur activité sur Twitter, ils ont pu accéder à une certaine notoriété qui leur a permis d'être invités à participer à des évènements ou d'intégrer un collectif d'enseignants :

> Si j'ai participé à certaines conférences, à certaines choses dans le milieu des profs docs, des conférences au niveau du ministère, c'est parce que j'avais posté des choses sur Twitter, que j'avais partagé mon travail. Il y a un écho institutionnel là-dessus. (E4)

Dans ce cas, les enseignants de notre échantillon s'apparenteraient à des « influenceurs » et des relais et leur inscriptions au sein de collectifs d'enseignants serait alors un moyen privilégié pour organiser le recrutement de nouveaux membres.

Twitter : un espace d'identification d'« influenceurs » associés à des collectifs ?

Le journal en ligne, *le blog du modérateur* publie régulièrement des statistiques sur le réseau Twitter. Dans un article[56] publié par Thomas Coëffé, en septembre 2017, il est mentionné que le nombre moyen d'abonnés par compte Twitter est de 208. Le nombre moyen d'abonnés pour les 21 comptes analysés est de 1 014. Ces chiffres sont bien supérieurs à la moyenne indiquée par Coëffë (5 fois plus d'abonnés), ce qui confère, à leur propriétaire, une certaine audience et, en ce sens, ils peuvent être considérés comme des influenceurs potentiels.

Cette notoriété devrait intéresser les collectifs d'enseignants : le réseau social Twitter pourrait ainsi être utilisé pour repérer et « recruter » de nouveaux enseignants. Plusieurs exemples allant dans ce sens ont été donnés par les enseignants lors des entretiens :

> J'ai été marrainée entre guillemets par un membre de la classe inversée, qui m'a mis en contact avec beaucoup d'innovants et j'ai eu l'impression de faire partie de ce groupe. (E1)

56 L'article est publié est consultable à l'adresse https://www.blogdumoderateur.com/chiffres-twitter/

Une relation à double sens semble donc pouvoir s'établir entre les collectifs d'enseignants et certains enseignants très actifs sur Twitter. Les objectifs des enseignants sont notamment, la recherche de formes de reconnaissance et l'envie de travailler avec un groupe de pairs que l'on a choisi. Les objectifs des collectifs sur Twitter sont de communiquer sur ce qu'ils font pour développer leur notoriété et intégrer de nouveaux membres pour accompagner leur croissance. La quête de reconnaissance des enseignants peut être comblée, en partie, par les collectifs qui n'hésitent pas à mettre en valeur leurs membres et leurs sympathisants (cf. p. 239). La communication des collectifs peut être relayée par des enseignants influenceurs, dès lors qu'ils partagent une vision conforme aux normes imposées par le collectif.

Ainsi, sans nécessairement être au cœur du fonctionnement des collectifs, certains enseignants, très actifs sur Twitter, gravitent dans leur périphérie dans une relation gagnant-gagnant. Une question émerge à propos des interactions entre les collectifs et ces électrons libres : leur laissent-ils une grande liberté ou cherchent-ils à les intégrer peut-être pour mieux contrôler leurs actions et leurs propos ?

Conclusion

Il ressort, de nos observations, que le fonctionnement de Twitter (textes courts, quête de reconnaissance et présence de trolls) et les utilisations développées par les enseignants que nous avons étudiées ne favorisent pas la construction collectives d'idées ou de connaissances : les messages traduisent soit une volonté de consensus (forcément un peu mou pour plaire au plus grand nombre), soit une critique virulente (qui ne laisse place ni à discussion ni à suggestion d'amélioration).

À partir de cette lecture, il semble que les innovations pédagogiques ne naissent pas sur les réseaux sociaux, au fil d'échanges dits « horizontaux » entre pairs : elles se construisent dans d'autres lieux, en groupes restreints et privés, peut-être au sein de collectifs d'enseignants ou de Think-Tank intéressés par les questions éducatives. Ce n'est qu'une fois que le travail de réflexion et de conception est abouti que l'innovation est diffusée et présentée sur les réseaux sociaux.

Loffreda (2017) a montré que la force des collectifs d'enseignants repose, pour une bonne part, sur des personnes qui sont au croisement de plusieurs réseaux et sources d'information. Nos analyses mettent en évidence des résultats proches. Les collectifs d'enseignants émergents (Inversons la classe !, Twictée et d'autres) utilisent les réseaux sociaux comme des instruments de communication autour de leurs activités. En retour, ils valorisent les enseignants qui les mettent en avant sur ces réseaux (retweets et propositions effectives de participation au collectif). Il s'agit alors d'un cercle vertueux, les enseignants acquièrent une certaine reconnaissance, voire un certain prestige et les collectifs se font connaître et peuvent recruter de nouveaux membres.

Références

Beauné, A., Bento, M., et Riquois, E. (2015). The authenticity of resources for the teaching of foreign languages and cultures in France: variable geometry notion. *IARTEM e-journal*, IARTEM, 2015, *7* (3), pp.1-24

Beuscart, J.-S. et Couronné, T. (2009). La distribution de la notoriété artistique en ligne : une analyse quantitative de MySpace Music. *Terrains & travaux*, n°1, p.147–170.

Kollock, P., Smith, M. (s.d.), (1999). *Communities in Cyberspace*, New-York: Routledge, 323 p.

Loffreda, M, (2017). Gestion des ressources éducatives par les enseignants du secondaire : de l'environnement personnel à l'environnement professionnel. Rapport STEF dans le cadre de la convention DNE, juin 2017

Mauss, M. (1923). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques p.145-285. in M.Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Paris. P.U.F./Quadrige, 1950.

Quentin, I. (2012). Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants. Thèse de doctorat, ENS Cachan, STEF, Eric Bruillard (Dir.)

Quentin, I. et Condé, J. (2016). Les rôles endossés par les apprenants les plus actifs dans un forum de MOOC : le cas d'ItyPA 2. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 15 | 2016, mis en ligne le 03 octobre 2016, consulté le 07 octobre 2016. URL : http://dms.revues.org/1567

Quentin, I. (2017). La sélection, la transformation et l'archivage des ressources éducatives par des enseignants de BTS tertiaires. Rapport dans le cadre de la convention DNE (Numérilab) – ENS Paris Saclay.

Rheingold, H. (1993). *The virtual Community*. Massachussets. Addison Wesley Publishing Co.

Wu, F., Huberman, B., 2008. Popularity, novelty and attention. In: Proceedings of the *Ninth ACM Conference on Electronic Commerce EC'08*, Chicago, Il, p. 240–245.

« Devenir inverseur » : relations entre le développement professionnel d'une enseignante et sa participation à un chat sur Twitter

Sylvie Mas-Costesèque

Étudiante en master de Sciences de l'Éducation (université Paris Descartes)

Introduction

La professionnalisation des enseignants est au cœur de la loi de refondation de l'école de 2013 où apparait un référentiel de compétences professionnelles (MENESR s. d.) du métier d'enseignant. Parmi ces compétences figure, au point 14, celle à se développer professionnellement.

Certains projets de recherche visent à soutenir la construction de cette professionnalité, comme *Parcours connectés* par exemple, qui accompagne les enseignants du 1er degré les 1ères années, notamment en utilisant une plateforme numérique pour favoriser l'émergence d'une communauté de réflexion sur les pratiques professionnelles. Par son soutien à de tels projets de recherche, ou la mise à disposition en 2015 d'un réseau social professionnel des enseignants Viaéduc[57], le ministère valorise et encourage les modèles de développement professionnels que sont les communautés et les réseaux professionnels en ligne.

Par ailleurs, les enseignants utilisant les réseaux sociaux et plateformes communautaires y trouvent une alternative pour se former (Quentin 2014). Ainsi, si le phénomène des communautés en ligne et l'intérêt de la recherche pour le développement professionnel dans ces espaces n'est pas nouveau, il se renouvelle avec l'essor du web social et de ses usages par les enseignants et collectifs d'enseignants.

Ainsi, un peu plus de dix ans après l'ouverture de Facebook en 2004 et Twitter en 2006, de nouveaux collectifs enseignants apparaissent, tels que Inversons la classe ! (ILC) ou Twictée et affichent des ambitions de formation. Par exemple, ILC revendique avoir accompagné, en 3 ans, 10 000 enseignants et projette d'en accompagner 40 000 sur les 3 prochaines années, en s'appuyant sur « la formation par les pairs et la mise en réseau des enseignants »[58].

Cherchant à observer le développement professionnel enseignant dans les espaces du web social, nous avons choisi de nous intéresser à l'association ILC et plus particulièrement, à l'une des actions qu'elle met en place : le tweet chat classe inversée (CI), une discussion bimensuelle d'une heure sur le réseau social Twitter, réunissant des personnes de différents degrés d'expertise de la classe inversée pour échanger autour de leurs pratiques professionnelles.

Guidés par la question de recherche suivante : « les interactions professionnelles sur Twitter dans le cadre de chats sont-elles vectrices de développement professionnel enseignant et, si

57 Viaéduc est un projet porté par le Groupement d'Intérêt Public « Réseau Professionnel des Enseignants » (GIP RPE), qui réunit sept partenaires publics : Réseau Canopé, CNED, Laboratoire TECHNÉ de l'université de Poitiers, et privés : Éditions Belin, Les Argonautes, Beechannels, Leancurve. La phase expérimentale de Viaéduc (2013-2015) a été soutenue par le programme des investissements d'avenir (PIA).

58 « A propos / Contact ». s. d. *Inversons la Classe* (blog). Consulté le 3 août 2018. http://www.laclasseinversee.com/a-propos-contact-2/.

oui, à quelles conditions ? », nous nous proposons d'examiner les interactions d'une participante à ce chat sur une période de 2 ans afin de déterminer si nous y décelons des traces de développement professionnel.

Cadre de référence

Définir le développement professionnel enseignant

Au début des années 1990, la reconnaissance de la professionnalité des enseignants entraine une évolution du concept de développement professionnel jusque-là associé à la tradition de l'enseignant « loup solitaire » (Huberman, 1995). De nombreuses études s'intéressent alors au développement professionnel enseignant (DPE) comme processus à fois individuel et collectif. Elles révèlent une multiplicité d'acceptions différentes, liées à la diversité des perspectives, des finalités de recherche et des théories de références (Uwamariya et Mukamurera 2005). En dépit de cette diversité, les auteurs s'accordent sur l'existence de deux perspectives complémentaires : celles développementale et professionnalisante.

La première considère le développement professionnel comme un mouvement progressif fait de différents stades dont la complexité est croissante. Ce mouvement permet à l'individu de faire évoluer ses pratiques, ses conceptions, jugements, etc. à partir de sa propre expérience. Dans la perspective professionnalisante, qui est celle dans laquelle se situe cette étude, le développement professionnel enseignant est envisagé comme un processus d'apprentissage et de recherche dans lequel les enseignants s'engagent. Il est centré sur la construction d'une professionnalité qui valorise l'acquisition de compétences pour enseigner. Il se caractérise par son orientation vers un objectif, sa situation dans un contexte spécifique, la diversité de ses modalités, sa dynamique spiralaire, son éthique et sa responsabilité partagée (Daele 2004).

Nous partirons ici de la définition du développement professionnel élaborée par Lameul, Peltier et Charlier (2014) que nous compléterons, par la finalité du développement professionnel :

> [Le développement professionnel est un] processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage [à améliorer l'apprentissage et la réussite scolaire de tous les élèves].

Pour analyser le contenu des tweets, une grille basée sur cette définition du développement professionnel a été construite. Il s'est agi d'identifier à l'intérieur des tweets, des unités de sens témoignant des différents indicateurs de DPE retenus : les changements de pratique et d'identité ainsi que leurs modalités, l'engagement et la motivation. Nous décrirons par la suite chacune des catégories et leurs sous-catégories, en les illustrant par des exemples dans la deuxième partie.

Le développement professionnel dans les communautés en ligne

L'histoire de l'enseignement est jalonnée de communautés, groupes ou réseaux d'enseignants (cf. p. 15). L'intérêt de la recherche pour les communautés en ligne en tant qu'espace d'apprentissage remonte à la fin des années 1990 et trouve sa source dans les théories de l'apprentissage prenant en compte le contexte social dans lequel l'apprentissage a lieu (Daele 2004). Le principal argument en faveur des communautés d'enseignants étant qu'elles

fournissent un espace de développement professionnel continu reposant sur une construction sociale des savoirs.

Avec le développement du web, de nouveaux espaces d'interaction apparaissent et le besoin de désigner ces groupes interagissant via internet conduit à l'usage d'appellations comme « communautés virtuelles » ou « communautés en ligne ». Devenues une manière de désigner presque n'importe quel groupe interagissant sur internet, ces appellations vident le concept de communauté apprenante des modèles d'apprentissage sociaux dont elle était porteuse. Elles conduisent à privilégier une conception restrictive de la communauté en ligne, limitée à seulement certaines formes particulières d'organisations (Dillenbourg, Poirier et Carles 2003) ou à se concentrer sur le cycle de vie de la communauté davantage que sur l'élaboration d'une définition (Preece et Maloney-Krichmar, 2005) défendant l'idée qu'une communauté se caractérise par la manière dont on y participe.

Certaines études récentes s'intéressant au potentiel des réseaux sociaux pour le développement professionnel enseignant présentent des résultats contrastés : Rensfeldt, Hillman et Selwyn (2018) ont montré que les échanges qu'ils ont observés sur Facebook étaient plus souvent centrés sur la promotion personnelle que sur les apprentissages des élèves ; à l'inverse, certains chercheurs voient Twitter comme une technologie fondamentale pour l'éducation, dont les utilisations sont à même de soutenir le développement professionnel enseignant dans une variété de contextes (Carpenter, Tur, et Marín 2016).

Le tweet chat : un espace de développement professionnel ?

Créé en 2006, Twitter est réseau social de microblogage qui permet d'envoyer gratuitement des messages limités à 280 caractères, dits *tweets*. Les utilisateurs peuvent créer un compte associé à un profil qui peut être public ou privé, accéder aux tweets postés par les comptes auxquels ils sont abonnés et voir les tweets postés par les autres comptes, ainsi que leur liste d'abonnés. Sur Twitter la participation est synchrone et asynchrone :

- synchrone au sens où, à chaque instant, un grand nombre de tweets sont émis et lus simultanément sans générer d'interactions, au sens où des interactions fortuites surviennent en direct et au sens où un rendez-vous peut être donné en ligne pour interagir en direct : c'est le cas du tweet chat ;
- asynchrone lorsqu'un tweet publié n'est commenté que des heures plus tard quand d'autres ont un moment pour le lire, ce qui est aussi le cas dans le tweet chat.

Sur Twitter, un tweet chat est une discussion en direct, centrée sur un sujet et utilisant un hashtag[59] unique pour permettre aux participants de les suivre. Ces discussions sont généralement prévues à l'avance et supervisées par un utilisateur ou un groupe d'utilisateurs, qui l'animent grâce à une série de questions.

Notre hypothèse est qu'un dispositif présentant de telles caractéristiques serait vecteur de développement professionnel ou du moins potentiellement davantage vecteur de développement professionnel qu'un espace non animé par un modérateur tels que peuvent l'être les échanges en général sur les réseaux sociaux.

59 Le hashtag : "#" placé devant un mot, permet de transformer ce mot en lien et ce faisant de le catégoriser sur Twitter. Cela permet de retrouver les publications afférentes pour échanger ou faire la veille par exemple ou encore dans le cas des Tweet Chat de dialoguer en direct.

Étude d'une trajectoire de participation

Le tweet chat classe inversée

Le tweet chat classe inversée, support de notre étude, est à l'initiative de l'association française *Inversons la classe !* fondée en 2014. L'élaboration de la classe inversée est attribuée à deux professeurs de chimie du secondaire, Bergmann et Sams, autour de 2006 aux Etats-Unis et sa popularisation en 2011, à Salman Khan, fondateur de la Khan Academy, lors d'une conférence TED[60] sur le potentiel d'innovation de l'utilisation de la vidéo en éducation.

La plupart des auteurs s'appuient sur la définition de la classe inversée comme une réorganisation spatio-temporelle dans laquelle les activités ayant traditionnellement lieu en classe ont lieu à la maison et inversement. Toutefois, la pratique consistant à donner du travail préparatoire aux élèves à faire à la maison en amont de la leçon n'est pas nouvelle, elle est même contestée par certains mouvements pédagogiques qui y voient un moyen d'accentuer les inégalités sociales[61].

Pour Bishop et Verleger (2013, p. 5), la particularité de la classe inversée est plutôt d'être conditionnée à l'usage d'un environnement techno-pédagogique qui en fait un dispositif hybride d'apprentissage (Charlier, Deschryver et Peraya 2006) : l'usage de la technologie pour apprendre nécessite de construire de nouvelles compétences chez les élèves et, en ce sens, Bishop et Verleger associent la classe inversée à un élargissement du programme d'enseignement davantage qu'à une réorganisation des activités.

La classe inversée telle que définie par Bishop et Verleger nous semble constituer une opportunité de développement professionnel par le potentiel d'innovation dont elle est porteuse. D'une part parce que, l'innovation est relative, d'autre part, parce que l'exploitation des possibilités offertes par les environnements technologiques peut permettre aux enseignants de faire évoluer leur pratiques (Charlier, Deschryver, et Peraya 2006), comme cela s'est produit pour Bergmann et Sams, avec la découverte d'un logiciel permettant de convertir leurs présentations en vidéo, rendant possible leur mise à disposition sur You Tube.

L'association ILC ambitionne donc de former les enseignants aux pratiques de classe inversée et plus récemment aux méthodes pédagogiques dites actives. Dans ce contexte, le tweet chat CI, dont le compte Twitter a été créé en 2015, est une discussion en direct visant à échanger autour de leurs pratiques de la classe inversée. Ce dispositif est un moyen parmi cinq dispositifs de formation proposés et le seul à distance.

En moyenne, un tweet chat CI dure une heure et génère entre 50 et 100 messages, selon le nombre de participants qui n'excède pas la dizaine[62] : c'est peu comparé aux nombre d'abonnés d'@tweetchatCI qui compte 957 *Followers* et c'est plus de 10 fois moins que le nombre de tweets échangés dans une session des *Oklaed Twitter Chats* examinés par Asino, Haselwood, et Baker (2016).

Analyse d'une trajectoire individuelle

Compte tenu à la fois du caractère individuel du processus de développement professionnel, de l'échelle du phénomène observé et de l'usage de Twitter comme outil de communication, il

60 Salman Khan, s. d.

61 Voir par exemple : http://www.gfen.asso.fr/fr/devoirs_ou_travail_personnel

62 Ces informations sont celles données par le modérateur du tweet chat CI à partir du tableau de bord du compte @tweetchatCI.

nous a semblé pertinent pour répondre à la question de recherche d'observer la trajectoire d'un des membres du tweet chat CI.

Pour sélectionner le compte que nous avons étudié, nous avons croisé l'étendue dans le temps de la participation entre septembre 2015 (date de création du compte @tweetchatCI) et février 2018 (date du recueil des données) avec l'évolution de la fréquence de participation. Nous avons sélectionné le compte présentant la plus forte croissance, puis nous avons recueilli toutes les interactions de ce compte avec @tweetchatCI ainsi que ses réponses à d'autres participants. Il s'agit du compte d'une enseignante de mathématiques, âgée de 40 ans au moment de sa première participation au tweet chat CI et qui, alors, enseignait depuis 15 ans en collège.

Pour le recueil des données, nous avons utilisé une technique d'extraction de contenu de sites et avons retenu les champs de données suivants : identité du compte, contenu du tweet, url du tweet, date de publication, heure de publication, nombre de retweets, nombre de *like* et de réponses.

Concernant l'analyse du contenu des tweets, il s'agissait d'identifier à l'intérieur des tweets, des unités de sens, témoignant des différents indicateurs de DPE retenus : les raisons de la motivation initiale et de la persévérance, de l'engagement, de changements de pratique, de changements d'identité et des modalités de ce changement. Nous décrivons ci-après, chacune des catégories et leurs sous-catégories, en les illustrant par un exemple significatif.

Indicateurs de développement professionnel retenus

La motivation est divisée deux sous-catégories : les raisons de la motivation initiale et les raisons de la persévérance. Les raisons de la motivation initiale recouvrent la perception par l'enseignante, de ce qui l'a poussée à s'investir dans la classe inversée au départ.

> [Question relative à un éventuel encouragement de l'inspection] R5 : ni dans un sens ni dans l'autre, je n'ai eu aucun contact avec inspecteur sur #ClassesInversées ms je crois dans notre académie ils sont plutôt favorables et soutiennent les CI. (21/02/2018)

Les raisons de la persévérance sont constituées de la perception par l'enseignante de ce qui la conduit à poursuivre la mise en œuvre de la classe inversée par la suite.

> R6 : #classeinversée l'enthousiasme des élèves ! la classe revit ! (21/06/2017)

L'engagement est divisé en deux sous-catégories : les formes positives et les formes neutres ou négatives d'engagement. Les formes positives sont relatives aux propos de l'enseignante témoignant d'une intention d'améliorer, de faire évoluer une situation, de faire quelque chose de nouveau. Les formes neutres ou négatives sont constituées des propos de l'enseignante témoignant de la volonté de ne pas s'impliquer (forme neutre d'engagement) ou de ne plus s'impliquer (forme négative d'engagement).

> [Question relative à la CLISE 2018] R1 : après hésitation (dur dur d'oser se soumettre au regard de collègues quand on débute), je participerai pour la 1re fois à la #CLISE en ouvrant les portes de #ClassesInversées et en assistant au séminaire académique concocté par @DANECreteil @canope_94. (17/01/2018)

A l'égard des pratiques pédagogiques, nous distinguerons les approches centrées sur l'enseignant, *teacher-centered*, de celles centrées sur l'élève, *student-centered*. Le passage d'une approche *teacher-centered* à une approche *student-centered* est considéré comme un changement

bénéfique pour les apprentissages des élèves à condition qu'il s'accompagne d'un changement de rapport au savoir de la part des enseignants et des élèves (de la Sablonnière, Taylor et Sadykova, 2009). Les pratiques *teacher-centered* s'expriment dans des propos de l'enseignante sur ses pratiques pédagogiques.

> [Question relative à la production de ressources par les élèves] R7 : oui pr pratiquer, évaluer autrement, pr valoriser des élèves parfois bloqués par écrit, pr les familiariser avec num #ClassesInverses. (18/10/2107)

Les deuxièmes s'expriment dans des propos relatifs à l'apprentissage des élèves, leurs besoins et leurs difficultés. Nous n'en avons pas trouvé d'occurrence.

Une troisième sous-catégorie concerne les modalités du changement de pratique s'exprimant dans les propos de l'enseignante sur la manière dont elle fait évoluer ses pratiques :

> R10 : Les 3 pour 3 raisons différentes. 1) Formation #ClassesInversées pour le déclic. 2) les rencontres pr l'aspect humain, pr les encouragements pdt les moments de doute. 3) les événements pr l'approfondisst, la consolidation, les belles surprises... (07/02/2018)

Enfin, la catégorie de l'identité est divisée en deux sous-catégories : l'identité pour soi (« moi ») et l'identité pour soi relationnelle (« nous »). L'identité pour soi relève de la perception par l'enseignante de ses pratiques et de ses compétences professionnelles :

> R0 #Classeinversée prof de maths en collège, en classe inversée depuis mars seulement. (21/06/2017)

L'identité pour soi relationnelle relève de la perception par l'enseignante de ses relations avec autrui dans la communauté :

> R7 : des rencontres, des échanges, des idées... du réconfort (parfois ça n'est pas forcément simple d'être le seul prof d'un établissement à pratiquer #ClassesInversées pouvoir rencontrer des inverseurs ça peut rebooster !) (17/01/2018)

Principaux résultats

Analyse générale des données de participation

Pour chaque tweet chat CI auquel l'enseignante a participé, nous avons comptabilisé le nombre de tweets directs et indirects, le nombre de *retweet*s, de *like* et de réponses reçues et avons pu déterminer trois étapes dans l'évolution de la participation : une première participation conduisant à une non-participation complète, soit une période d'absence, puis un retour en ligne avec une participation périphérique (Wenger 2005, p. 188).

En effet, nous observons une première participation le 07/09/2016 avec 4 tweets, suivie d'une longue période d'absence de presque 10 mois. Elle re-participe ensuite juste avant les vacances d'été et, à partir de la rentrée 2017, elle participe avec régularité et une intensité croissante. On apprend au tweet chat CI du 18/10/2017 qu'elle a suivi une formation en présence du Plan Académique de Formation animée par le modérateur des tweet chat CI pendant sa longue période d'absence :

> R0 : Caroline, prof de maths en collège. Je pratique #ClassesInversées depuis mars dernier après stage avec @MathsLemoine. (18/10/2017)

À partir de la rentrée 2017, elle ne manque qu'un seul tweet chat CI entre le 20/12/2017 et le 21/02/2018. Dans le tweet chat, on observe une intensification de sa participation : le nombre de tweets par tweet chat CI dépasse peu à peu le nombre de questions de l'animateur. Les signes de reconnaissance envoyés par les membres de la communauté augmentent. Le nombre de *like* qu'elle reçoit se multiplie par cinq entre le 18/10/2017 et le 20/12/2017 et se maintiendra à une moyenne de vingt à chaque tweet chat CI, par la suite. Le nombre des autres interactions croît également : le 20/12/17, elle obtient six réponses, à partir du 21 février, elle commence à répondre à d'autres tweets que les questions posées par le modérateur.

Sur la période observée, 32 tweets chat CI ont été publiés. L'enseignante a émis 71 tweets au cours des 7 tweet chat CI. Dans cet ensemble de tweets, presque la moitié (45 %) sont relatifs à la catégorie de l'identité (représentation de soi et de ses relations avec autrui). Les tweets relatifs aux pratiques représentent 17 %, ceux relatifs à l'engagement, 15 %, ceux relatifs à la motivation, 13 % et ceux relatifs aux modalités du changement, 10 %.

Analyse du contenu des tweets

Engagement d'un processus de négociation identitaire qui trouve une reconnaissance au sein du collectif

L'analyse du contenu révèle différents aspects du processus de développement professionnel. Concernant l'engagement, l'enseignante est d'abord inhibée par sa perception de la culture de son établissement d'exercice et la perception négative de son inexpérience. Lors de sa première participation, elle s'interroge sur la possibilité de pratiquer la classe inversée sans être autonome dans la publication des ressources, générant un fil de discussion le modérateur qui la met face à une alternative entre continuité et rupture avec ses identités héritées : « mais sans avoir la main directe sur le contenu, c'est pas gérable! » (par @MathsLemoine le 07/09/2016)

Cette discussion l'a conduite, dans un premier temps, à quitter le tweet chat CI. Il lui faudra attendre le « déclic », provoqué quelques mois plus tard par une formation en présence, pour se positionner en rupture par rapport aux pratiques en vigueur dans son contexte professionnel. À partir de son retour en ligne, elle commence à participer à la réflexion sur la formation, exprimant le besoin de davantage d'analyse de pratique.

Progressivement, elle reconnait sa propre expérience en tant que pratiquante de classe inversée, en même temps qu'elle est reconnue par les membres via les *like,* et les réponses qui lui sont apportées, construisant progressivement son sentiment d'appartenance à la communauté des « inverseurs ». Elle remercie ainsi abondamment certains membres du tweet chat CI, dont certains, jugés particulièrement centraux sont perçus comme une condition nécessaire de son entrée dans le changement et constituent pour elle une influence et une source d'inspiration (Wenger, 2008, p. 7).

Faire évoluer ses pratiques pour améliorer l'apprentissage des élèves

Concernant ses pratiques pédagogiques, l'enseignante fait d'abord part de problématiques de gestion de classe liées à la classe inversée, puis elle évoque abondamment son travail de préparation par rapport auquel elle déclare un investissement personnel initial très important. Ses tweets témoignent d'une évolution de sa conception de la classe inversée et d'une prise de conscience de cette évolution :

> R5: je ne fais que débuter, et depuis le mois d'avril (= démarrage), ma définition des #ClasssesInversées ne fait qu'évoluer au fil des mois. Du singulier s'est passé au pluriel. Du "exo en classe & cours maison" s'est + nuancé avec intégration du travail de gpe et numérique. (20/12/2017)

Lors de ses dernières participations, elle déclare que l'amélioration de l'apprentissage des élèves est la finalité de ses changements de pratiques, sans pour autant évoquer ou mettre en débat les difficultés rencontrées par les élèves à l'intérieur du chat.

Concernant les modalités du changement, elle déclare dans un tweet qu'une formation institutionnelle, animée par un membre actif du collectif ILC a constitué le déclencheur qui lui a permis de se lancer dans une démarche de changement de pratiques. L'accompagnement dans la durée et la diversité des actions proposées par ILC semblent expliquer son entrée et sa persévérance dans la pratique de la classe inversée. Elle se forme par une diversité de modalités aussi bien à distance qu'en présence, avec ses pairs qu'au cours de séminaires qu'elle ne hiérarchise pas.

Un choix personnel pour surmonter les « épreuves » du métier

Les raisons de la motivation initiale relèvent manifestement d'un choix personnel dont les raisons sont exprimées en creux au travers des bénéfices retirés par les pratiques de classe inversée, apparaissant comme des réponses aux « épreuves » du métier d'enseignant (Barrère, 2017).

Si, dès le début, les retours des élèves sont positifs et source de motivation, les parents n'expriment pas d'insatisfaction liée à la pratique de la classe inversée, tout comme la hiérarchie administrative, au fil de la construction de son appartenance au groupe et au bout d'un peu plus d'un an, elle décrit une forme d'hostilité de la part de certains collègues de son établissement.

De l'évolution de ces différents indicateurs sur la période observée, nous retenons que la moitié des messages émis sont relatifs aux composantes identitaires ; progressivement, l'identité relationnelle prend plus d'importance que l'identité pour soi ; un sixième des messages sont relatifs à la pratique et centrés sur l'enseignante. Nous observons également que les formes positives d'engagement sont liées à l'intensification de la participation et que les raisons de la motivation initiale sont tues.

Discussion et perspectives

Notre étude ambitionnait d'apporter une réflexion méthodologique quant à l'étude des communautés en ligne supportées par les réseaux sociaux. Guidés par la question de recherche suivante : « dans quelle mesure les interactions professionnelles sur Twitter dans le cadre de *chats* participent-elles au développement professionnel enseignant et, si oui, à quelles conditions ? », nous avons élaboré une méthode permettant d'analyser une trajectoire individuelle dans un chat sur Twitter. Nous avons identifié une participante par rapport à sa dynamique de participation et étudié les interactions auxquelles elle a pris part en fonction d'une grille d'analyse du développement professionnel.

Nous avons pu observer la présence d'une majorité des indicateurs de développement professionnel retenus dans les interactions mais nous n'avons que rarement pu corréler la présence de ces indicateurs à la participation de l'enseignante au tweet chat CI.

L'indicateur relatif à l'identité domine largement puisqu'il représente presque la moitié des échanges. Il nous semble que cela peut indiquer une influence de la participation de l'enseignante au chat sur son identité professionnelle, toutefois conditionnée par une rencontre en personne et en présence avec le modérateur.

Soulignons, en effet, dans le cas de la trajectoire analysée, un recul par rapport au dispositif peu après la première participation ; plus tard, l'enseignante s'étant tournée vers un espace de formation institutionnel, différent de ceux proposés par l'association ILC, elle retrouve le modérateur, ce qui enclenche son retour dans le tweet chat CI.

La réflexion sur les pratiques enseignantes (*teacher-centered*) occupe un tiers des messages : dans ses déclarations, l'enseignante associe ces réflexions sur ses pratiques à des améliorations de l'apprentissage des élèves ; cependant, aucun des messages étudiés ne pose de problématique d'apprentissage identifiée chez ses élèves.

Les changements déclarés sont relatifs à la mise à disposition du cours en ligne à destination des élèves, la disposition de la salle, la manière de mettre les élèves au travail, la nature des activités proposées ou les modalités d'évaluation. D'une façon générale, la description de ces choix sont peu ou pas discutés. Parmi toutes les sessions du tweet chat CI étudiées, seul un désaccord a été identifié et analysé en ce qui concerne la mise à disposition du cours en ligne à destination des élèves.

Enfin, nous avons pu observer dans les déclarations de l'enseignante, une évolution de sa conception des pratiques de classe inversée, passant d'une vision de ces pratiques comme réorganisation spatio-temporelle des activités vers celle d'une méthode d'apprentissage socioconstructiviste avec intégration du numérique comme objet d'apprentissage.

Dans le cas de cette trajectoire, le tweet chat CI apparaît comme un espace de sociabilité dans lequel l'enseignante fait valoir les changements qu'elle opère, recherchant une forme d'approbation ou du moins d'entente avec les autres membres de la communauté. Nous retrouvons la deuxième phase de construction du rapport à la communauté décrite par Audran et Daele (2009).

Notre corpus témoigne également du caractère distribué du processus de développement professionnel dans différents types d'espaces (en ligne et en présence), qui peuvent eux-même se situer dans différents réseaux ou communautés, rejoignant le concept de *professionnal learning Network*[63] de Krutka et Carpenter (2016). Des questions émergent au plan de l'individu : comment se distribue le processus de développement professionnel à l'intérieur de ces différents espaces et réseaux ? Ces différents espaces auraient-ils des rôles spécifiques et, si oui, lesquels ? Une étude plus approfondie contrastant un ensemble de trajectoires individuelles à l'intérieur de différents espaces permettrait de mieux documenter le processus de développement professionnel.

Références

Asino, T.-I., Haselwood, S. et Baker, A. (2016). Twitter Chats and the Evolution of Teacher Professional Development. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1795–1800. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Barrère, A. (2017). *Au coeur des malaises enseignants*. Armand Colin.

Bishop, J.-L. et Verleger, M.-A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE national conference proceedings, Atlanta, GA*, 30:1–18.

63 « Réseau professionnel d'apprentissage ».

Carpenter, J.-P., Tur, G., et Marín, V.-I. (2016). What Do U.S. and Spanish Pre-Service Teachers Think about Educational and Professional Use of Twitter? A Comparative Study. *Teaching and Teacher Education* 60, 131-43. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.011.

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs* 4 (4), 469-96.

Daele, A. (2004). Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle: une étude exploratoire. In *Symposium SYMFONIC (SYMposium, FOrmation et Nouveaux Instruments de Communication)*.

Dillenbourg, P., Poirier, C. Et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme. A. Taurisson et A. Sentini. *Pédagogies. Net.* Montréal, Presses, 11–47.

Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching* 1 (2), 193-211. https://doi.org/10.1080/1354060950010204.

MENESR. s. d. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Ministère de l'Éducation nationale. Consulté le 17 mars 2018 de : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.

Krutka, D.-G., et Carpenter, J.-P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & education* 102, 15–34.

Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, n° e-301, 99–113.

Nizet, I., et Laferrière, T. (2005). Description des modes spontanés de co-construction de connaissances : contributions à un forum électronique axé sur la pratique réflexive. *Recherche & formation* 48 (1), 151-66. https://doi.org/10.3406/refor.2005.2071.

Preece, J., et Maloney-Krichmar. D. (2005). Online communities: Design, theory, and practice. *Journal of Computer-Mediated Communication* 10 (4).

Quentin, I. (2014). Fonctionnements et trajectoires des réseaux professionnels en ligne : le cas des réseaux d'enseignants. *Distances et médiations des savoirs* 2 (7).

Rensfeldt Bergviken, A., Hillman, T. et Selwyn, N. (2018). Teachers 'Liking' Their Work? Exploring the Realities of Teacher Facebook Groups. *British Educational Research Journal* 44 (2), 230-50. https://doi.org/10.1002/berj.3325.

Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation* 31 (1), 133-55. https://doi.org/10.7202/012361ar.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval.

Construction d'une identité professionnelle complexe : une analyse des discours d'enseignants de langues, membres du GFEN

Sylvie Normand

Docteure en Sciences du Langage (université de Rouen)

Introduction

Dans cette contribution, nous nous intéressons à un collectif d'enseignants de langues associé au GFEN, dont l'émergence s'ancre historiquement dans le mouvement d'Éducation Nouvelle. Fondé en 1922 au travers d'une association de loi de 1901, agréée par l'Éducation Nationale depuis les années 1990, d'ampleur nationale, le GFEN rassemble actuellement 500 adhérents et organise ses activités en fonction de « secteurs » (disciplinaires ou thématiques) et de localités[64].

Le collectif retenu pour cette étude correspond à l'antenne de Vénissieux du secteur langues qui a été créée dans les années 1980[65]. Dans le cadre du projet ReVEA[66], A. Beauné a recueilli, auprès des membres de ce collectif, un vaste corpus, sur une période allant de septembre 2015 à juin 2016[67]. Différentes analyses ont été menées, à partir de ce corpus, pour étudier, par exemple, les relations entre les pratiques collectives et celles individuelles (Beauné, à paraître) ou les principes de diffusion des ressources (Rouvet-Song, 2017).

Nous étudions ici cinq entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants appartenant à ce collectif : cette analyse nous a amenée à nous intéresser aux identités professionnelles des enseignants et aux processus de construction de ces identités.

Cadre de référence

La notion d'identité revêt un caractère polysémique, comme en atteste le dictionnaire *Le nouveau Petit Robert* (1993) où pour l'entrée « identité » sont retenus cinq sens : la similitude, l'unité, l'identité personnelle, l'identité culturelle et la propension à l'identification (Baudry et Fuchs, 2007). Cette polysémie est renforcée du fait de la pluralité des disciplines en sciences sociales qui s'emparent de cette notion et en font un objet d'étude : psychologie (Erikson), anthropologie (Lévi-Strauss), sociologie (Goffman), etc.

Il apparaît également que la notion d'identité peut être opérationnelle pour analyser la formation et l'évolution des groupes sociaux, dans la mesure où :

64 Voir aussi : Exploration du fonctionnement d'un collectif ancien : dynamiques à l'oeuvre pour le secteur langues du GFEN .

65 Le secteur langues compte deux autres antennes, créées plus récemment : celle de Toulouse et celle de Paris (cf. p. 216).

66 Ressources Vivantes pour l'Enseignement et l'Apprentissage ; voir : https://www.anr-revea.fr/

67 Ce corpus est en effet constitué de l'enregistrement de dix évènements liés au fonctionnement du collectif et de leur compte-rendu d'observation, de plus d'un millier de courriers électroniques liés aux fils de discussion des membres du collectif sur la période d'une année, de suivis de ressource ainsi que de treize entretiens semi-directifs, retranscrits.

> elle est subjectivement vécue et perçue par les membres du groupe, elle résulte de la conscience d'appartenance du groupe, elle se définit d'abord par opposition à l'autre (en général), et comme différente des autres (groupes) ; elle se saisit à travers un système de représentations relativement intuitives où s'opposent un ensemble de traits négatifs (à éviter) et un ensemble de traits positifs (proposés par le groupe comme modèle idéal). (Baudry et Fuchs, 2007)

À partir de là, l'identité est pensée comme un ensemble de références, de valeurs sociales auxquelles les individus se réfèrent et qu'ils intègrent pour penser et agir. Par ailleurs, Baudry et Fuchs soulignent que c'est notamment au travers du langage que peuvent se saisir la relation entre les individus et les catégories identitaires qui les définissent :

> L'analyse des discours des acteurs, de la terminologie qu'ils utilisent pour se désigner, mais aussi de leur dénomination, peut constituer un préalable utile à l'étude des identités. La relation entre les individus et leurs groupes d'appartenance donne également lieu à des stratégies – dites identitaires – pour s'affirmer, pour être énoncées devant les autres acteurs sociaux. (*Ibid.*)

Sur le plan méthodologique, c'est cet aspect langagier que nous prenons en compte, en analysant les discours d'enseignants de langues, membres du GFEN, à partir d'une approche énonciative. Celle-ci considère l'énonciation comme le résultat d'un acte individuel de production d'énoncés qui s'inscrivent dans une situation ; elle considère à la fois l'émetteur et le récepteur de l'énoncé, ainsi que les conditions dans lesquelles il se réalise (Benveniste, 1966).

L'analyse énonciative s'intéresse aux productions langagières en considérant les traces linguistiques réalisées par le locuteur lors de son acte d'énonciation. Ces traces constituent des indicateurs de l'intention avec laquelle le locuteur oriente son propos, au vu de l'articulation qui peut être faite entre le langage (l'énoncé) et le contexte social dans lequel il est produit et auquel il réfère.

L'analyse exige « qu'on s'appuie sur une prise en compte précise des fonctions textuelles ; réciproquement le fonctionnement du discours oblige à assumer le fait que le discours n'est jamais neutre, qu'il est toujours porté par des intérêts » (Maingueneau, 2014). Cette non-neutralité du discours est à rapporter à la fonction subjective du langage selon laquelle tout discours est celui d'un sujet individuel ou collectif.

De fait, nous retenons donc que le discours implique des actes langagiers constituant un texte associé à un contexte et une intention. Le discours est donc une entité complexe ayant une dimension linguistique (en tant qu'énoncé), une dimension sociologique (en tant que production en contexte) et une dimension communicationnelle (en tant qu'interaction visant à une finalité définie dans le contexte).

Ainsi les énoncés produits en situation, portent les traces de la subjectivité de l'énonciateur, de son implication dans l'énoncé, au travers de marqueurs linguistiques que nous nous attachons à mettre en évidence.

Présentation générale des entretiens

Les entretiens analysés ont été menés en présentiel et, parfois, complétés à distance par téléphone. A. Beauné a demandé à ces enseignants de participer aux entretiens parce qu'ils avaient déclaré, au fur et à mesure des observations menées, qu'ils allaient réutiliser des ressources présentées et élaborées au cours des réunions du collectif. Ces entretiens sont orientés selon deux axes :

- l'un porte sur des caractéristiques biographiques professionnelles de l'enseignant, ses échanges avec ses pairs ainsi que les conditions dans lesquelles s'est faite la rencontre avec le collectif et de quelle manière l'enseignant y a adhéré ;
- le deuxième axe porte sur l'utilisation des ressources mobilisées par l'enseignant dans le cadre de son activité d'enseignement.

Ces enseignants présentent des profils et des expériences d'enseignements contrastés, synthétisés dans le tableau suivant où les noms des enseignants ont été modifiés en référence à l'analyse menée par Beauné (à paraître) :

Pseudo.	**Expérience d'enseignement**	**Adhésion au collectif**	**Participation au collectif**	**Langue enseignée**	**Niveau**
Luisa	Retraitée	1980	36 ans	Anglais	Secondaire, supérieur
Esperanza	Retraitée	1980	36 ans	Espagnol	Secondaire, supérieur
Ahmed	+ de 20 ans	2000	16 ans	Anglais	Collège, supérieur
Heike	Entre 15 et 20 ans	2013	3 ans	Anglais	Collège
Simon	Néo-titulaire	2012	4 ans	Anglais	Collège

Tableau 1 : profil des enseignants interviewés, d'après Beauné (document interne, non publié)

C'est en fonction de ces enseignants qu'est appréhendée la manière par laquelle se construit, via leurs discours, une identité liée au collectif et comment celle-ci tend à se manifester, ensuite, dans leurs activités professionnelles.

Au travers l'analyse des propos biographiques, nous avons identifié plusieurs étapes dans la construction de la relation et de l'implication des enseignants au sein du collectif associé au GFEN. Ces étapes éclairent le processus d'élaboration d'une identité professionnelle complexe.

Dans les sections suivantes, nous présentons tout d'abord dans quelles conditions la rencontre entre les enseignants qui ont participé aux entretiens et le collectif s'est produite, puis, suite à cette rencontre, les modalités d'association aux activités du collectif.

Nos analyses ont également porté sur la manière dont ces enseignants se positionnent relativement au collectif, par rapport à d'autres collectifs et dans leurs relations avec leurs collègues, en établissement.

Dynamiques propres à la construction des identités professionnelles

Une rencontre fortuite, génératrice de sens

De manière homogène, les enseignants dont on a étudié les témoignages déclarent avoir eu connaissance du collectif fortuitement : c'est par l'intermédiaire de membres ou de personnes proches du collectif qu'ils ont eu l'information de l'existence du GFEN. Nous notons que les contextes dans lesquels ces rencontres se sont produites sont variés.

Ainsi Esperanza, qui est une des membres fondateurs du secteur langues dans les années 1980, dit avoir eu connaissance de l'existence de l'association par le biais de son conjoint, suite à l'intervention d'un membre du GFEN dans le cadre d'un évènement syndical auquel il assistait. Son conjoint l'incitait à se rendre à une réunion de l'association mais Esperanza, traversant alors une profonde remise en question de ses motivations à enseigner, manifestait une résistance à s'y rendre :

> […] moi, je fais de la résistance : j'ai toujours commencé par dire non avant de dire oui. Alors je fais de la résistance en disant que je ne vais quand même pas perdre mon temps avec du pédagogisme à la noix. Parce que quand on est en difficulté, on va toujours être sur la défensive. La difficulté fait qu'on ne peut pas être ouvert à ce qui arrive.

C'est après un temps de maturation qu'elle accepte de se rendre à un évènement et qu'elle est, dès la première rencontre, sollicitée pour participer à l'élaboration d'un secteur langue au sein du GFEN :

> Bon alors je l'entends quand même pendant plusieurs mois et puis au bout de plusieurs mois, et bien je fais une tentative […], je vais à une réunion et là je tombe sur Arthur qui me dit qu'avec une copine Apolline, […] et bien ils sont en train de réfléchir aux langues et si je veux bien être la troisième, alors bien sûr, je m'embarque là-dessus.

A postériori, Esperanza déclare avoir trouvé, avec ces choix, des réponses à ses questions : « là, tout d'un coup, je me rends compte qu'il y a quelque chose que je peux apprendre et qui va me donner des moyens d'agir ». Cette rencontre est à l'origine des responsabilités et de l'investissement d'Esperanza au sein du secteur langues.

Luisa explique, quant à elle, que c'est au sein d'une association d'aide scolaire dans laquelle elle était investie qu'une personne proche de l'association lui recommande, avec enthousiasme, d'assister à un évènement du GFEN :

> […] quelqu'un de l'ASTI savait que j'étais enseignante et il m'a dit : "[…] Tu devrais y aller, ça déménage […]". À ce moment-là, c'est vrai que j'étais - j'espère que je le suis toujours - ouverte à tout ça ; donc, du coup j'y suis allée, et ça a vraiment changé le cours des choses complètement […], ça a vraiment bouleversé toute ma façon de voir les choses.

Ahmed, dans son discours, n'a pas un souvenir très marqué de la façon dont il a eu connaissance de l'association. Il émet une hypothèse quant au contexte dans lequel cela s'est sans doute produit, de la personne qui lui en aurait parlé au cours de formations et l'aurait amené à assister à un évènement en lien avec son centre d'intérêt, l'enseignement des langues :

> Le GFEN ? On a parlé d'Arthur tout à l'heure, quand j'étais dans les écoles primaires, il faisait partie des gens de la DAFPEN, et du coup je l'avais rencontré dans certaines formations et puis on avait été en contact un petit peu, et à un moment, il m'a parlé d'une autre association dans laquelle il militait, qui s'appelait *Défi langues*, donc je suis une fois ou deux allé travailler avec eux, et puis il était aussi au GFEN, puisqu'il faisait partie des anciens du GFEN, avec Esperanza et puis Luisa. Et donc on s'est revus, en fait, j'ai connu le GFEN, je ne sais pas, mais je crois que c'est comme ça, par lui certainement, qui avait dû me dire, qu'ils sortaient leur bouquin *Réussir en langues*, en 1999, et du coup, j'étais allé à cette rencontre.

Heike explique que son premier contact avec le collectif s'est déroulé lors d'une formation à laquelle elle assistait et pour laquelle, suite à un désistement de dernière minute, Esperanza en assurait la responsabilité au pied levé, en tant que membre du GFEN. Bien que dans un contexte peu évident du fait des changements de dernière minute, Heike a été séduite par le discours d'Esperanza :

> Je les ai connus par hasard. […] En fait, j'avais demandé un stage pour les élèves dyslexiques, une formation au CEPEC, organisme de formation des maîtres du privé et en arrivant dans cette formation, la formatrice prévue n'est pas venue parce qu'il y a eu des tensions au niveau du CEPEC. Ils ont appelé à la rescousse le GFEN qui est arrivé. Esperanza est arrivée avec ses gros sabots et nous a dit qu'on ne parlerait pas des dyslexiques mais des élèves en difficultés. Toute l'assemblée était déjà très en colère et moi, par contre, au fil des ateliers, leur discours m'a beaucoup plu. Je n'ai pas eu toutes mes réponses pour les dyslexiques mais j'ai découvert quelque chose d'intéressant. Ils ont présenté leur association et voilà.

Simon, quant à lui, fait part de sa rencontre avec le collectif qu'il est encore en formation à l'ESPE et qu'il a échoué au concours. Ahmed, formateur à l'ESPE et ayant contacté l'ensemble des stagiaires à l'issue du concours, propose à Simon, dont il apprend qu'il a échoué, de venir à une rencontre du collectif de Vénissieux :

> C'est l'année où j'ai raté mon concours, c'était en 2012, l'été 2012 j'avais eu Ahmed comme professeur […]. Et à la fin il nous avait envoyé un message […] moi, j'étais un peu déçu, j'ai envoyé un mail et […] puis on s'est rencontré et il m'a dit : ''si tu veux, tu peux venir, viens donc tester […]''. C'est marrant parce que j'ai failli ne pas y aller quand il m'a dit que c'était samedi matin. […] Moi, tu sais, j'étais encore un étudiant, j'avais 23-24 ans, c'était il n'y a pas si longtemps […]. Puis j'y suis allé [...] au début j'ai trouvé ça bizarre, je ne savais pas où je mettais les pieds, ça fait bizarre tous ces gens que tu ne connais pas[,] tu comprends pas vraiment ce qui se passe en fin de compte, la façon dont c'est fait, on arrive on bosse, enfin, c'était un peu bizarre quoi.

Sans parler de cooptation, il apparaît que les membres du collectif diffusent la possibilité de participer à leurs activités par le biais de la technique du « bouche à oreille ». Le discours militant peut faire écho à un questionnement ou à des motivations professionnelles des enseignants : de cette rencontre fortuite naît alors une rencontre qui a fait sens pour eux.

Au-delà de ces points communs, nous avons identifié de l'hétérogénéité dans la façon dont les activités collectives ont été perçues par les enseignants qui ont participé aux entretiens.

Contrastes dans la perception des activités collectives

Le discours de Heike indique un engouement : « leur discours m'a beaucoup plu », « j'ai découvert quelque chose d'intéressant ». Ceci fait écho, pour elle, à un moment de questionnement : « C'était un moment où je me questionnais sur mes pratiques en me disant ''je ne peux pas continuer comme je fais'', cela ne marche pas ».

La remise en cause de ses pratiques est également décrite par Esperanza qui, au début de sa carrière, allait jusqu'à envisager une reconversion :

> […] c'était désespérant : je travaillais comme une dingue, je passais mes nuits à travailler et ils n'apprenaient pas ! C'était des coups d'épées dans l'eau ! […] et donc à un moment donné je me suis dit : ''il faut être cohérent, mieux vaut rendre son tablier dans ce cas-là'', et faire autre chose où peut-être on sera plus efficace. Donc j'ai commencé à prospecter, je sais pas moi, bibliothécaire […], voilà […]. Là tout d'un coup je me rends compte qu'il y a quelque chose que je peux apprendre et qui va me donner des moyens d'agir.

Dans le discours de Luisa, l'utilisation d'adverbes tels que « vraiment », « complètement », associée à des syntagmes relevant du changement (« changé le cours des choses », « bouleversé toute ma façon de voir les choses ») marque, au même titre que Heike, l'intensité de cette rencontre et l'instaure comme révélatrice, déclencheur d'une remise en cause complète.

En contraste, Ahmed traduit dans son discours sur l'évènement de la rencontre comme n'ayant pas un réel ancrage dans le temps : son évocation de ses souvenir est diffuse, comme en attestent les formes verbales utilisées (« savoir + négation », « croire ») indiquant le degré faible de croyance à son propre énoncé, ceci étant renforcé par l'utilisation de l'adverbe « certainement » : « Et donc on s'est revu, en fait j'ai connu le GFEN, je ne sais pas, mais je crois que c'est comme ça, par lui certainement ». Suite à la rencontre avec le GFEN, Ahmed ne manifeste pas l'engouement que nous avons relevé pour Luisa et Heike. Ses énoncés montrent, au contraire, une certaine hésitation à donner suite :

> J'étais allé à cette rencontre et puis voilà […] j'ai mis un petit moment quand même avant de m'engager et puis petit à petit […]. J'étais allé donner un coup de main mais je n'ai pas voulu rester pour un stage, […] je ne sais pas si j'avais envie de m'engager, je ne sais pas pourquoi, je n'osais pas me lancer, j'avais l'impression de me lancer dans un truc.

Il en est de même pour Simon, qui fait part de son ressenti d'étrangeté face au collectif, qu'il traduit par une répétition du terme « bizarre » :

> Puis j'y suis allé […]. Au début, j'ai trouvé ça bizarre : je ne savais pas où je mettais les pieds, ça fait bizarre tous ces gens que tu ne connais pas […], tu ne comprends pas vraiment ce qui se passe, en fin de compte, la façon dont c'est fait, on arrive, on bosse : enfin, c'était un peu bizarre quoi, c'était un peu bizarre […].

Par ailleurs, il apparaît que toutes les invitations, par des membres du collectif, à d'autres enseignants ne se soldent pas systématiquement par un accueil favorable donnant lieu à une suite, comme pour les cinq enseignants qui ont participé aux entretiens. Ainsi, Simon

témoigne qu'à plusieurs reprises il a été à l'initiative d'« invitations » auprès de collègues qui n'ont pas abouti :

> J'essaie d'inviter pas mal de gens : au début, ils disent tous oui, puis après ils ne viennent jamais ou alors il y a une grosse méfiance […], parce que pour eux cela fait secte, parce que c'est le samedi matin qu'ils travaillent […].

Toutefois, l'appropriation des règles propres au collectif ainsi qu'une plus grande expérience semblent permettre de développer une communication en dehors du collectif plus à même de sensibiliser de nouveaux membres : ainsi, Ahmed, formateur en ESPE, ou Esperanza, fortement impliquée dans l'association, se sont forgés une réputation de « bons recruteurs », qui contraste avec l'expérience de Simon.

La rencontre avec le collectif semble pouvoir susciter soit un engouement immédiat (à s'investir, à modifier ses pratiques d'enseignement), soit un temps plus long de réflexion à propos d'une implication dans ces activités. Que cette implication soit spontanée ou non, une autre hétérogénéité s'observe dans les discours étudiés en rapport avec l'accompagnement de leur engagement.

L'engagement au sein du collectif

> Donc ça a vraiment été un gros choc, et tout de suite j'ai vraiment essayé de commencer à mettre en pratique. Et puis très vite, j'ai été un peu assimilée à la petite équipe, ils m'ont fait participer à un stage de formation dans les semaines qui suivaient ; moi, bien sûr, je n'ai jamais animé un stage, ni rien du tout, mais bon, j'avais eu quand même un petit rôle à jouer, ils m'avaient fait participer, donc j'avais vu un petit peu comment ça se passait, voilà. Après je suis restée en contact avec eux, donc j'ai travaillé assez régulièrement avec eux […]. Bon, après j'ai animé un petit peu des formations, un petit peu plus, quoi. Et puis après, j'ai animé vraiment, là toute seule, en responsabilité. (Luisa)

Le discours de Luisa montre une progression, via les déictiques temporels (« et puis très vite », « dans les semaines qui suivaient », « régulièrement », « bon après », « un petit peu plus », « et puis après »). Cette temporalité est sous-jacente à la responsabilisation de Luisa qui est associée progressivement, par des membres du collectif, aux activités, comme en attestent les occurrences suivantes : « j'ai été un peu assimilée à la petite équipe », « ils m'ont fait participer », « j'ai travaillé régulièrement avec eux », « j'ai animé un petit peu », « j'ai animé vraiment ». Les termes utilisés reflètent également la progressivité d'une implication qui va crescendo : « assimilé », « participé », « travaillé », « animé ».

Simon témoigne également de son expérience d'accompagnement avec Ahmed et Esperanza :

> J'ai eu la chance de rencontrer deux personnes, Ahmed et Esperanza, qui m'ont beaucoup beaucoup soutenu […]. […] La majorité des ateliers que j'ai pu concevoir, […] c'est en interaction avec Ahmed, avec Esperanza, avec d'autres : tout seul, j'y serai jamais arrivé hein, c'est impossible.

De manière plus synthétique, Ahmed fait part de cette même progressivité : « J'ai animé mon premier stage avec une copine du GFEN […] on en a fait quelques-uns et puis après j'ai repris le flambeau ».

Il paraît intéressant de contraster le discours d'Heike avec ceux d'Ahmed et de Luisa. Heike témoigne en effet d'une entrée plus individuelle dans le collectif, sans être associée à un autre membre pour entrer dans une action. De fait, Heike inscrit son temps d'appropriation des règles propres au collectif dans un temps long (« pendant un an ») et le caractérise comme dense (« j'ai essayé d'enregistrer toutes les informations […] il y en avait tellement […] je ne pouvais pas les digérer »), au point où sa gestion et son exploitation lui échappe (« je ne savais pas par quel bout prendre » / « il fallait que je refasse »).

Le pronom personnel « je », ainsi que les verbes modaux « pouvoir + négation » « falloir » indiquant l'implication d'Heike dans son activité, montrent les difficultés de cette dernière à s'approprier la démarche du collectif. Notons qu'Heike ne s'engage pas à prendre progressivement en charge des responsabilités relativement à la gestion d'un atelier ou d'une formation, elle demeure observatrice :

> Ahmed m'avait dit un jour : ''il faut que tu présentes ce que tu as fait''. [...] je ne me sens pas encore. Dans mon esprit, il faudrait que je présente quelque chose comme Luisa, tu as vu ce qu'elle propose, comme c'est super bien ?

L'engagement au sein du collectif ne se fait pas selon les mêmes rythmes et se réalise différemment selon les personnes. Pour Heike, l'association au collectif demeure une entreprise personnelle besogneuse ; pour Ahmed et Luisa, nous notons un accompagnement qui progressivement conduit à la prise de responsabilités au sein du collectif, notamment par l'animation d'ateliers. Notons aussi qu'Ahmed et Luisa se sont engagés dans des animations, ce qui a vraisemblablement engagé l'accompagnement de leur participation aux activités collectives.

Pour Esperanza, nous avons vu dans la section précédente comment, d'emblée, elle a été impliquée dans la création même du secteur langues du GFEN. Elle décrit, dans l'entretien, comment elle observe la progression des uns et des autres au sein du collectif :

> Il y a une culture commune et tout le monde ne sait pas faire, il faut apprendre à le faire. Il y a des gens qui résistent très fort. Il y a beaucoup de gens qui arrivent au secteur par exemple et qui veulent, je vais dire quelque chose de brutal mais qui veulent tout de suite inventer, avant de puiser dans ce qui [existe], et donc comme je dis quelques fois en rigolant, ''on réinvente le fil à couper le beurre'' au lieu de prolonger le fil, tu vois ? Voilà, mais il y a quelque chose de peut-être enfantin par laquelle on est passé tous peut-être, c'est ''c'est à moi, c'est moi qui l'ai inventé'' […] tu es dans ce double mouvement, c'est-à-dire que tu es invité à inventer mais quand même, pour inventer, tu es obligé d'acquérir cette culture commune, […] pour se parler, il faut déjà parler la même langue.

Dans cet extrait, Esperanza fait mention de l'acquisition d'une « culture commune » comme un passage obligé pour « parler la même langue ». Elle présente l'acquisition d'une compétence qui n'est pas d'emblée partagée (« tout le monde ne sait pas faire ») et qui demande du temps pour s'en saisir, notamment au travers des créations d'ateliers et en se faisant acteur : « il faut apprendre à le faire ». Cette démarche d'appropriation est présentée comme une invitation « à inventer ».

Positionnements relativement au collectif

Pour considérer la manière dont les enseignants décrivent leur positionnement par rapport au collectif, nous avons porté notre attention sur les déictiques de personne : il s'agit d'unités dont le sens ne peut se construire que par rapport au lieu, au temps et au sujet de l'énonciation. Nous avons effectué une recherche en plein texte, dans l'ensemble des entretiens, des occurrences des formes « je » et « nous ».

S'agissant d'entretiens où l'enseignant fait part de son activité, la fréquence de l'occurrence du pronom « je » est élevée dans l'ensemble des entretiens. Cependant, nous avons retenu plusieurs énoncés comportant le pronom « je » dont l'usage marque des variations quant à la position de l'enseignant par rapport au collectif.

Ainsi Ahmed, par l'utilisation du pronom « je », marque une forte corrélation entre lui et le collectif :

> Quand je parle à des étudiants ou à des collègues d'ailleurs, je ne parle pas qu'en mon nom, en personne quoi, je me situe quand même dans le cadre théorique qui est le mien et qu'on est quelques-uns à partager, voilà. Donc oui, le collectif influence forcément […] ce que je suis : je suis ce que je suis parce que je suis passé par ce collectif.

Dans cet énoncé, Ahmed se fait porte-parole du groupe en énonçant, paradoxalement, ceci : « je ne parle pas qu'en mon nom ». Par l'utilisation du « je », Ahmed insiste sur sa dimension identitaire propre, tout en spécifiant que la dimension du collectif en est constitutive : « je suis ce que je suis par ce que je suis passé par ce collectif ».

À contrario, Simon utilise le pronom « je » pour marquer des choix qui le dissocient du collectif (« je ne veux pas parler au nom du groupe ») et, ainsi, énoncer un questionnement :

> [...] je me dis ''ah bon, on n'a pas le droit Michaël Jackson, merde'', j'ai le droit d'aimer non, ou (rire) […], c'est vrai que c'est pas politique [...] je pourrai faire un atelier là-dessus […] ; en fin de compte le collectif est ouvert hein [...]. Après, bon, on ne va pas se mentir, ce n'est pas ce qui est préféré [...], je ne veux pas parler au nom du groupe là mais c'est vrai que maintenant que j'y réfléchis […] est-ce que j'ai déjà vu un atelier qui parlait pas d'un grand auteur ?

Pour Heike, le positionnement par rapport au collectif est moins marqué. Elle ne s'inclut pas dans le collectif mais se positionne relativement à lui. Notons qu'elle n'associe pas le collectif à un ensemble de personnes, mais plutôt à une démarche, une manière de faire, comme en témoignent les syntagmes suivants : « l'esprit GFEN », « à la manière du GFEN », « avec le regard GFEN ». Par l'utilisation de verbes performatifs (« décider », « faire »), elle indique qu'elle s'approprie cette démarche dans son activité et qu'elle l'assume :

> Dès que je rentre dans l'esprit GFEN, je vais les mettre en groupe […].
>
> J'ai décidé de le faire à la manière GFEN l'an dernier et je l'ai repris cette année.

En ce qui concerne Luisa, elle utilise le « je » dans un registre biographique : elle fait part de ses expériences, de son parcours (« je faisais ») ou communique un jugement (« je pense », « je crois »). En contraste, pour Esperanza, le pronom « nous » est mis en exergue dans une énumération d'évènements liés au collectif :

> Nous, pendant ce temps, on a grossi, […] en 1990, on va donc se réunir et on va faire un stage très important, et nous on prend de l'ampleur

Ce « nous » inclusif est davantage présent dans le discours d'Esperanza que dans ceux de Heike, Luisa et d'Ahmed, où nous ne relevons que peu d'occurrences pour lesquelles le pronom personnel « nous » rejoint une interprétation d'inclusion au collectif :

> C'est vrai que maintenant tout ce qu'on nous demande avec des tâches finales et tout ça, nous, on fait ça depuis 30 ans, […] après, ça nous a fait plaisir de voir quand même les choses évoluer. (Luisa)

> "Viens au GFEN parce qu'il faut la vivre cette démarche !" Tu ne peux pas expliquer comme ça, c'est difficile. Nous, on est toujours dans cette démarche et on ne s'ennuie jamais. (Heike)

> Mais sinon au PAF non, […] j'ai un vrai problème vis-à-vis du PAF, puisque nous, ils refusent nos actions maintenant, donc je sais ce qui se fait en langues […] je ne pourrai pas aller dans ce sens. (Ahmed)

Nous avons remarqué que cet usage du « nous » inclusif n'apparaît pas dans le discours de Simon. La diversité avec laquelle chacun de ces enseignants se positionne par rapport au collectif reflète, tout comme nous l'avons vu dans la section précédente, les variations de l'implication de ces enseignants dans le collectif.

La perception d'autres collectifs

Esperanza, Simon et Ahmed n'évoquent pas d'autres collectifs : ici, c'est donc sur l'analyse d'extraits des entretiens menés avec Heike et Luisa que nous appuyons nos analyses. Ces extraits apportent un éclairage sur la perception que ces enseignantes peuvent avoir d'autres collectifs que celui associé au GFEN.

Heike instaure d'emblée un rapport d'opposition entre ce dernier et un autre collectif par l'utilisation de la locution adverbiale « à l'inverse ». Elle développe, au sujet du collectif du GFEN, un discours laudatif, comme en attestent les énoncés suivants : « une grande liberté », « c'est agréable d'y aller », « j'étais à mon rythme, c'est génial », « je n'avais jamais rencontré ça dans ma vie ». Ce discours laudatif entre en dissonance avec celui développé à propos de l'autre collectif :

> C'est complètement différent du GFEN […], on n'est pas du tout en activité […] c'est très classique, […] on ne va jamais travailler en atelier, j'en suis sûre. […] j'ai senti qu'on me mettait le grappin dessus […], on est censé se renseigner chacun de son côté […].

L'utilisation de la négation à plusieurs reprises, celle d'adverbes tels que « pas du tout » ou « jamais », indiquent une perception dépréciative de l'autre collectif. Les occurrences retenues renforcent le contraste : « j'ai senti qu'on me mettait le grappin dessus » en opposition à « une grand liberté ». Ce contraste n'est pas toujours explicité et peut se construire de manière elliptique à partir de ce qui semble être une culture partagée au GFEN : ainsi « on n'est pas en activité », « c'est classique », « chacun de son côté » s'opposent à des valeurs de partage, de participation qui ressortent alors comme des bases de fonctionnement du collectif associé au GFEN.

Luisa, quant à elle, justifie qu'elle « [n'est] pas arrivée à [s]'intégrer » à un autre collectif avec cet énoncé : « on ne m'a pas vraiment donné de tâches ; bon, j'aurai peut-être dû le demander davantage […], c'est une réaction normale quand on sent qu'on est là en spectateur ».

Dans sa démarche argumentative, Luisa a recours à l'exemplification pour appuyer son propos et introduire en quoi ce qu'elle a vécu avec un autre collectif diffère de ce qu'elle a pu vivre au sein du collectif du GFEN :

> […] alors que là, c'est vrai que j'ai tout de suite [participé], [...] donc ça voulait dire que j'avais préparé avec eux, […] c'est très formateur. […] On m'a dit : "Mais tu fais quelque chose" […]. Bon, je n'avais pas animé toute la démarche, mais j'avais animé une partie de la démarche, voilà, donc petit à petit ils m'ont confié des choses.

Pour Luisa, le statut de simple spectateur semble donc ne pas être recevable quand il s'agit d'activités collectives : l'implication serait alors, selon Luisa, moteur pour l'adhésion.

« C'est complètement différent » (Heike), « il y a vraiment des fonctionnements très différents » (Luisa) confortent l'idée que les spécificités organisationnelles du collectif associé au GFEN sont perçues et valorisées par ces deux enseignantes. Ce rapport aux autres peut être également envisagé au travers de la valeur de partage : comment les enseignants qui ont participé aux entretiens présentent-ils leurs pratiques de partage de ressources avec leurs collègues et les autres membres du collectif ?

Le partage

Pour certains des enseignants qui ont participé aux entretiens, l'expérience du travail d'équipe est liée à leur activité au sein du collectif : « je crois que je l'ai vraiment trouvé à l'intérieur du GFEN » (Luisa), « je travaille là-bas, avec ces collègues-là » (Ahmed) - « là-bas » faisant référence, dans le discours d'Ahmed, au collectif. Esperanza décrit, quant à elle, une activité de partage riche avec les membres d'autres secteurs du GFEN, qui nourrit le développement de ressources propres au collectif :

> Il y a des choses qu'ils inventent et dont j'ai besoin […]. La notion de colloque, qu'invente le secteur Philo, je m'en empare très vite et je l'utilise beaucoup. Maintenant le secteur l'utilise. Les ateliers d'art plastiques, j'ai été la première au secteur langues à utiliser les ateliers d'art plastiques et maintenant, ils sont utilisés au secteur Langues. Voilà, quand je dis la première, c'est parce que je suis la plus vieille, c'est tout […].

Ahmed ne fait pas de mention explicite de collaboration avec ses collègues d'établissement, contrairement à Luisa qui mentionne clairement en avoir eu peu avec les siens :

> J'ai assez peu travaillé avec mes collègues dans l'établissement, […] très ponctuellement, ces dernières années pratiquement pas du tout, parce que je travaillais un peu différemment […] de façon en peu isolée dans l'établissement, parce que personne ne travaillait de cette façon-là, voilà.

L'énoncé « je travaillais un peu différemment […] parce que personne ne travaillait de cette façon » indique que Luisa se distinguait de ses collègues par ses pratiques d'enseignement. Elle éprouvait une singularité qu'elle assumait comme étant liée à son appartenance au collectif et ses pratiques inspirées par le GFEN pouvant susciter le questionnement :

« J'arrivais au lycée avec mon gros rouleau de papier, tout le monde me regardait comme ça [...] personne n'arrivait avec son gros rouleau de papier (rire) ».

Néanmoins, Luisa nuance son propos en expliquant qu'au cours de son expérience, elle a travaillé de façon régulière avec certains collègues, ceci étant favorisé par l'organisation des emplois du temps au sein de l'établissement. L'évolution des emplois du temps n'a plus permis, par la suite, d'aménager des plages horaires dédiées :

> J'ai travaillé pas mal avec des collègues, en travaillant entre midi et deux aussi, parce qu'il y a tout un contexte aussi, même pratique, je veux dire : midi et deux, ça n'existe plus maintenant.

Notons que les discours d'Heike et de Luisa montrent qu'elles ont respectivement développé, dans leurs établissements, des relations de travail privilégiées avec certaines de leurs collègues. Il apparaît que ces collègues, sans être elles-mêmes membre du collectif, sont réceptifs aux démarches du GFEN :

> Avec cette collègue, oui. C'est lié au fait qu'on s'entend bien et elle est ouverte aussi à pas mal de nouveautés. Avec une autre de mes collègues, je n'y arrive pas, elle est trop classique. (Heike)
>
> Je la tenais au courant de ce qu'on faisait, mais elle n'est pas au GFEN, non. (Luisa)

Simon fait également état de sa difficulté à partager avec ses collègues, notamment liée à des perceptions a priori différentes de ce qui peut être intéressant en tant que ressource pour la classe :

> J'essayais de partager, ça n'a pas eu les résultats que j'escomptais ; moi, quand on a essayé de me partager des trucs, je trouvais ça pas forcément ultra-intéressant mais encore une fois : est-ce que c'est de l'arrogance de ma part ou est-ce que maintenant, avec mon analyse des choses et de comment, quelle est la meilleure façon de faire fonctionner ou de faire participer les élèves ou de les faire travailler, est-ce que c'est vraiment le document ou est-ce que c'est la façon de faire les choses ? Donc je ne suis pas réticent à ce qu'on m'offre des trucs, je prends toujours mais je vais pas forcément l'utiliser comme eux l'utilisent, je pense […]. Mais après je pense qu'il [...] faut toujours rester ouvert d'esprit et accepter, toujours rester humble et regarder d'abord.

L'utilisation successive de la conjonction de coordination « mais » indique une certaine ambivalence dans le discours de Simon. Ainsi, Simon déclare, d'une part, avoir une réserve sur ce que ses collègues pourraient lui proposer, tout en revendiquant, d'autre part, la nécessité de rester réceptif à ce que proposent les autres : « il faut toujours rester ouvert ».

De ces résultats, il apparaît que la valeur de partage est une valeur centrale dans le fonctionnement du collectif qui trouve des échos variés auprès des collègues de ces enseignants dans le cadre de leur activité professionnelle au sein de leurs établissements.

Synthèse et perspective

Nous avons mené une étude portant sur les discours de cinq enseignants, membres d'un collectif associé au GFEN et recueillis à partir d'entretiens semi-directif. Tout au long de ce travail, nous avons développé une approche contrastive des discours de ces cinq enseignants,

pour mettre en évidence les similitudes qui les rapprochent et les différences qui permettent de les distinguer plus finement.

L'analyse de ces entretiens, réalisée à partir d'une approche énonciative, a été orientée afin de dégager des éléments visant à mieux comprendre comment ces enseignants ont construit une identité professionnelle complexe, influencée par leur engagement au sein du collectif, et comment ils se situent relativement aux acteurs avec lesquels ils interagissent.

Nos résultats tendent à montrer que les enseignants participants ont construit leur identité professionnelle de manières différentes, néanmoins marquée par l'élaboration et le partage d'une culture commune, structurant les activités du collectif d'enseignants de langues du GFEN. Cette culture repose sur l'appropriation de règles partagées « pour parler une même langue », devenir force de proposition au sein du collectif, voire pour développer une communication en dehors du collectif auprès de potentiels nouveaux membres. Nous relevons également que le lien présentiel (à un niveau national et régional) entre les différents membres du collectif constitue une dimension centrale dans le fonctionnement de ce collectif.

Selon nos premiers résultats, et au vu de notre échantillonnage, l'élaboration de cette identité professionnelle complexe fondée sur cette dimension de partage d'une culture commune, notamment *in situ*, constitue et implique une particularité de fonctionnement propre au collectif du GFEN. Il serait intéressant de mettre en perspective nos analyses, relativement à d'autres collectifs dont les fonctionnements diffèrent et ce, tout particulièrement, pour les collectifs qui fondent leurs activité de partage au travers de réseaux sociaux.

Références

Baron, G.-L. et Zablot, S. (2017). De la constitution de ressources personnelles à la création de communautés formelles: étude de cas en France. *Review of science, mathematics and ICT education, Laboratory of Didactics of Sciences, Mathematics and ICT, Department of Educational Sciences and Early Childhood Education* - University of Patras, pp. 27-45.

Baudry,R. et Fuchs, J.-P. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses 2007/1* (n°10). Paris : Ed. de la Sorbonne. pp. 155-167.

Beauné, A. (à paraître). Travail collectif et individuel des enseignants sur leurs ressources. Le cas d'un collectif dédié aux langues. *Carrefours de l'Education, 2018/2 (n°44)*

Benveniste, E. (1966). Problèmes de linguistique générale.Paris. Gallimard.

Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours.* Paris : Armand Colin.

Quentin, I. (2017). Sélection, transformation et archivage des ressources éducatives. Analyses d'entretiens réalisés avec des enseignants en section de BTS Banque . ENS Cachan- STEF.

Rouvet-Song, C. (2017). Comprendre le travail de l'enseignant sur les ressources éducatives : analyse des échanges de courriels d'un collectif d'enseignants de langue étrangère. Université Paris Descartes.

Identité(s) professionnelle(s) collective(s) ?

Il ressort des trois contributions présentées que les collectifs jouent des rôles importants dans le processus de construction identitaire des enseignants qui y participent, à la fois en fonction des espaces d'interaction et des collectifs. Un point commun ressort en ce qui concerne les échanges en présentiel ou les espaces d'interaction « privés » :

- l'analyse des retweets et des phénomènes de trollage sur Twitter menée par I. Quentin l'amène en effet à conclure que l'innovation se produit « ailleurs » qu'en public ou du moins, que ce processus n'est *a priori* pas rendu visible à tous, même si le résultat peut être donné à voir après des discussions privées ;
- S. Mas-Costesèque met également en évidence l'importance d'un événement de formation en présentiel comme « déclencheur » de l'engagement de l'enseignante dans les tweet chat organisés par Inversons la classe ! ;
- S. Normand indique, quant à elle, l'importance dans l'expérience des enseignants membres du GFEN des rencontres présentielles, « l'élaboration [d'une] identité professionnelle complexe [se fondant sur le] partage d'une culture commune, notamment *in situ* [...] ».

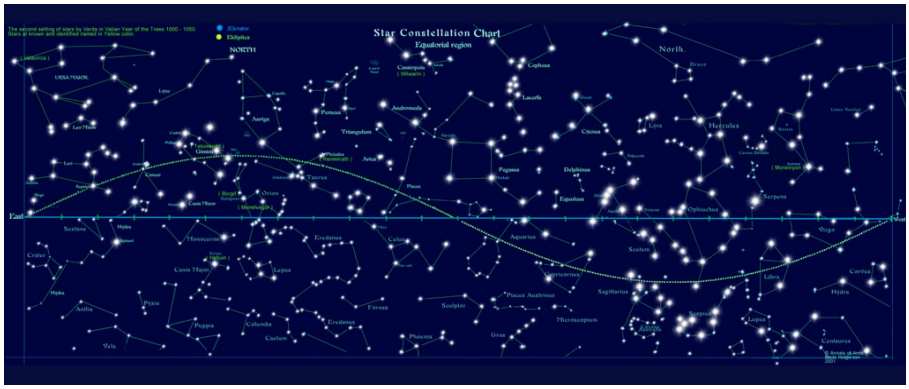
Différents contrastes s'observent par ailleurs en ce qui concerne la reconnaissance de l'engagement des enseignants au sein de collectifs : si les échanges d'enseignants très actifs sur Twitter semblent soutenir assez directement des stratégies carriéristes, on peut s'interroger à propos de la reconnaissance possible ou attendue de l'enseignante qui, participant au tweet chat CI, en arrive à agir en rupture avec les règles de son établissement. Pour les enseignants membres du GFEN qui ont participé aux entretiens, l'analyse de leur témoignage montre aussi les difficultés de partage à l'échelle des établissements où ils travaillent : faire collectif, c'est aussi se distinguer de ceux qui ne s'y engagent pas, ce qui limite la reconnaissance que peuvent en attendre les enseignants.

Dès lors qu'il est question de *participer* en contribuant à des activités planifiées par des collectifs, visant des objectifs de formation au-delà d'actions de rediffusion (dite aussi de « partage ») sur les réseaux sociaux, les changements identitaires n'auraient pas la même finalité. Il s'agirait moins de se rendre visible que d'être reconnu comme compétent dans un champ donné de pratiques, voire de s'engager dans une réflexion faisant se rejoindre didactique, politiques éducatives et société ?

Dans la partie suivante, deux autres contributions s'intéressent à l'ensemble des collectifs d'enseignants étudiés dans ce rapport ainsi qu'à leurs relations, élaborant, en un sens, des *constellations* ou des « représentations symboliques de groupes [...] par des figures conventionnelles »[68].

68 Consulté de : http://www.cnrtl.fr/definition/constellation

Constellations



Source : https://www.flickr.com/photos/my_public_domain_photos/35249283965

Constellations de collectifs d'enseignants

Vingt-deux collectifs ont été étudiés à la fois dans le cadre du projet ReVEA (Ressources Vivantes pour l'Enseignement et l'Apprentissage)[69] et dans le cadre du GTNum6 (Groupe de Travail sur le numérique)[70] dans l'idée de mieux comprendre les évolutions de telles activités dans l'histoire.

Dans cette partie, deux contributions aménagent une vue d'ensemble de ces vingt-deux collectifs d'enseignants :

- la première de ces contributions, rédigée par A. Beauné, présente les collectifs étudiés et les relations qui les caractérisent en fonction des trois indicateurs suivants :
  - la diffusion d'informations,
  - la production de ressources,
  - et la proposition de méthode(s) pédagogique(s).
- Par la suite, A. Beauné, X. Levoin et I. Quentin s'intéressent aux échanges qui se sont tenus lors d'un séminaire public au cours desquels six collectifs[71] ont discuté l'organisation, les visées et valeurs qui sous-tendent leurs activités.

  Comme ces collectifs ont été créés entre 1922 et 2014, nous nous sommes demandé dans quelle mesure les discours tenus pouvaient indiquer des évolutions des modèles de référence pour ces activités.

69 Voir : https://www.anr-revea.fr/

70 Voir : http://eduscol.education.fr/cid127623/gtnum-6.html

71 Le GFEN, Lire et Ecrire (Bruxelles), Edmus, Inversons la classe !, Entraide Scolaire My Eleec et Lelivrescolaire.fr.

Archipel vivant du web des collectifs d'enseignants : propositions pour élaborer un hypertexte

Aurélie Beauné

Post-doctorante en Sciences de l'éducation (université Paris Descartes)

Des métaphores à un hypertexte des collectifs d'enseignants ?

Plusieurs centaines de collectifs d'enseignants existent (Quentin et Bruillard, 2013 ; Trouche, Restrepo, Quentin et Sabra, 2015). Pour caractériser leur ensemble, différentes métaphores ont été utilisées dans la littérature ou par les collectifs eux-mêmes : par exemple, celles de l'*archipel* (Baron et Zablot, 2017) mais aussi celle de la *galaxie*[72] (Wagnon, 2018) et celle de la *nébuleuse*[73].

Ces deux dernières images peuvent avoir pour effet d'associer les collectifs d'enseignants à des entités « extra-terrestres », évoquant l'engagement parfois *extraordinaire* des « minorités actives » (Drot-Delange, 2001)[74]. Mise en rapport avec la figure de l'archipel, cette association est aussi susceptible d'indiquer le caractère « extra-territorial » des activités des collectifs d'enseignants : rappelons ici les « salles des maîtres idéales » qui se développent hors établissement, entre autres sur les réseaux sociaux (cf. p. 46). La métaphore de l'archipel invite à penser les « continuités territoriales » entre collectifs d'enseignants[75], suggérant aussi l'idée d'un *web* des collectifs, tissé des relations entre les uns et les autres. Comment naviguer dans ce web ?

Postulant l'existence de relations entre les collectifs d'enseignants et dans l'intention d'explorer le web qui les caractérise, nous nous proposons, dans cette contribution, d'élaborer un hypertexte à partir d'un ensemble de trente-deux collectifs d'enseignants[76],

72 Ce terme est utilisé, par exemple, par les Clionautes sur leur site, dès l'interface d'accueil (voir en ligne : https://www.clionautes.org/). Quentin (2012, p. 167) analyse l'utilisation de cette désignation en ces termes : « ce mode d'organisation est décrit comme étant trop complexe aux yeux des membres du réseau Pédago 2.0 ». Le terme « galaxie » a aussi été utilisé par une membre d'Inversons la classe ! au cours d'un séminaire public organisé en mars 2018 à l'université Paris Descartes : « chez nous justement, il y a cette notion de [...] "galaxie" [...] y'a "coeur", les militants ils sont au coeur et après justement ça, il y a différents cercles ».

73 Ce terme a été utilisé au cours d'un séminaire organisé en mars 2018 par une membre du GFEN. Voir en ligne un compte-rendu analytique des échanges de cette journée : http://eda.recherche.parisdescartes.fr/collectifs-denseignants-en-reseau-producteurs-de-ressources-educatives/.

74 Sawicki (2015) remarque par ailleurs que « les enseignants demeurent proportionnellement plus nombreux à s'engager que l'ensemble de la population active dans tous les types d'association [...]. Ils sont surtout le groupe le plus enclin à prendre des responsabilités ».

75 « Archipel » est défini sur Wikipédia de la manière suivante : « ensemble d'îles relativement proches les unes des autres [disposant] d'une origine géologique commune, en général volcanique », consulté le 02/08/18, de : https://fr.wikipedia.org/wiki/Archipel.

76 Nous avons également intégré les réseaux d'enseignants étudiés par I. Quentin au cours de sa thèse : nous avions dans l'objectif d'obtenir des informations renouvelées à leur propos mais les contraintes de temps pour la finalisation de ce rapport, de même que les contraintes financières n'ont pas permis d'aller aussi loin que nous le souhaitions.

c'est-à-dire « d'organiser un réseau de relations entre des informations, [valorisées] en leur greffant des connaissances additionnelles » (Nanard, 1995, p. 7).

Méthodologie

Nous avons tout d'abord élaboré une « vue d'ensemble » (cf. Tableau 2) constituée du logo, de la date de création et d'énoncés courts, extraits de la présentation des activités de chacun des trente-deux collectifs étudiés dans cette contribution. Ces énoncés devaient permettre de définir le but principal de chaque collectif. Deux contraintes ont présidé à leur sélection :

1. ils devaient être *rapidement accessibles* : par exemple, le bandeau du site ou l'interface d'accueil ont été étudiés de manière privilégiée[77].
2. Ils devaient être *brefs* : en effet, l'enjeu était de ne pas noyer l'analyse en la faisant reposer sur des textes longs, complexes, parfois redondants dans leur forme et très différents les uns des autres.

Nous avons également été attentifs à la présence des termes « mouvement », « communauté », « collectif » et « réseau » : lorsque des énoncés contenaient ces termes, aux endroits stratégiques mentionnés, ils ont été privilégiés pour la constitution de la première vue d'ensemble du corpus dans son intégralité.

Suite à cela, nous avons retenu trois indicateurs afin de situer les collectifs les uns par rapport aux autres, en ce qui concerne des aspects spécifiques de leurs activités, à savoir :

1. l'élaboration et la promotion de méthode(s) pédagogique(s)[78],
2. la production de ressources[79],
3. le caractère médiatique ou un accent mis sur la *diffusion* d'information.

D'autres indicateurs pourraient être utilisés afin d'enrichir cet « hypertexte » du web des collectifs d'enseignant – par exemple, le caractère marchand, celui institutionnel ou encore le rapport des différents collectifs à la recherche, au numérique éducatif, etc. L'enjeu de cette contribution étant de fonder de premiers repères d'analyse de la diversité des collectifs d'enseignants, nous avons volontairement restreint la quantité des indicateurs sélectionnés. Ceux retenus ont par ailleurs permis d'éclairer les activités ainsi que des relations au sein l'ensemble des trente-deux collectifs étudiés.

Nous avons ensuite cherché à situer les logos des collectifs les uns par rapport aux autres sur des cartes, constituant des supports d'étude de la géographie humaine et physique de chacun des indicateurs. Les logos y apparaissent dans des tailles variables et à des emplacements plus ou moins centraux, en fonction de l'intensité du rapport des activités de chaque collectif à ces indicateurs, le centre renvoyant à l'intensité maximale. Les résultats donnent à voir différentes cartes (ou photographies) de l'archipel ou du web des collectifs d'enseignants, considérant, dans ce cas, qu'un archipel correspond à des *unités que l'on peut grouper (dans un regard)*.

---

77 Les contenus des interfaces étant susceptibles d'être modifiés, les informations présentées dans le cadre de cette contribution ont été prélevées dans une même période (fin juillet 2018).

78 Plutôt que de promouvoir « une méthodologie », certains collectifs peuvent organiser la promotion des méthodes d'éducations actives, à l'instar du CRAP-Cahiers Pédagogiques, des CEMÉA et d'Inversons la classe !.

79 Voir Production de ressources

Notons finalement qu'au sein du corpus, deux collectifs correspondent à des organisations belges, tous les autres renvoyant à des organisations françaises, quand bien même plusieurs d'entre elles ont fondé des fédérations internationales : une perspective de développement de telles recherches relève bien de l'analyse contrastive à des échelles internationales.

Quelles dynamiques temporelles ?

Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des trente-deux collectifs étudiés dans cette contribution, notamment en fonction de la chronologie de leur création :

	Logo	Créé en...	Eléments de présentation
1	GFEN GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE	1922	« Mouvement de recherche et de formation en éducation » (bandeau du site national)
2	CEMÉA	1937	« Mouvement national d'Éducation Nouvelle » (bandeau du site national) [CEMÉA > Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Actives]
3	CRAP-Cahiers pédagogiques	1945	« Les Cahiers pédagogiques sont une revue associative » (encart sur les pages de consultation des ressources) « Notre mouvement et sa revue ont besoin du soutien de ses sympathisants et de ses lecteurs. » (extrait du texte de présentation du CRAP-Cahiers Pédagogiques[80])
4	apému	1946	« Association des professeurs d'éducation musicale » (mention sous le logo du site)
5	ICEM	1947	« Institut Coopératif de l'Ecole Moderne – Pédagogie Freinet » (bandeau du site national) « Une éducation populaire en pratique » (intitulé de la 1ere rubrique du menu « pédagogie Freinet »)
6	ANFA SERVICES DE L'AUTOMOBILE ET DE LA MOBILITÉ	1952	« Association nationale pour le développement de la formation professionnelle du commerce de la réparation automobile, du cycle et du motocycle » (historique de l'association)
7	APSES	1971	« Association des professeurs de sciences économiques et sociales » (mention sous le logo du site)

80 Voir en ligne : http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Le-Cercle-de-recherche-et-d-action-pedagogiques-

	Logo	Créé en...	Eléments de présentation
8		1971	« L'association [...] veut faire de l'informatique, et des technologies de l'information et de la communication en général, un facteur de progrès et un instrument de démocratisation. » (extrait du texte de présentation de l'association)[81]
9	GAMA	1973	Groupement amical du personnel enseignant de l'Éducation nationale des métiers de l'automobile[82]
10		1983	« Lire et écrire, le mouvement » (encart sur la page d'accueil) « Créée en 1983 par les mouvements ouvriers chrétien et socialiste, Lire et Écrire lutte pour le droit à l'alphabétisation pour tous. » (extrait de la présentation du mouvement[83])
11		1984	« L'Association Education & Devenir a pour objet d'oeuvrer pour l'évolution du système éducatif français. » (extrait des statuts)
12		1996	« Savoirs CDI se veut, pour les professeurs documentalistes, un point d'entrée privilégié sur des ressources à caractère réglementaire, professionnel, technologique et pédagogique. » (extrait de la rubrique « A propos »)
13		1998	« Les historiens et géographes de l'avenir. Innover-Créer-développer » (1er visuel dynamique sur l'accueil du site) « Le mouvement des professeurs d'Histoire Géographie » (2e visuel dynamique sur l'accueil du site)
14		2001	« Les mathématiques pour tous » (bandeau du site)
15		2001	« Revue en ligne collaborative publiée par un réseau d'enseignants, de chercheurs et de cadres éducatifs. » (présentation Twitter / site indisponible)
16		2002	« WebLettres est le site associatif des professeurs de français » (encart de la page d'accueil)
17		2004	« L'idée a germé dans le courant de l'année 2004 de réaliser un outil gratuit, interréseaux et où les enseignants pourraient librement partager leurs documents, leurs idées, leurs liens utiles et, plus globalement, leur expérience. » (extrait de la rubrique « A propos »)

81 https://www.epi.asso.fr/association/epi_presentation.htm

82 Site introuvable (cf. p. 207)

83 Voir en ligne : http://www.lire-et-ecrire.be/Le-mouvement-Lire-et-Ecrire

	Logo	Créé en...	Eléments de présentation
18	Framasoft	2004	« Un réseau dédié à la promotion du "libre" en général et du logiciel libre en particulier. » (page d'accueil)
19	WIKIMEDIA FRANCE	2004	« Wikimédia France est l'association française, créée le 23 octobre 2004, qui oeuvre pour le libre partage de la connaissance au travers des projets Wikimédia (Wikipédia, le Wikitionnaire, Wikimédia Commons, Wikidata, etc.) » (extrait de la rubrique « Wikimédia France » / « l'Association »)
20	WebPédago Partagez la connaissance !	2005	« Inspirez-vous des pratiques de la plus grande communauté éducative francophone depuis 2005 ! » (extrait de la page d'accueil) « LeWebPédagogique est une société créée en janvier 2005. » (extrait de la rubrique « Qui sommes-nous ? »)
21	MyEleec	2005	« Site et forum d'aide scolaire en électrotechnique » (bandeau du site)
22	EducOO.org	2008	« Bienvenue sur le site web de l'association à but non lucratif EducOOo. Celle-ci sert de ressource et consiste à faciliter la mise en place et l'accompagnement de projets entre OpenOffice.org et le monde de l'Enseignement. » (accueil du site)
23	lelivrescolaire.fr	2009	« Lelivrescolaire.fr est un éditeur indépendant qui élabore des manuels scolaires collaboratifs, aux formats papier et numérique. » (extrait de la rubrique « Qui sommes-nous ? »)
24	LemAnege	2009	« Laboratoire expérimental de mutualisation d'actions novatrices en économie gestion » (bandeau du site)
25	CFE	2011	« Le site cfe.free.fr est un site collaboratif des professeurs d'économie-gestion (public et privé) en première et terminale STMG . » (page d'accueil)
26	SynLab. TRANSITION ÉDUCATIVE	2012	« SynLab est une association d'intérêt général, indépendante, apolitique et non-confessionnelle. » (extrait de la rubrique « Qui sommes-nous ? », « l'Association »)
27	Les Savanturiers L'école de la recherche	2013	« L'école de la Recherche est un programme éducatif développé par le Centre de Recherches Interdisciplinaires qui œuvre pour la mise en place de l'éducation par la recherche dans l'École. » (extrait de la rubrique « présentation »)

	Logo	Créé en...	Eléments de présentation
28		2014	« Inversons la classe ! est une association de terrain qui impulse, accélère et accompagne les changements de pratiques enseignantes, par les pairs, pour favoriser la progression de tous les élèves dans l'école du XXI è siècle. » (extrait de la rubrique « Nos objectifs »)
29		2014	« Fruit d'échanges [...] sur le réseau social Twitter, le désir de partager autour des TICE dans l'éducation musicale a conduit à la naissance d'une rencontre EDMUS-CONNECT et de ce site. » (page d'accueil du site)
30		2014	« dispositif collaboratif d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe » (bandeau du site)
31		2015	« Le Lab School Network (LSN) est un réseau d'acteurs d'horizons différents, de citoyens impliqués dans le renouveau éducatif. » (extrait de l'« Intro », page d'accueil, renvoi vers « notre histoire »)
32		2015	« le plus important réseau social professionnel dédié aux enseignants » (page d'accueil)

Tableau 2 : présentation initiale des collectifs étudiés

Un premier constat s'impose à la lecture de cette liste chronologique : le corpus rassemble des collectifs ayant entre 96 et 3 ans d'existence. Or, la *permanence* des plus anciens entre en contraste avec la *volatilité* des activités d'autres collectifs, cessant d'exister bien moins longtemps après leur création.

Il paraît intéressant de questionner la longévité des collectifs anciens en s'inspirant d'une analyse de certaines évolutions du syndicalisme enseignant :

> La coexistence [au sein de la Fédération de l'Education Nationale] des différents courants issus de la CGT de 1945 est présentée comme un gage de démocratie, même si, dans les faits, ce pluralisme interne tend progressivement à **se figer en affrontement de tendances institutionnalisées [nous soulignons]**. (Geay, 2005, pp. 7-8)

Cette analyse paraît en effet susceptible d'éclairer, au-delà de leur existence, l'évolution des frontières au sein du mouvement d'Education Nouvelle, *entre* les collectifs associés à ce mouvement et dont les activités ont été maintenues au cours du temps. La longévité des collectifs anciens et l'observation de ces frontières indiquent vraisemblablement autre chose que la permanence de l'enthousiasme et des valeurs des fondateurs. Ces remarques amènent les questions suivantes : comment les activités des collectifs anciens se sont renouvelées ? Quelles dynamiques spécifiques traversent-ils en lien avec la durée de leur existence ?

Par ailleurs, comme nous l'évoquions plus haut, plusieurs collectifs ont cessé leurs activités, ce qui signale l'existence, dans l'archipel, d'îles ensevelies ou désertées[84]. Mentionnons les cas de collectifs disciplinaires (ED, Pedago2.0) et d'autres, qui peuvent être dits « pédagogiques » parce que leur objet excède les frontières d'une discipline (El@b, mesPreps.com, Edulibre)[85].

Quentin et Bruillard (2013, p. 5) indiquaient que les collectifs dont les règles de fonctionnement sont souples (modèle du bac à sable) semblent correspondre aux organisations les moins « durables » ou « pérennes ». Parmi les cas cités, les deux derniers permettent d'évoquer différentes reconfigurations, à propos desquelles nous remarquerons qu'elles ne sont pas uniquement « territoriales » :

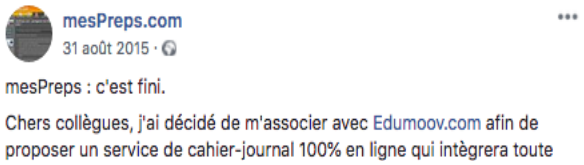


Illustration 1 : mesPreps.com (2008-2015), un exemple reconfiguration de l'archipel des collectifs d'enseignants

Dans le cas du collectif mesPreps.com[86], la reconfiguration consiste effectivement dans l'association de l'initiateur du collectif avec une start-up qui propose des services similaires en partie gratuits, sur le modèle des *freeware* ou *gratuiciels*. Cette trajectoire évoque la dynamique repérée par Baron et Zablot (2017) allant de l'initiative personnelle vers celle marchande.

La trajectoire d'Edulibre est différente : les derniers contenus publiés sur le site datent de 2016 mais des renvois sont faits vers d'autres plateformes dès la page d'accueil du site[87]. Si le projet ecole.edulibre.org semble avoir pris le relais entre 2014 et 2018, sur l'interface d'accueil de ce dernier, les internautes peuvent constater que les reconfigurations territoriales ont achevé leur dispersion avec l'atomisation de la structure collective :

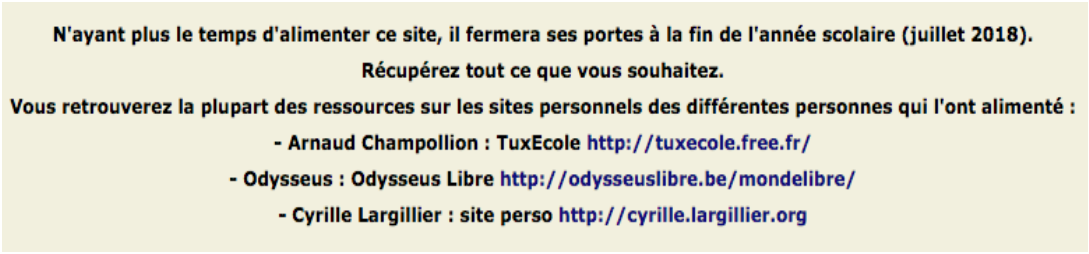


Illustration 2 : un archipel dans l'archipel ? Edulibre.org (2007-2018) ou une trajectoire d'atomisation

Il ressort de ces observations que l'archipel des collectifs d'enseignants possède une géographie humaine *vivante*, susceptible de bouleversements fréquents[88] : en effet, de

84 La volatilité de certains collectifs peut aussi évoquer des figures de météorites.

85 Le corpus étudié dans cet ouvrage rassemble, considérant ceux-là, 37 collectifs d'enseignants.

86 Même si le pronom de première personne est utilisé dans ce message, lors du séminaire du 21 mai 2011, le collectif avait été décrit en ces termes : « mesPreps.com n'avait pas vocation à devenir un site à forte audience. A l'origine, il devait être un simple script PHP pour mon épouse et moi, puis il est devenu une plateforme d'échanges pour nos collègues de notre promotion IUFM » (Quentin, 2011, p. 11).

87 Consulter l'annexe 1 : Le cas d'Edulibre.

88 La métaphore géologique pourrait être filée : séismes, éruptions, fonte du permafrost, etc.

nouveaux collectifs se créent[89] quand d'autres, jeunes et anciens, se (re-)structurent ou s'éteignent et il reste difficile, en l'état des connaissances actuelles, d'estimer une « espérance de vie moyenne » des collectifs d'enseignants. Dans tous les cas, la réflexion sur ces activités ne peut négliger leur caractère dynamique, instable, mouvant.

Cette remarque indique aussi une précaution de lecture des sections suivantes : les cartes ou « photographies » de l'archipel ou du web des collectifs d'enseignants qui y sont présentées peuvent donner une impression de fixité. La situation d'un des collectifs étudiés rappellera néanmoins le caractère dynamique de la vie des collectifs d'enseignants.

Propositions pour un hypertexte du web des collectifs d'enseignants

Avant de présenter nos résultats, il convient de rappeler que cette contribution vise à aménager de *premiers* repères d'analyse du web des collectifs d'enseignants et qu'elle se donne pour ambition de situer trente-deux collectifs sur trois cartes. Nous avons donc été amenés à réaliser des opérations de synthèse que nous discuterons par la suite mais qu'il conviendrait d'approfondir : en effet, dans la constitution des repérages, les 13 collectifs disciplinaires ont été traités comme une seule unité, bien qu'il existe, au sein de cette catégorie et au-delà de l'ancrage disciplinaire, une hétérogénéité à documenter.

Ces choix participent néanmoins de la lisibilité des cartes obtenues et nous avons également précisé, tant que possible, les aspects qui nous ont amené à déterminer les positionnements de l'ensemble des collectifs disciplinaires sur les cartes : par exemple, leur présence sur la carte relative au caractère médiatique des activités des collectifs est notamment conditionnée par l'édition d'une revue, ce qui est le cas pour Sésamath[90], l'EPI[91] ou le GAMA[92] mais pas pour l'APSES (association disciplinaire créée en 1971), ni pour Edmus (collectif d'enseignants d'éducation musicale, créé en 2014).

D'une manière générale, les collectifs dont les activités présentent des points communs ont volontairement été rapprochés, à l'instar des CEMÉA et du CRAP-Cahiers Pédagogiques[93] ou du GFEN et Lire et Ecrire[94].

En cohérence avec la recherche de repères d'analyse, les indicateurs retenus conditionnent l'absence ou la présence des logos des collectifs sur les cartes, permettant de contraster certains aspects de leurs activités, tout en saisissant des proximités, voire des relations, référant parfois à des partenariats, mais aussi à des rivalités ou de la concurrence.

En rapport avec la métaphore de l'archipel, ces cartes peuvent être comparées à des cartes des ressources d'un territoire, où l'importance d'une ressource dans un sol donné correspondrait à l'importance d'un indicateur au sein des activités d'un collectif. Dans les sections suivantes, nous présentons et commentons chacune des cartes obtenues par ordre

89 Mentionnons par exemple la naissance, en mai 2018, du collectif Lettres vives, voir en ligne : http://www.lettresvives.org/

90 Sesamath soutient et organise en effet la publication de la revue MathémaTICE, classée revue d'interface par l'HCERES, voir en ligne : http://revue.sesamath.net/spip.php?article611

91 https://www.epi.asso.fr/revue/som.htm#revues

92 http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide_rev=1328&LIMIT_OUVR=2790

93 Ces deux collectifs anciens promeuvent en effet des méthodes d'enseignement dites « actives ».

94 À plusieurs reprises, les relations entretenues par ces deux collectifs ont été signalées au cours du séminaire public organisé en mars 2018. Consulter sur ce point le compte-rendu analytique des échanges de cette journée : http://eda.recherche.parisdescartes.fr/collectifs-denseignants-en-reseau-producteurs-de-ressources-educatives/.

décroissant d'importance, c'est-à-dire en commençant par l'indicateur qui a concerné le plus de collectifs.

Média ou diffusion d'information

La carte relative à l'importance du caractère médiatique ou de la *diffusion* d'informations dans les activités des collectifs d'enseignants du corpus correspond à celle sur laquelle est identifiée la quasi-totalité des collectifs du corpus.

En effet, seul Viaeduc n'y est pas identifié parce que, sur l'interface du site, les internautes sont incités à s'inscrire au réseau social, une présentation succincte des fonctionnalités est disponible mais rien n'indique si, en plus des possibilités de se regrouper et d'échanger entre enseignants, un service de veille ou de production d'informations est assuré par les concepteurs et/ou les membres de Viaeduc. Ce type d'objectif est également absent de la description des fonctionnalités du réseau dans la phase expérimentale (Quentin, 2013a, 2013b ; Loffreda, 2014).

Carte n°1 : dimension médiatique des activités des collectifs étudiés

Au centre de cette carte, nous avons situé les logos du CRAP-Cahiers Pédagogiques et du Café pédagogique parce que ces deux collectifs se décrivent tous deux comme des *revues*[95] (cf. Tableau 2). Nous pouvons remarquer que celle des *Cahiers Pédagogiques* est classée revue d'interface par le HCERES ainsi que des contrastes dans les appels à contribution diffusés par les deux revues : si elles en publient toutes les deux, ceux diffusés par les *Cahiers Pédagogiques* sont détaillés en termes de thématiques et de calendriers, ce qui n'est pas le cas

95 Remarquons qu'à l'instar du GFEN (Vellas, 2007, p. 152), le CRAP-Cahiers Pédagogiques a consisté dans des activités éditoriales avant de renvoyer à des réunions de travail de groupes d'enseignants : d'après l'article Wikipédia, l'association du CRAP a en effet été créée en 1963, soit 18 ans après la création de la revue des *Cahiers Pédagogiques*.

des appels diffusés par le Café Pédagogique, de type « appel permanent », très général et succinct[96].

Au-dessus de ces deux logos, nous avons situé les collectifs anciens sur une même ligne, parce qu'ils éditent tous au moins une revue et diffusent en général d'autres informations, fréquemment issues d'activités de veille portant notamment sur l'actualité des orientations ministérielles, donnant lieu à des opérations de synthèse et de commentaire, même si ces opérations peuvent s'avérer minimales.

Education et Devenir est situé à droite et un peu éloigné de cette ligne parce que les informations diffusées correspondent plutôt à des textes produits par d'*autres*, très brièvement commentés par les membres du collectif lui-même :

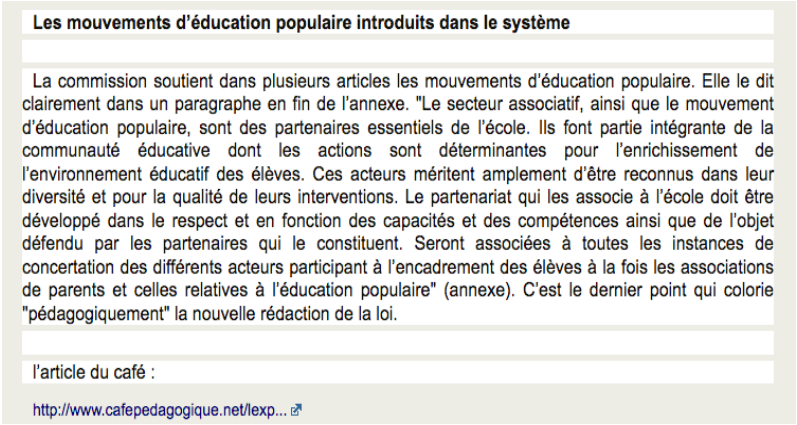


Illustration 3 : exemple de publication disponible sur le site d'Education et Devenir

Également à droite mais cette fois, sous les logos du CRAP-Cahiers Pédagogiques et du Café Pédagogique, nous avons situé celui d'Enseignons.be, en ajoutant une astérisque indiquant le caractère instable de cet indicateur pour caractériser leurs activités, en tension avec leurs activités de production de ressources éducatives.

Nous avons ensuite constitué différents « blocs » de collectifs diffusant des billets de blogs et/ou utilisant des listes de diffusion. Les billets de blogs peuvent correspondre à des actions de veille ou de production de contenu ; cette observation nous a d'ailleurs amené à formuler l'hypothèse suivante : les actions de production de contenu manifesteraient une tendance à l'autopromotion des propositions de chaque collectif. S'il paraît possible que cette tendance soit plus forte pour certains collectifs émergents[97], il semble intéressant d'étudier plus largement l'ouverture des différents collectifs à l'*extérieur* (et notamment aux autres collectifs d'enseignants)[98].

---

96 Les deux présentations des appels à contributions sont en effet assez contrastées, consulter sur ce point les pages en lien pour le CRAP-Cahiers Pédagogiques et pour le Café Pédagogique ; par ailleurs, même si ces textes sont récents (2017), les *Cahiers Pédagogiques* ont publié un texte précisant leur ligne éditoriale et un texte encourageant la proposition de contributions par les enseignants. Le Café pédagogique précise également une charte (éditoriale) mais elle est plus courte et rédigée dans un style contrasté, qu'on pourrait qualifier de plus « autoritaire » : http://www.cafepedagogique.net/Pages/Charte.aspx

97 Sur le site des Savanturiers par exemple, la rubrique « Actualités » est introduite en ces termes : « Retrouvez les événements à venir et les actualités qui entourent les Savanturiers ! » (page consultée le 05/08/18) et sur le site d'Inversons la classe ! les articles ou les actualités de la rubrique « Publications » du site ont toutes un rapport étroit avec le collectif.

98 Voir : Pratiques de communication en ligne .

Un premier ensemble de collectifs « blogueurs » correspond à celui des collectifs organisant la promotion des logiciels libres : on les retrouve sur la carte à gauche, un peu en dessous de la ligne des collectifs anciens, plus ou moins excentrés en rapport avec la fréquence de publication de nouveaux contenus et de taille plus réduite parce qu'ils n'éditent pas de revue, mais ils peuvent aussi utiliser des listes de diffusion interne[99].

Un deuxième ensemble de collectifs « blogueurs » est situé sous les deux collectifs centraux sur la carte et rassemble ceux dont les activités ont un caractère marchand. Remarquons, dans ce cadre, la productivité importante du WebPédagogique :

> Tous les jours, notre formidable équipe de profs chroniqueurs partage ses idées, ses pratiques, ses histoires. Recevez notre Petit Journal des Profs dans votre boite emails et partez en classe de bonne humeur ![100]

Chaque billet est signé par des auteurs différents[101], parfois sous pseudonyme (par exemple : « Tara Tata »). Cette productivité amène la formulation d'une autre hypothèse : la diffusion d'informations constituerait une stratégies de captation d'inscrits ou d'utilisateurs, davantage que la production de ressources pour et par les enseignants parce que cette activité serait moins coûteuse et, qu'en contraste avec ce coût plus faible, les activités à caractère médiatique assureraient une image dynamique, riche en contenu pour les collectifs diffuseurs.

Lelivrescolaire produit moins d'articles mais nous pouvons remarquer qu'il a quatre ans de moins que le WebPédagogique. Nous avons identifié une fréquence de publication minimale d'un article par mois, apparemment en dehors des congés scolaires : en effet, au 05/08/18, le dernier article publié était daté de juin 2018. À nouveau en contraste avec les billets diffusés par le WebPédagogique, les articles sont rédigés à la première personne du pluriel et attribués à aucun auteur. Les Savanturiers sont rapprochés de cet ensemble, même si leurs activités n'ont *a priori* pas de caractère marchand, parce que la fréquence de publication est similaire à celle du Livrescolaire et que les publications ne sont également pas attribuées à un auteur identifiable ou responsable du discours développé[102].

Enfin, un dernier ensemble de collectifs « blogueurs » est identifié à droite en dessous du précédent parce qu'ils produisent en général moins d'articles et que ces activités ne semblent pas nécessairement maintenues depuis 2017 :

- sur le site du LabSchoolNetwork, nous avons comptabilisé 47 publications associées à la fondatrice du collectif, P. Haag, et diffusées entre le mois de décembre 2015 et le mois de novembre 2016 ;
- les publications du site Inversons la classe ! sont datées, pour la plus récente, de novembre 2017. Dans le cas de ce collectif, les noms d'auteurs semblent éclairer

99 Le choix d'utiliser une liste de diffusion pourrait être un indicateur des rapports hiérarchiques développés au sein des collectifs puisqu'il s'agit de services fonctionnant, a priori, de manière plus verticale que les listes de discussion.

100 http://lewebpedagogique.com/chroniques-de-profs/ (consultée le 05/08/18)

101 Sur la première page de la rubrique dédiée, nous ne relevons de redondances dans les noms des auteurs qu'à partir du dixième billet.

102 Nous avons observé également que les articles étaient assez fréquemment publiés le même jour, ce qui a pour effet d'appuyer l'hypothèse d'une stratégie de captation d'inscrits : il faudrait donner une image dynamique, mais ce dynamisme serait moins lié au fait d'avoir quelque chose à dire, qu'au besoin de montrer une activité, ou, au moins, de rappeler, une *prévence*. L'interface de la rubrique des « actualités » prévoit aussi neuf filtres de recherche, dont un intitulé « non classé ». Or, ce filtre ne donne aucun résultat, ce qui pose la question d'un affichage peut-être non contrôlé ou au contraire, à nouveau, d'une stratégie pour donner l'impression que « tout est classé » ?

une division du travail assez précise ou des engagements plus marqués que d'autres : en effet, les 9 *articles* disponibles ont été rédigés en majorité par un auteur et les *7 actualités* ou événements concernant le collectif sont associés à 5 auteurs différents, parmi lesquels l'auteur principal des articles est aussi l'auteur de deux contributions[103].

- Le Synlab a publié dix rapports depuis 2012[104], sans qu'ils soient associés à des auteurs identifiables et à des dates de publication (ou de mise à jour), ce qui empêche d'estimer une fréquence de diffusion.

De l'autre côté de l'axe vertical se trouve l'ensemble des collectifs disciplinaires : quelques-uns éditent des revues[105], davantage produisent une veille sur des thématiques sélectionnées et/ou utilisent des listes de diffusion.

Enfin, en bas, à gauche et assez isolé des autres, nous avons situé le logo du collectif Twictée parce qu'ils ne diffusent, *a priori*, qu'une « infolettres ». D'autres rubriques diffusent des informations « originales », telles des « fans fictions » :

Illustration 4 : un exemple de fan fiction diffusée sur le site de la Twictée

Carrer (2001, p. 22) indiquait que « la communication est nécessaire mais non suffisante à la constitution d'une communauté » :

> Pour qu'elle donne satisfaction à ses membres, en leur permettant de résoudre leurs "dilemmes sociaux" (conflits entre leur intérêt individuel et celui du groupe), les chercheurs ont identifié certains facteurs de succès, renforcés par une modération adaptée : homogénéité et clarté thématique, évidence des bénéfices pour les membres, cohérence et persistance identitaires, inscription de la communication dans une continuité chronologique, rituels sophistiqués, système de surveillance et de sanctions, droits de propriété, archives enregistrant l'histoire de la communauté, interactions décontractées avec éléments de risques légers... (*Ibid.*)

---

103 Une autre analyse de leurs activités de diffusion d'information peut remarquer les différences entre les événements signalés dans la rubrique « actualités » et celle nommée « actions de socialisations professionnelles enseignantes » : la première rassemble les rendez-vous organisés par d'autres où se produit soit le collectif, soit certains de ses membres disposant déjà d'une image publique (à l'instar de M. Lebrun), alors que la deuxième rassemble les événements organisés *par* le collectif. Notons également que cinq types d'événements différents sont distingués, ce qui signale l'importance de la réflexion relative au champ de *l'événementiel*.

104 Consulter par exemple : https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/2015_apprentissages_global_dl-3.pdf

105 Nous avons mentionné précédemment le cas de *MathémaTICE* édité par Sésamath qui s'avère être un cas assez exceptionnel. Mentionnons un autre cas, même s'il excède notre corpus, parce que sa longévité est aussi exceptionnelle : la revue de l'APLV, *Les Langues Modernes* a effectivement été créée en 1907.

La production collective de ressources[106] semble pouvoir fonder de manière plus approfondie des communautés d'enseignants parce qu'elle suppose, au-delà de la diffusion d'informations, de déterminer des règles pour ces activités, participant à préciser l'identité, les buts et le fonctionnement des collectifs. Qu'en est-il à l'échelle de notre corpus ?

Production de ressources

Carte n°2 : production de ressources par les collectifs d'enseignants

Sur cette carte, 27 collectifs sont identifiés. N'y figurent pas :

1. Education et Devenir : ce collectif publie des *Cahiers*[107] mais ne donne a priori pas accès, sur son site et sans adhésion, à des ressources utilisables en classe[108] ;
2. le SynLab : celui-ci a, certes, publié un manuel « pour innover à plusieurs »[109] mais l'objet de son activité ne semble pas renvoyer à la production de ressources par les enseignants, utilisables en classe ;
3. le LabschoolNetwork : ce collectif a publié, pour sa part, des textes brefs sur des « axes de recherche »[110] qui ne correspondent pas non plus directement à des ressources pour la classe.

Le grand nombre de collectifs identifiés sur cette carte indique que la production de ressources constitue un enjeu important pour les collectifs d'enseignants. Il s'agit

106 Par *ressource*, nous entendons ici « une chose dotée de valeur et qui contribue à une activité orientée vers une finalité. Une ressource peut être un objet matériel ou immatériel, de l'information sur un objet matériel ou immatériel, ou plus généralement, tout ce que l'on peut vouloir organiser » (Glushko, 2014, glossaire : « *resource* » — nous traduisons).

107 Voir notamment http://www.educationetdevenir.fr/spip.php?page=cahiers

108 Sur le bandeau en bas des interfaces du site, il est noté que la connexion à l'espace interne associée à l'adhésion donne un « accès privilégié à nos cahiers et publications ». Consulté le 04/08/18 de : http://www.educationetdevenir.fr

109 https://syn-lab.fr/outils-methodes/ (page consultée le 06/08/18)

110 Consulté le 04/08/18 de : http://www.labschool.network/axes-de-recherche/

vraisemblablement, pour eux, d'une activité plus coûteuse que celle de diffusion d'informations. Comme nous l'avons vu précédemment (cf. p. 21), cette activité peut aussi constituer une stratégie de conquête d'adhérents et indiquer, par conséquent, des rapports de rivalité entre collectifs.

Les collectifs anciens ont à nouveau été positionnés en haut de cette carte, sur une même ligne, assez proches du centre parce que leurs activités, qu'il s'agisse de leur réunions (en présence ou à distance) ou de leurs publications, comprennent généralement, dans leurs visées, la production et la diffusion de ressources utilisables en classe[111].

À gauche, sous les CEMÉA et l'ICEM, trois collectifs associés à la production et à la promotion de logiciels ou de ressources éducatives libres ont été identifiés : ils ont été situés à cet endroit parce qu'au plan des valeurs, des correspondances sont établies avec les collectifs associés au mouvement d'Education Nouvelle (Beauné, Levoin et Quentin, 2018, p. 9). En outre, parmi les collectifs anciens, les CEMÉA et l'ICEM ont particulièrement pris en charge la promotion de l'utilisation de logiciels libres en éducation.

Notons que les ressources en question ici diffèrent des séquences pédagogiques ou de grains de ressources plus fins traditionnellement élaborés par les enseignants, du fait de leur nature logicielle, informatique. Les logos de ces trois collectifs ont été réduits et progressivement excentrés parce que, dans le cas de Wikimédia notamment, des ressources sont mises à disposition des enseignants mais elles ne sont pas *produites* par les équipes de l'association. En revanche, des projets éducatifs fondés sur la technologie du wiki sont développés et hébergés par l'association[112].

Le centre de cette carte est occupé par deux collectifs à caractère marchand, c'est-à-dire que, pour ces collectifs, la production de ressources éducatives est toujours perçue comme un secteur rentable : Lelivrescolaire.fr et le WebPédagogique. À l'heure d'internet et alors qu'au quotidien, les enseignants fabriquent leurs ressources, comment expliquer que ces deux collectifs occupent le centre de cette carte ?

Si le fait de payer peut être associé à l'idée d'une garantie de qualité, il est aussi connu que les enseignants peuvent conférer un attribut de *validité* aux ressources payantes, du fait du processus éditorial professionnalisé qui les caractérise (Baron et Dané, 2007). Ce constat, attesté pour les ressources produites par l'édition scolaire traditionnelle, semble pouvoir être répliqué à la réception des productions des collectifs marchands qui se sont développés en ligne. Cette hypothèse rejoint en un sens les analyses des mutations des filières de l'édition scolaire et du numérique éducatif produites par Levoin (2017), questionnant l'idée selon laquelle les enseignants délaisseraient les ressources payantes.

Sous ces deux collectifs, à leur droite, nous avons de nouveau situé le logo d'Enseignons.be, avec l'astérisque qui rappelle la tension entre ses activités de production de ressources et ses activités de diffusion d'informations (cf. p. 85). Puis, autour de l'axe vertical, plus bas, deux collectifs jeunes ont été identifiés : Inversons la classe ! et les Savanturiers. À l'instar des plus

111 Consulter, par exemple, les pages suivantes : http://www.cemea.asso.fr/spip.php?rubrique1046 ; https://www.icem-pedagogie-freinet.org/outils-et-publications ; http://www.gfen.asso.fr/fr/pratiques_2014 ; http://cercles.cahiers-pedagogiques.com/.

112 Consulter, par exemple, les pages suivantes : https://www.wikimedia.fr/2013/07/19/les-actions-de-wikimedia-france-durant-ces-trois-derniers-mois/ ; https://www.wikiversity.org/ ; https://fr.wikinews.org/wiki/France_:_rencontres_Wikimedia_sur_l%27%C3%A9ducation.

anciens, ces deux collectifs encouragent et organisent la production de ressources de façons variées, probablement moins stabilisées qu'en ce qui concerne les collectifs anciens.

À la droite d'Inversons la classe ! et des Savanturiers, un peu plus bas, nous avons situé le logo du Café Pédagogique : cela peut étonner aussi, parce que ce collectif est surtout connu pour ses activités médiatiques, mais il héberge dix blogs partiellement accessibles[113] via la rubrique intitulée « les blogs », puis « les communautés » (interface d'accueil de cette rubrique). Celles-ci sont présentées en ces termes :

> Vous êtes dans l'espace des communautés, qui vous permettra de partager, échanger et collaborer autour de thèmes pédagogiques, de travailler à distance avec vos collègues ou votre classe, de réaliser un site web, de type blog ou wiki, avec vos élèves, ou encore de partager un événement avec les élèves et leurs parents. Le tout facilement, sans avoir à programmer et sans avoir à subir de la publicité.[114]

À la gauche des Savanturiers et d'Inversons la Classe !, mais un peu plus haut que le logo du Café Pédagogique, nous avons situé celui du réseau social Viaeduc au sein duquel des enseignants se regroupent pour mutualiser et probablement co-élaborer des ressources éducatives. Notons que l'utilisation de ce réseau social est mentionnée par différents collectifs étudiés dans cet ouvrage : par exemple, les Savanturiers mais aussi Twictée.

Tout à gauche et un peu plus haut que Viaeduc, nous avons situé l'ensemble des collectifs disciplinaires qui, vraisemblablement, encouragent et organisent la production collective de ressources, à l'instar des collectifs anciens, d'Inversons la classe ! et des Savanturiers. Mentionnons toutefois des contrastes au plan des priorités dans les visées des différents collectifs disciplinaires : pour SavoirsCDI ou Sésamath, par exemple, les objectifs semblent davantage centrés sur la production de ressources que sur la défense de la discipline ou la collecte des fonds pour la formation professionnelle, qui renvoient, a priori, à des priorités pour l'APSES ou l'ANFA.

Enfin, sous les collectifs disciplinaires, nous avons situé le logo de Twictée, à nouveau un peu isolé des autres : en effet, les ressources librement accessibles à n'importe quel internaute consistent principalement dans des dictées dont la conception répond à des besoins très situés, à savoir : ceux en orthographe des élèves de *team* d'enseignants, travaillant en sous-groupes pour les élaborer, en fonction du calendrier du collectif. Il est probable que les dictées élaborées collectivement, au prix de discussions relativement longues et qui consistent parfois uniquement en une ou deux phrases, intéressent peu d'autres enseignants[115].

Élaboration et promotion de méthode(s) pédagogique(s)

On entend par « méthode(s) pédagogique(s) » l'identification, la description voire la théorisation de « manières d'enseigner » : sans correspondre nécessairement à un « mode d'emploi », la réflexion sur les pratiques organisée par les différents collectifs peut les avoir amenés à promouvoir des manières de faire originales.

113 Certains sont en accès privé.

114 Consulté le 04/08/18, de : http://www.cafepedagogique.net/communautes/Pages/CommunityHomedefault.aspx

115 Consulter l'annexe 2 : Un exemple de ressources produites par une « team » de Twictée.

Neuf collectifs parmi ceux étudiés ici n'ont, *a priori*, pas spécifiquement cherché à déterminer de méthode pédagogique différente de celles existantes[116] même si, vraisemblablement, les discours sur les pratiques qu'ils diffusent et/ou les ressources éducatives qu'ils produisent, orientent, voire promeuvent certaines manières d'enseigner aux dépens des autres. Il s'agit, parmi tous les indicateurs, de celui le moins partagé, ce qui peut surprendre dans la mesure où les questions méthodologiques se posent en permanence à tous les enseignants.

Cela dit, pour concevoir et promouvoir une méthodologie (unifiée) ou un ensemble de principes méthodologiques (cohérents) qui se distinguerait de l'existant, cela n'est guère surprenant qu'il faille du temps et, probablement, une cohésion interne forte de façon à ce que ces propositions remportent l'adhésion d'au moins une majorité des membres au sein d'un collectif donné.

Carte n°3 : élaboration et promotion d'une ou de méthode(s) pédagogique(s)

Les logos du GFEN et l'ICEM ont les tailles les plus importantes sur cette carte : le GFEN a en effet théorisé la DASC ou démarche d'auto-socio-construction des savoirs à partir des années 1960 (Vellas, 2008, p. 161). Quant à l'ICEM, il présente, entre autres ressources méthodologiques, les invariants pédagogiques déterminés par Freinet en 1964[117]. Lire et Ecrire est rapproché du GFEN parce que ses activités partagent les fondements de la DASC – le logo de ce collectif est néanmoins écarté du centre parce qu'il a été fondé plus de soixante ans après le GFEN.

Près du centre également mais de taille plus réduite, deux autres collectifs anciens et un collectif jeune promeuvent *des* méthodes dites actives, plutôt qu'une méthodologie unifiée : le

116 Education et Devenir, EducOOO.org, Wikimedia, Framasoft, Lelivrescolaire, le WebPédagogique, le Café Pédagogique, Viaeduc et Enseignons.be.

117 Consultables ici : https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques-resumes ; voir aussi la détermination des « concepts importants » de la pédagogie Freinet : https://www.icem-pedagogie-freinet.org/enseigner-en-pf

CRAP-Cahiers Pédagogiques, les CEMÉA et Inversons la classe ![118]. Les Savanturiers élaborent, pour leur part, une méthodologie dite « d'éducation par la recherche »[119].

À droite et sous le logo des Savanturiers, nous avons identifié deux collectifs parmi les plus jeunes du corpus : le SynLab et le LabschoolNetwork. Avec les Savanturiers, ces deux collectifs sont soutenus par le Centre de Recherche Interdisciplinaire (CRI)[120] et publient des discours similaires en ce qui concerne le rapprochement entre pratiques éducatives et pratiques de recherche. Cela dit, leur identification sur cette carte pourrait être discutée, notamment parce que le SynLab s'apparente à une structure de « conseils aux enseignants issus de recherches »[121] et que le LabschoolNetwork a pour principal projet la fondation d'une « école différente ». L'objet premier de leur activité n'est donc pas directement l'élaboration d'une méthodologie par les enseignants et pour l'enseignement.

À gauche et de petite taille, nous avons situé le collectif Twictée, un peu plus bas par rapport à Inversons la classe ! et les Savanturiers : ses activités revêtent un caractère méthodologique mais il s'avère restreint puisqu'elles visent l'apprentissage de l'orthographe, via la production de dictées négociées réalisées sur Twitter[122].

Enfin, sous le logo de Twictée, nous avons situé l'ensemble des collectifs disciplinaires qui, même s'ils ont un objet également « restreint » par des frontières disciplinaires, peuvent élargir leurs réflexions à des questions de méthodes. C'est, par exemple, ce dont a témoigné un des membres du collectif Edmus au cours du séminaire public organisé en mars 2018 :

> On est associé à une discipline oui[,] mais paradoxalement[,] on parle avant tout de pédagogie ou de pratiques d'enseignants, que ça soit dans nos échanges, dans nos publications ou dans les rencontres [...] ça montre aussi qu'au-delà des questions musicales, on parle d'autres sujets plus généraux. (un membre d'Edmus, extrait de Beauné, Levoin et Quentin, 2018, pp. 8-9)

Les collectifs disciplinaires organisent vraisemblablement la promotion d'une ou de quelques méthodes choisies d'enseignement de leur discipline. Ce n'est toutefois ni un objectif central pour ce type de collectifs ni un objectif aussi « précis » que dans le cas de la Twictée.

---

118 Au cours du dernier congrès de ce collectif, des distinctions étaient faites entre trois degrés d'inversion des pratiques en référence aux travaux de Lebrun (2015). L'édition 2018 du congrès annuel élargit en un sens les possibilités de contribution en étant présentée en ces termes : « 3ème édition du congrès dédié aux classes inversées et aux pédagogies actives » (consulté le 04/08/18 de : https://clic2018.sciencesconf.org/)

119 Cette méthodologie est notamment décrite ici : https://les-savanturiers.cri-paris.org/a-propos/quest-ce-quapprendre-par-la-recherche/

120 Cet organisme se décrit (en anglais, sans traduction disponible des interfaces) de la manière suivante : « le CRI [...] a été fondé en 2005 en tant que lieu convivial au carrefour des sciences de la vie, de l'apprentissage et des sciences du numérique » (premier énoncé de l'interface associée à la rubrique « who we are », « the CRI », notre traduction).

121 Une des rubriques du site du SynLab s'intitule « Outils et méthodes » : elle comporte une publication (en deux versions : une « longue », une « courte ») intitulée « Manuel pour innover à plusieurs » (voir en ligne : https://syn-lab.fr/outils-methodes/). Cela dit, le SynLab se définit lui-même en ces termes sur l'interface d'accueil du site dédié : « SynLab accompagne les enseignants, les cadres et les formateurs à développer leurs potentiels afin qu'ils portent ensemble la transition éducative » (consulté le 04/08/18, de : https://syn-lab.fr/)

122 Une rubrique du site est dédiée à un « Kit de démarrage » rassemblant 22 publications, mises en ligne entre le 24/08/2014 et le 13/10/2017 (rubrique consultée le 04/08/18, de : https://www.twictee.org/category/kit-demarrage).

Une synthèse

Dans cette contribution, nous avons cherché à élaborer un hypertexte du web composé par trente-deux collectifs d'enseignants. Notre intention peut aussi être formulée de la manière suivante : il s'agissait de documenter la géographie physique et humaine, les « continuités territoriales » de l'archipel qu'ils constituent.

Les analyses ont été fondées sur deux principaux observables, à savoir : les dynamiques temporelles et celles « spatiales » ou « territoriales ». Elles ont permis de mettre au jour plusieurs résultats dont la valeur est étroitement déterminée par les spécificités du corpus étudié.

Au plan des dynamiques temporelles, l'opposition durabilité-volatilité des activités des collectifs d'enseignants nous a amenés à interroger leurs renouvellements, en particulier pour les collectifs dits « anciens » : qu'a signifié, par exemple, la création de l'association du CRAP, 18 ans après la fondation de la revue des *Cahiers Pédagogiques* ? Pour le GFEN, qu'est-ce qui a mené les membres du collectif à théoriser la DASC à partir des années 1960, soit près de 40 ans après leur fondation ? Quelles en ont été les conséquences au sein du collectif ?

Des trajectoires similaires à celles identifiées par Baron et Zablot (2017) ont également été repérées. Afin de décrire celles étudiées et, plus précisément, les trajectoires des collectifs qui *retournent* du groupe à l'initiative personnelle, nous avons proposé la métaphore de l'atomisation mais aussi celle de la désertion ou de l'ensevelissement d'îles dans l'archipel des collectifs d'enseignants.

En ce qui concerne les dynamiques spatiales ou territoriales, les opérations de cartographie fondées sur les trois indicateurs retenus nous ont permis d'observer des proximités, voire des « similarités comportementales » entre collectifs : par exemple, les logos des collectifs anciens sont toujours très proches les uns des autres, à l'instar de différents « groupes de collectifs » que l'on retrouve, de cartes en cartes – mentionnons ceux qui promeuvent les logiciels et ressources libres ou les collectifs soutenus par le CRI, etc.

L'analyse a aussi fait ressortir l'importance des activités de médiatisation, dépassant, en termes de nombre de collectifs concernés, celle des activités de production de ressources. Notons que cela désigne, en un sens, une abondance de ressources de nature « discursive », mais quelles sont les logiques et les stratégies sous-jacentes ?

Nous avons évoqué des stratégies de conquêtes d'*adhérents* mais nous pouvons aussi approfondir cette remarque avec l'observation d'un changement de terminologie : les sites diffusant le plus d'informations utilisent en effet les termes *inscrits* et *abonnés* plutôt que celui d'*adhérent*. Au plan de l'engagement ou des invitations à participer adressées aux enseignants membres ou utilisateurs de ces ressources, ce changement terminologique semble désigner un processus d'affaiblissement.

Les analyses des dynamiques relatives au caractère médiatique des activités des collectifs d'enseignants éclairent aussi les phénomènes de dépersonnalisation des membres des collectifs d'enseignants (Quentin et Bruillard, 2013) : nous avons remarqué, dans ce cadre et à l'échelle de notre corpus, des pratiques assez répandues de publication d'informations sans attribution. Il semble qu'on peut aussi interpréter ces pratiques comme un affaiblissement, ici, d'un principe de responsabilité. Des parallèles avec l'analyse des activités des Think-Tanks menée par Desmoulins (2016) sont également identifiables :

> Les paroles des personnalités rattachées à un think tank "se dépouillent de leur nom et de leur corps propres pour revêtir les qualificatifs qui marquent leur appartenance à des institutions ou à des groupes" (Boltanski, Thévenot, 1991, p. 22). Ce rattachement institutionnel opère comme une justification qui permet de résoudre la tension qu'implique la pluralité des rôles.

Il paraît possible d'étendre cette comparaison en relation avec les résultats relatifs aux processus de « normalisation » des opinions, identifiés dans la littérature relative aux listes de discussion et aux interactions sur les réseaux sociaux (Bergviken Rensfeldt, Hillman et Selwyn, 2018 ; Caviale et Bruillard, 2009) :

> Les think tanks sont-ils des exégètes de la complexité ou bien participent-ils à la construction d'opinions dominantes à travers la formulation et la diffusion d'"idées simples" (Lordon, 2000) ? Ou bien encore ne participent-ils qu'à la diffusion, l'explicitation et la légitimation des politiques publiques ?

Enfin, nous pouvons souligner la distinction qu'organise l'indicateur de l'élaboration et de la promotion de méthode(s) pédagogique(s) entre les collectifs anciens et les jeunes, quand bien même une partie de ces derniers peuvent énoncer, très tôt dans leur histoire, de telles ambitions.

Discussion et perspectives

Une première réduction opérée dans les analyses présentées ici, concerne celle de la diversité des collectifs disciplinaires : il conviendrait de réaliser des cartographies dédiées à leur situation et, éventuellement, de les superposer à celles obtenues pour les autres collectifs. Une des illusions produites par cette réduction concerne en particulier le volume des collectifs disciplinaires : aucun autre « groupe » de collectifs n'est finalement aussi « massif ».

Les analyses du caractère médiatique des activités des collectifs d'enseignants mériteraient également d'être approfondies, par exemple en ce qui concerne la gestion et l'organisation des productions issues de ces activités par les enseignants utilisateurs[123]. Notons qu'il paraît aussi intéressant d'approfondir ces analyses en rapport avec les choix de recrutement internes aux collectifs : des collectifs émergents ont effectivement recruté des professionnels de la communication (cf. p. 160), ce que n'ont pas nécessairement fait les autres.

Enfin, au plan de la production de ressources, il paraît pertinent d'interroger plus en détail ce qui relèverait d'une marchandisation, voire d'une industrialisation du travail coopératif des enseignants.

Références

Baron, G.-L. et Zablot, S. (2017). De la constitution de ressources personnelles à la création de communautés formelles : étude de cas en France*Review of Science, Mathematics and ICT Education*, *11*(2), *27–45*.

Baron, G.-L. et Dané, É. (2007). Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions. *EpiNet*. Consulté le 5 décembre 2011, à l'adresse : http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0709c.htm

123 La thèse en cours de M. Loffreda apportera des éléments de réflexion sur ce point.

Beauné, A., Levoin, X. et Quentin, I. (2018). *Collectifs en réseaux d'enseignants producteurs de ressources.* (38p.). Paris (France) : Université Paris Descartes. Consulté à l'adresse : http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2018/06/CR_seminaire.pdf

Bergviken Rensfeldt, A., Hillman, T. et Selwyn, N. (2018). Teachers 'liking' their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. *British Educational Research Journal*, *44*(2), 230-250. https://doi.org/10.1002/berj.3325

Bruillard, E. (2018). Rapport final du projet ReVEA, soumis à l'Agence Nationale de la Recherche (ANR).

Caviale, O. et Bruillard, É. (2009). Les jeux d'acteurs sur des listes de discussion institutionnelles d'enseignants. *Réseaux*, *155*(3), 137. https://doi.org/10.3917/res.155.0137

Desmoulins, L. (2016). Pour une double lecture institutionnaliste et communicationnelle des formes organisationnelles derrière l'appellation "think tank". *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (9). https://doi.org/10.4000/rfsic.2095

Drot-Delange, B. (2001). *Outils de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage ? Le cas de trois disciplines du second degré : la technologie au collège, l'économie-gestion et les sciences économiques et sociales au lycée.* Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. ENS de Cachan. Consulté à l'adresse : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00381040/document

Geay, B. (2005). *Le syndicalisme enseignant*. La Découverte.

Levoin, X. (2017). *Mutations des filières de l'édition scolaire et du numérique éducatif à la lumière des BRNE*. STEF, ENS Cachan. Consulté à l'adresse : http://stef.ens-paris-saclay.fr/mutations-des-filieres-de-l-edition-scolaire-et-du-numerique-educatif-a-la-lumiere-des-brne-383138.kjsp?RH=DL_STEF-FR

Loffreda, M. (2014). RPE-Viaéduc : retours d'expérimentation. Analyse des contenus d'entretiens. Rapport STEF ENS Cachan pour Canopé, sous la direction d'Eric Bruillard.

Nanard, M. (1994). Les hypertextes : au-delà des liens, la connaissance. *Sciences et Techniques Educatives*, *2*(1), 31-59. Consulté à l'adresse : https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001453/document

Quentin, I. (2011). *Les réseaux d'enseignants. Journée de réflexion*. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01871474

Quentin, I. (2012). *Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. ENS Cachan. Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00823180/document

Quentin, I. (2013a). Projet RPE : analyse de contenus d'entretiens semi-directifs. Rapport STEF ENS Cachan, sous la direction d'Eric Bruillard.

Quentin, I. (2013b). Projet RPE : réunion réseaux d'enseignants. Rapport STEF ENS Cachan, sous la direction d'Eric Bruillard.

Quentin, I. et Bruillard, E. (2013). Explaining Internal Functioning of Online Teacher Networks: between personal interest and depersonalized collective production, between the sandbox and the hive. (p. 2627-2634). Présenté à SITE 2013 - Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Nouvelle-Orléans (USA). Consulté à l'adresse : https://www.learntechlib.org/p/48507/

Sawicki, F. (2015). Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français. *Education et sociétés*, (36), 83-102. https://doi.org/10.3917/es.036.0083

Trouche, L., Restrepo, A., Quentin, I. et Sabra, H. (2015). État des lieux initial des réseaux et des collectifs dans les disciplines. Livrable 4.1 du projet ReVEA. Consulté le 11/09/18 de : http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/revea/livrable4.1

Annexes

Le cas d'Edulibre

Illustration 5 : interface d'accueil du site

Illustration 6 : interface associée aux dernières contributions du site

Twictée XXVIII
=TeamCP=

On écrit son prénom et on choisit une couleur :

Laetitia @vtileti
Laurence @tweetingLLM
Virginie @Vixine_PE
Mathilde@Mathilde_Jallu
Patricia @cloarecpatricia
Marie-Hélène @mhthiebaut37
Dominique@Dominique81500
Laurent @Lestat_Cros
Liliane @LilianePiacenza
Delphine @delphinstit
Céline L @Celine_Lmnr
Marjorie @11hglb
Cynthia@cynthiaressot

Rappel du calendrier

Ouverture Phase PREPARATION	**Jeudi 11 janvier**
Fermeture des docs. PARTICIPATION 17h00 UTC	**Jeudi 18 janvier**
Phase de courtoisie	**Du lundi 22 janvier** **Au Mercredi 24 janvier**
Production et envoi des twictées à la classe MIROIR	**Du jeudi 25 janvier** **Au Mercredi 30 janvier**
Production et envoi des twoutils à la classe SCRIBE	**Du Jeudi 31 janvier 2018** **Au Mardi 6 février 2018**
Correction et twictée transfert (ne concerne que votre classe)	**Du Mercredi 7 février 2018** **Au vendredi 9 février 2018**
Début épisode suivant	***Twictée Buissonnière*** **Lundi 12 février**

Modérateurs: Laetitia @vtileti

Bilan Twictée XXVII

Laetitia- La majuscule et le point pas encore automatisé mais des progrès. On va voir ce qu'il reste après les vacances lors de cette Twictée 28
Virginie : La majuscule est automatisée … mais pour le point, on a une marge de progression.
Laurent @Lestat_Cros : Pas eu de grosses difficultés, on avait été bien progressifs du coup mes élèves ont pu s'appuyer sur leurs connaissances acquises précédemment. Il y a encore ┘ des élèves qui hésite pour la majuscule et ½ qui est sur #LettreManquante
Liliane : Les balises #Majuscule et #Ponctuation commencent à être maîtrisées . Et la forme du twoutil canonique est de mieux en mieux mémorisée oralement .

Besoins pour la Twictée XXVIII

Laetitia : Reprise des notions vues lors des dernières twictées + ajout du pluriel expliqué lors de la correction du texte du #RallyeTwoutil4.
Laurence: On était tellement bien parti avec la RallyeTwoutil lundi, que j'en ai créé 4 autres et nous en avons donc fait un par jour et on a pu ainsi revoir plein de balises. Du coup, mots outils/phrase/pluriel peuvent être au menu…

Virginie : On est au même point que vous les balises Majuscule, Ponctuation, Mots outils et Pluriel sont régulièrement utilisées.
Dominique : C'est ma première réelle participation. J'ai participé en "candidat libre" à l'épisode précédent. Mes élèves ont adoré. Les 2 phrases me conviennent bien. Je préfère éviter le "à". Le "gn" va être une difficulté mais ça permettra de l'aborder. J'aime bien la phrase "Léo adore la montagne. Il regarde des courses de ski."
Marie-Hélène: même constat, les enfants se sentent de plus en plus à l'aise avec les balises citées.
Liliane : Je pense qu'il faut continuer avec la balise #Majuscule donc l'idee des deux phrases est très bonne. Peut être faudrait il poursuivre sur la majuscule d'un nom propre.
Personnellement, je n'ai pas fait le RallyeTwoutil donc nous n'avons pas vu la balise #Pluriel. Il faut garder en tête que certaines classes seront certainement dans ce cas. Mais partante tout de même pour cette nouvelle balise.

Propositions Twictée XXVIII

Laetitia : Léo a des skis. Il va à la montagne avec sa maman.
Difficultés : Deux phrases - pluriel - homophone(à/a)- le son [gn] et [k]
Reprise des mots outils

Léo regarde des courses de ski alpinisme avec son ami Tom.
Difficultés : pluriel - son [k] [ou]- mot de 4 syllabes- mot adore et le [e] qui sonne doucement…
Reprise des mots outils
Léo adore la montagne. Il regarde des courses de ski alpinisme.
Difficultés : Deux phrases - pluriel - le son [gn] et [k] [ou]- mot adore et le [e] qui sonne doucement…
Reprise des mots outils
[simplifié] Léo adore la montagne. Il regarde des courses de ski.

Laurence: Merci Laetitia d'avoir déjà fait tout ce travail. *"Léo a des skis. Il va à la montagne."* C'est la proposition qui me convient le mieux. Sauf pour le son [gn] que je ne vais pas introduire tout de suite et le é de Léo: dans mon contexte d'immersion, pas un son facile. Si on veut éviter "montagne"(on/gn), on peut faire: *"Léo a des skis. Il glisse vite avec sa maman."*

Virginie : Merci Laetitia d'avoir si bien commencé le travail.
La première proposition me convient bien même si le son GN sera une réelle difficulté.
Les 2 phrases permettent une différenciation simple pour les élèves en difficulté.

Mathilde : C'est ma première participation. Merci pour ce travail.
La proposition " *Léo regarde des courses de ski avec son ami Tom.*" me convient bien.

Patricia : Bonjour. Faire 2 phrases me parait bien, histoire d'enfoncer le clou de la majuscule et du point. Le GN de montagne est difficile, mais pour parler de ski… ça parait logique de parler de montagne. J'aurais bien mis un pluriel également, par contre le a/à me semble prématuré.
Je vote pour :
Léo adore la montagne. Il regarde des courses de ski alpin.
(et je continue à réfléchir)

Marie-Hélène: Je partage l'idée sur le son"GN" qui me semble encore difficile pour mes élèves. La phrase : Léo regarde des courses de ski avec son ami Tom. est intéressante. Une autre idée avec 2 phrases:
Léo regarde une course de ski. Il admire les sportifs.

Laurence: Pour ma part, j'aime l'idée de départ d'avoir 2 phrases pour vraiment bien positionner majuscule/point. Si on doit avoir, gn, je prendrai mais erreur assurée car le son ne sera pas vu.

Laurent : Je valide l'idée des 2 phrases pour renforcer majuscule/point.
J'aime bien la proposition 4 qui est déjà riche en difficultés : gn, ski, 2 phrases, pluriel, ga, …
Laetitia : On peut donner le son gn, l'expliquer, trouver des livres ou lire un texte sur la montagne avant de commencer la Twictée...Donner des billes.
J'attends ce soir et je mets les 5 phrases au vote.
Patricia : Il semble qu'on soit tous d'accord pour 2 phrases + pluriel, et que "Léo regarde des courses de ski" plait à tout le monde.
Que pourrait-il adorer à part la montagne (diff : on, gn) ?
L'hiver (diff : H muet, er prononcé èr et pas é)?
La neige (diff : ei/ai/è, g/j) ?
Le sport (diff : t muet) ?
Liliane : Oui partante pour les deux phrases.
Toutefois, le son GN de montagne me semble beaucoup trop prématuré .
Si nous gardons le pluriel pour le mot " courses" , cela me semble déjà pas mal.
Je proposerais :
Léo adore le ski. Il regarde les courses avec son ami Tom.

Patricia : Pas mal. D'autant qu'on retrouve "son ami" vu à la dernière dictée, avec la liaison .
Laurence: a voté! Merci à tous et il faut juste que la neige se mette à tomber ici parce que le manteau neigeux en Oregon est juste à 37% pour le moment… Et dire que l'an passé l'école avait fermé 8 jours à la même époque car on était sous des tonnes de neige…

Céline : on monte d'un voire plusieurs niveaux avec cette twictée. De beaux twoutils en perspective! Il va falloir réfléchir à de la diff pour ma part car le pluriel et la longueur du texte vont en gêner certains mais j'en vois déjà d'autres ravis de montrer ce qu'ils savent faire.

Laetitia : Merci de mettre une croix sur la phrase qui vous convient le mieux.

Léo adore la montagne. Il regarde des courses de ski alpin.	
Léo regarde des courses de ski alpinisme avec son ami Tom.	
Léo adore la montagne. Il regarde des courses de ski alpinisme.	
Léo adore la montagne. Il regarde des courses de ski.	
Léo adore le ski. Il regarde les courses avec son ami Tom.	X X XXXXXXXxXxxx

_____NE RIEN ÉCRIRE SOUS CETTE LIGNE...MERCI_____

PHRASE FINALE*
Léo adore le ski. Il regarde les courses avec son ami Tom.

* Pas de copie d'image merci – Les plombiers –

#TwictéeTOTEM

Écrivez ci dessous vos propositions de twictées de groupe factices mais idéales pour quiconque souhaiterait produire des #twoutils véritablement outillants. Toute votre expertise d'enseignant en 3 ou 4 erreurs par proposition. Un bel exercice de *retro engineering* didactico-orthographique. La #TwictéeTotem a de multiples fonctions. Elle fait partie du #Kit2Survie.

Exemple
affamés, les enfants venaient d'arriver devant un palais sucrer. Soudain, cet étalage de confisseries alléchantes leur mit l'eau à la bouche.

Twictée TOTEM n°1 AUTEUR : @tweetingLLM
Léo ador le ski. Il regade les course avec son ami tom.
Twictée TOTEM n°2 AUTEUR : @tweetingLLM
Léo adore le ski. il regarde les cousses avec san ami Tom.
Twictée TOTEM n°3 AUTEUR :
Twictée TOTEM n°4 AUTEUR :
Twictée TOTEM n°5 AUTEUR :
Twictée TOTEM n°6 AUTEUR :
Twictée TOTEM n°7 AUTEUR :
Twictée TOTEM n°8 AUTEUR :

Une évolution du modèle de référence des collectifs d'enseignants ? Analyse contrastive des discours de représentants de collectifs

Aurélie Beauné*, Xavier Levoin° et Isabelle Quentin[a]

* Post-doctorante en Sciences de l'Éducation (université Paris Descartes)

° Post-doctorant en Sciences de l'Information et de la Communication (université Paris Descartes)

[a] Docteure en Sciences de l'Éducation (ENS Paris Saclay)

Ce texte est issu d'une communication réalisée au cours du colloque ETIC 3, organisé en juin 2018 à l'université Paris Descartes[124]. Il s'appuie notamment sur le compte-rendu analytique des échanges d'un séminaire public, organisé en mars 2018 à l'université Paris Descartes (Beauné, Levoin et Quentin, 2018).

Contexte

En écho au séminaire organisé en 2011 à l'ENS Paris Saclay par Quentin et Bruillard[125], un séminaire public a été organisé le 7 mars 2018 à l'université Paris Descartes, dans le cadre d'un Groupe de Travail (GT) associé à la mission *Numérilab* de la Direction du Numérique pour l'Éducation (DNE)[126].

Ce séminaire a permis de rassembler six collectifs d'enseignants[127] afin de discuter et de documenter les buts et l'organisation de leurs activités. Deux de ces six collectifs ont été qualifiés d'*anciens* parce qu'ils ont plus de 40 ans d'existence (le GFEN ; Lire et Ecrire) ; les quatre autres ont été qualifiés de collectifs *jeunes* parce qu'ils ont entre 4 et 15 ans d'existence (My Eleec, Lelivrescolaire.fr, Inversons la classe ! et Edmus).

Parmi ceux-là, les deux plus jeunes ont aussi été qualifiés de collectifs *émergents* : en effet, leur durée d'existence est parmi les plus courtes de l'ensemble du corpus des collectifs étudiés dans l'ouvrage (4 ans). Cela peut induire des règles moins stabilisées que celles de collectifs plus âgés (Schwier, 2008).

---

124 https://colloque-etic-3.sciencesconf.org/resource/page/id/12 (page consultée le 08/08/18)

125 Voir en ligne : Quentin, I. (2011). *Les réseaux d'enseignants. Journée de réflexion*. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01871474. Les deux séminaires sont fondés sur des questionnements et outils communs, ce qui soutient des analyses contrastives.

126 Cette mission consiste à organiser des actions de veille, de prospective et de communication en ce qui concerne les évolutions des pratiques éducatives, notamment lorsqu'elles sont liées aux utilisations de TIC. Douze groupes de travail ont été constitué depuis 2016 et portent sur des thématiques variées : le sixième, auquel nos travaux sont associés, concerne les « modes de circulation et d'appropriation des ressources éducatives par les enseignants (et formateurs) ».

127 L'équipe de l'association Wikimédia France avait manifesté son intérêt pour l'événement mais n'a finalement pas pu y participer.

Quatre principaux temps de discussion ont structuré les échanges du séminaire (voir aussi p.124) :

1. la matinée s'ouvrait sur une présentation, par les organisateurs, des contrastes et similarités entre les différents collectifs participants, dégagés à partir du traitement de leurs réponses à un questionnaire bref diffusé en amont du séminaire (voir p.125), des discussions approfondissant certaines thématiques étaient ouvertes au fur et à mesure de cette présentation ;
2. par la suite, nous avons demandé aux invités de choisir un totem pour représenter leur collectif, puis de le situer sur un plan, de façon à approfondir la discussion de leurs buts et de leurs règles de fonctionnement interne (voir p.126) ;
3. l'après-midi commençait par une table ronde consacrée aux pratiques de transmission et aux règles de montée en expertise, animée à tour de rôle par chacun des représentants des collectifs invités ;
4. enfin, deux synthèses des échanges de la journée ont été présentées par Laurent Gutierrez puis par Georges-Louis Baron, ouvrant chacune ensuite sur des discussions avec les collectifs et le public qui assistait au séminaire.

Quels contrastes s'observent dans les discours des représentants des collectifs à propos de leurs activités ? Dans quelle mesure ces contrastes sont susceptibles d'éclairer des évolutions de ce type d'activités ?

Dans cette contribution, nous présentons une analyse des échanges du séminaire, fondée sur celle des processus à l'oeuvre dans le travail collectif, à savoir : les processus de transmissions, de constitution de réseaux de confiance, de participation et de collection de ressources[128]. Comme les collectifs participants au séminaire ont été créés entre 1922 et 2014, nous avons formulé les deux hypothèses suivantes :

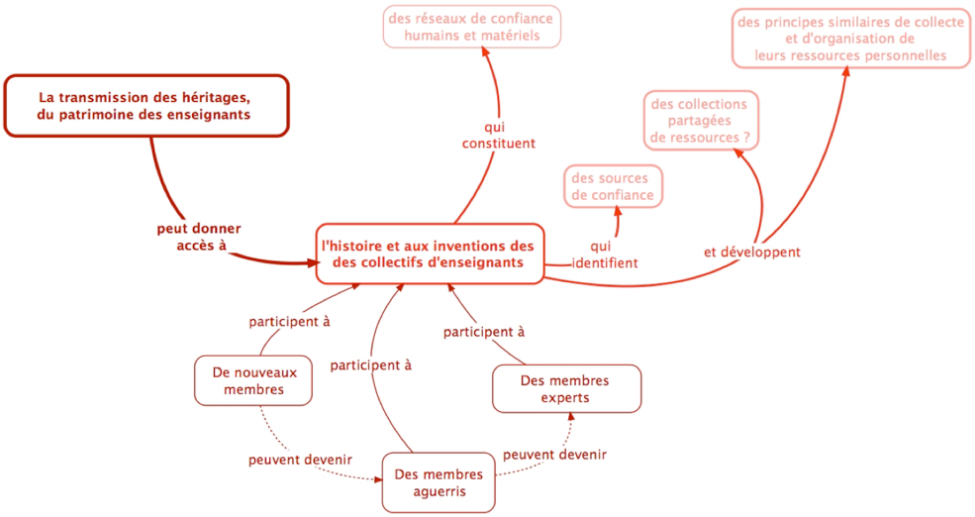
- l'analyse contrastive des discours à propos du fonctionnement de leurs activités peut indiquer des évolutions, en particulier en ce qui concerne les modèles de référence des collectifs d'enseignants.
- Ces modèles évolueraient, d'un modèle syndical pour les collectifs anciens (cf. p.37) vers un modèle d'« influenceurs », proche de celui des Think-Tanks (Desmoulins, 2016), pour ceux jeunes ou émergents.

Analyser les activités des collectifs d'enseignants

Nous proposons ci-dessous une représentation des dynamiques propres aux activités des collectifs d'enseignants[129] :

128 Ces processus ont été étudiés dans le cadre du projet ReVEA (Ressources Vivantes pour l'Enseignement et l'Apprentissage), soutenu par l'Agence Nationale de la Recherche pour une durée de quatre ans (2014-2018). Voir en ligne : https://www.anr-revea.fr/. De manière générale, nous considérons comme *ressource* toute « chose dotée de valeur et qui contribue à une activité orientée vers une finalité. Une ressource peut être un objet matériel ou immatériel, de l'information sur un objet matériel ou immatériel, ou plus généralement, tout ce que l'on peut vouloir organiser » (Glushko, 2014, glossaire : « *resource* » — nous traduisons).

129 Cette représentation s'inspire de celles élaborées par Bruillard (2018b) au sujet des processus à l'oeuvre dans le travail d'un enseignant individuel. Elle ne représente pas les processus à l'oeuvre dans le *travail collectif sur les ressources*, parce qu'il serait nécessaire de contextualiser cette représentation aux activités d'un collectif donné. Des approfondissements seront néanmoins proposés à ce sujet dans différentes contributions de l'ouvrage.



Une représentation des dynamiques propres aux activités des collectifs d'enseignants

Cette carte peut se lire en partant du concept situé en haut à gauche (processus de transmissions, par exemple via les formations initiales et continues) vers les concepts situés à sa droite, puis ceux situés sous le concept central (l'histoire et les inventions des collectifs d'enseignants).

Ainsi, l'histoire des pratiques éducatives a vu se constituer et, parfois, se maintenir dans le temps, différents réseaux de confiance (humains et matériels). Au sein de cette histoire, celles des collectifs d'enseignants constituent, en elles-mêmes, une part spécifique du patrimoine des enseignants qui peut être transmise dans les formations initiales et continues, même si cela n'a pas un caractère systématique : en témoigne l'expérience d'enseignants qui ont participé aux recherches que nous avons menées (cf. p. 65). En dehors des formations initiales et continues, les collectifs organisent en leur sein, de manières singulières, la transmission des façons d'enseigner qu'ils soutiennent.

Les héritages sont par ailleurs constitués de legs matériels variés : de ce fait, les collectifs sont susceptibles de développer des *collections partagées* de ressources (par exemple, à l'aide de plateformes numériques, de leur site, voire de bibliothèques partagées), mais il semble plus juste d'évoquer des pratiques similaires de collecte et d'organisation des ressources personnelles des différents membres d'un collectif (cf. p. 120 ; voire aussi : Loffreda, en cours).

Enfin, les processus de *participation* renvoient à des caractéristiques fondamentales de développement des collectifs d'enseignants, conçues a priori comme des communautés de pratiques (Wenger, 2005) : qui est sollicité (ou *autorisé*) pour faire quoi ? Comment les noyaux[130] des collectifs réfléchissent-ils la participation des nouveaux membres ? Comment devient-on « participant à part entière » au sein d'un collectif donné ?

130 Correspondants souvent aux « minorités actives » dont il a déjà été question dans les contributions précédentes.

Méthodologie

Les échanges du séminaire organisé en mars 2018 ont tout d'abord été transcrits ; puis, à partir de ces transcriptions, nous avons rédigé un compte-rendu correspondant à une analyse de contenu (Bardin, 2003), en rapport avec les questionnements qui structuraient la journée. Nous avons tenu compte des moments de discussion « divergents », qu'il s'agisse de prises de paroles spontanées de la part des membres des collectifs invités ou des échanges avec le public.

L'analyse de contenu a permis de repérer des éléments partagés dans les discours des représentants des collectifs et ceux qui, au contraire, éclairaient des différences dans leurs activités. Par la suite, nous avons soumis le compte-rendu à la relecture des participants : ils ont disposé de trois semaines pour indiquer les modifications qu'ils souhaitaient apporter au texte. Quelques remarques, essentiellement formelles, ont été recueillies et prises en compte avant que le compte-rendu soit finalement diffusé sur le site du laboratoire EDA (Beauné, Levoin et Quentin, 2018).

Dans cette contribution, nous approfondissons cette première analyse à la lumière du questionnement général qui gouverne ce rapport (cf. p.37) : comment décrire les activités des collectifs d'enseignants ? Quelles sont les tendances et dynamiques à l'œuvre pour ces activités ?

Nos analyses ont été focalisées sur les contrastes discursifs associés aux processus de transmission, de constitution des réseaux de confiance, de participation et de collection. Nous avons cherché, par là, à dégager des hypothèses concernant les évolutions des modèles de référence pour les activités des collectifs d'enseignants. Avant de détailler les résultats obtenus, nous présentons succinctement les collectifs qui ont participé au séminaire organisé au mois de mars 2018 à l'université Paris Descartes.

Pour cette contribution, nous avons choisi de reprendre les éléments de présentation synthétique utilisés dans la contribution précédente (cf. p. 79) :

	Logo	Créé en...	Eléments de présentation
1	GFEN GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE	1922	« Mouvement de recherche et de formation en éducation » (bandeau du site national)
2	Lire et Ecrire	1983	« Lire et écrire, le mouvement » (encart sur la page d'accueil) « Créée en 1983 par les mouvements ouvriers chrétien et socialiste, Lire et Écrire lutte pour le droit à l'alphabétisation pour tous. » (extrait de la présentation du mouvement[131])
3	MyEleec	2005	« Site et forum d'aide scolaire en électrotechnique » (bandeau du site)

131 Voir en ligne : http://www.lire-et-ecrire.be/Le-mouvement-Lire-et-Ecrire

	Logo	Créé en...	Eléments de présentation
4	lelivrescolaire.fr	2009	« Lelivrescolaire.fr est un éditeur indépendant qui élabore des manuels scolaires collaboratifs, aux formats papier et numérique. » (extrait de la rubrique « Qui sommes-nous ? »)
5	Inversons la classe !	2014	« Inversons la classe ! est une association de terrain qui impulse, accélère et accompagne les changements de pratiques enseignantes, par les pairs, pour favoriser la progression de tous les élèves dans l'école du XXI è siècle. » (extrait de la rubrique « Nos objectifs »)
6	EDMUS-CONNECT	2014	« Fruit d'échanges [...] sur le réseau social Twitter, le désir de partager autour des TICE dans l'éducation musicale a conduit à la naissance d'une rencontre EDMUS-CONNECT[132] et de ce site. » (page d'accueil du site)

Tableau 3 : présentation des collectifs qui ont participé au séminaire organisé en mars 2018

Notons que, parmi les représentants des collectifs, certains étaient manifestement plus habitués que d'autres à la prise de parole en public, ce qui conditionne en un sens la fréquence de citation mais ne contraint pas nécessairement l'analyse contrastive des activités de ces collectifs : les interventions des uns et des autres étaient en effet régulées, *a minima*, par les différentes thématiques de discussion au programme, soutenant l'organisation et la répartition des prises de parole.

De façon à simplifier la lecture des citations, nous avons abrégé les références aux collectifs et aux moments du séminaire de la façon suivante :

Abrègement des noms des collectifs		Abrègement des intitulés des moments du séminaire	
GFEN	GFEN	Présentation des collectifs	présentation
Lire et écrire	LEB	Atelier de positionnement (totems et plans)	positionnement
MyEleec	MyE		
Lelivrescolaire.fr	LS	Table ronde pratiques de transmission et règles de montée en expertise	transmission
Edmus	EdM		
Inversons la classe	ILC	Table ronde finale	synthèses

Tableau 4 : abrègements des références

Dans la section suivante, nous présentons les principaux résultats de nos analyses, en commençant par les processus de transmission parce qu'ils aménagent une compréhension de l'histoire et du patrimoine associé aux activités des collectifs d'enseignants.

132 Si le logo renvoie aux rencontres annuelles organisées par le collectif, les échanges du séminaire ont confirmé qu'Edmus correspond au nom du collectif.

De contrastes discursifs aux évolutions des activités des collectifs d'enseignants ?

Processus de transmissions

Un patrimoine partagé ?

L'analyse des échanges du séminaire a mis en évidence des éléments d'histoire commune qui transcendent les différentes appartenances des membres des collectifs[133], via l'identification de références partagées :

> Une des portes d'entrée, qui fait qu'on est un mouvement d'éducation permanente, c'est bien la formation de formateurs ; elle s'organise autour d'une offre de formation, où on fait la promotion bien sûr des pédagogies actives et émancipatrices. (LEB, transmission)

> Vous contactez un collègue, vous entamez une co-construction [...] alors c'est très ancien pour des groupes comme le GFEN [...]. On prépare les moments de co-formation, on demande aux gens d'afficher publiquement le nombre d'années d'ancienneté qu'ils ont dans telle pratique. Et le principe, il est déclaratif, ça vient du mouvement de la pédagogie institutionnelle : je ne dis que ce que je fais. (ILC, transmission)

En lien avec le caractère international du mouvement d'Education Nouvelle, nous avons aussi relevé des énoncés qui indiquent les dimensions transnationales de son patrimoine, via les traces d'appropriations de certaines inventions des collectifs d'enseignants en dehors de leur « territoire » de conception :

> Quand j'entends "chef d'oeuvre", je pense à Freinet [...]. En Belgique, les adultes peuvent présenter le certificat d'étude de base [...] en préparant le chef d'oeuvre qui est une épreuve tout à fait règlementée et, à LEB, [...] on a des associations, comme le collectif alpha, qui préparent des adultes qui le souhaitent à présenter un chef d'oeuvre pour obtenir ce certificat. (LEB, positionnement)

> Le deuxième volet qui fait qu'on est un mouvement d'éducation permanente, c'est les cours [...]. Là, évidemment, il y a les principes qui sont les nôtres, donc l'auto-socio-construction des savoirs. (LEB, transmission)

En outre, alors qu'une pratique pédagogique donnée peut être présentée comme une singularité des activités d'un collectif d'enseignants, le constat est ensuite celui d'une pratique partagée :

> Il y a une deuxième chose qui est un peu spécifique, je crois, à ILC : c'est l'ouverture des classes. C'est quand même assez peu fréquent dans l'Éducation nationale [de pratiquer] soi-même, tout seul, dans son bahut, une classe ouverte : "tu viens quand tu veux !", qui que ce soit : parents, journalistes, collègues de son bahut [...]. (ILC, transmission)

> Si on s'empare de la pratique de quelqu'un d'autre, c'est non seulement parce qu'on l'a vécue par exemple lors de nos réunions ou lors des formations, mais c'est aussi parfois

133 Notons que deux collectifs jeunes sont toutefois resté en retrait des échanges à ce sujet : MyE et LS.

> parce qu'on est allé chez le collègue ou qu'on a invité le collègue, bien sûr que ça se fait. (GFEN, transmission)

En ce qui concerne les pratiques d'ouverture des classes, Laurent Gutierrez a aussi rappelé les liens historiques entre l'intention des membres d'ILC et l'expérience des classes nouvelles :

> Cette question de la création et de la structuration [...] d'un espace d'échanges et de collaboration, ça a été l'objectif des fondateurs des *Cahiers Pédagogiques* à la Libération à travers les classes nouvelles, il s'agissait [...] de permettre à des enseignants en classe, de rendre compte des pratiques pédagogiques qu'ils réalisaient. (LG, synthèses)

Nous avons cependant relevé des traces énonciatives qui peuvent indiquer d'anciennes rivalités entre collectifs[134]. Par ailleurs, la connaissance du patrimoine des collectifs d'enseignants paraît susceptible d'inhiber, pour certains membres de collectifs émergents, un processus de ré-appropriation : ainsi, la pratique du chef d'oeuvre correspondrait strictement à celle des élèves, sans pouvoir jamais concerner celle de l'enseignant.

> [L'enseignant] ne produit pas de chef d'oeuvre, loin de là, les élèves oui ; c'est repris aujourd'hui par des membres de la communauté enseignante pour des productions élèves aujourd'hui, sans que ce soit pris immédiatement dans des pédagogies coopératives[,] ça vient de Freinet, on n'a rien réinventé. (ILC, positionnement)

D'autres énoncés indiquent qu'au plan de la communauté enseignante au sens large, les connaissances du patrimoine des collectifs d'enseignants ne sont pas nécessairement partagées ou alors que leurs utilisations peuvent ne pas être attribuées :

> De façon générale[,] on voit "tâches complexes" et "chef d'oeuvre" chez des enseignants qui ne se réclament pas forcément de cet historique. (EdM, positionnement)

Ainsi, les processus de transmissions du patrimoine des collectifs d'enseignants renvoie bien à des processus vivants, sources et révélateurs de tensions pour leurs membres. Dans la section suivante, nous présentons l'analyse d'un autre ensemble d'énoncés qui permet d'identifier un contraste à la fois historique et actuel, également constitutif du patrimoine des collectifs d'enseignants.

Une dépolitisation des activités des collectifs d'enseignants ?

Au cours du séminaire, un contraste distinguait assez nettement les collectifs anciens de ceux jeunes et émergents, les premiers revendiquant les visées *politiques* de leurs activités quand les autres affirment leur caractère *apolitique* :

> On s'est défini comme étant apolitique et on a fait attention à ça. (ILC, présentation)

> On ne veut absolument pas entendre parler de politique au niveau scolaire. (LS, transmission)

134 « Le chef d'oeuvre, c'est une des formes les plus abouties de l'évaluation [...] ***Mais*** **la pédagogie institutionnelle et Freinet s'en sont emparé [nous soulignons]**, l'Education Nouvelle s'en est emparée bien sûr [...] » (GFEN, positionnement)

> On a un slogan qui est "tous capables" donc on a vraiment une visée sociale et politique extrêmement affirmée (GFEN, présentation)

> On émane des mouvements sociaux, socialistes et chrétiens et donc on a bien une couleur politique affirmée. (LEB, présentation)

Notons que les buts déclarés par les membres de MyE, dans leurs réponses au questionnaire, présentaient une coloration politique : « promouvoir la filière électrique et valoriser le travail des élèves » (cf. p. 125, question concernant les principaux buts et objectifs). Par ailleurs, l'association Wikimédia, qui avait été invitée au séminaire, aurait vraisemblablement développé des discours à propos des dimensions politiques de leurs activités[135].

La correspondance observée ici entre collectifs anciens (dont les activités auraient des visées politiques) et ceux jeunes (dont les activités seraient apolitiques) est à discuter : elle peut en effet renvoyer aux critiques récurrentes faites aux activités des associations disciplinaires (cf. p.17, voir aussi : Ferhat, 2014) ; Laurent Gutierrez rappelait aussi que certains collectifs d'enseignants ont revendiqué, dès le début du XXe siècle, un positionnement apolitique :

> Au départ, [la Société Française de Pédagogie[136]] était un mouvement complètement apolitique, areligieux [...]. La SFP encore plus après 1945, est devenue une sorte de tribune pour les inspecteurs, pour un certain nombre d'enseignants, alors souvent d'ailleurs des professeurs de lycée [...] pour exposer certaines pratiques pédagogiques. (LG, synthèses)

Ce contraste entre collectifs (a)politiques fait toutefois écho, de manière singulière, aux résultats de Sawicki (2015) :

> Interrogés sur les trois expressions ou mots qui définissent le mieux leurs activités associatives, les enquêtés sont 7,3% à répondre "Militantisme", 4,2% "Lutte", 4,5% "Revendications", 6,3% "Débat", 7,3% "Éducation populaire", 15,6% "Épanouissement intellectuel", 15,8% "Culture", 23,4% "Entraide", 23,7% "Amitié", 30,1% "Détente" et 38,3% "Loisirs", confirmant la tendance d'une dépolitisation des pratiques citoyennes enseignantes.

Les discours des représentants d'ILC montraient en effet un rejet de la notion de « militantisme » : « tout le monde n'est pas forcément militant parce que tout le monde n'est pas forcément complètement à l'aise avec cette idée de militantisme » (ILC, présentation). Par ailleurs, un entretien mené avec Fabien Hobart, fondateur de la Twictée, montrait notamment qu'il s'investissait dans plusieurs collectifs d'enseignants comme dans une pratique de loisir[137]. Enfin, nous avons remarqué comment les communications des collectifs

---

135 Au cours d'un entretien mené par I. Quentin en juin 2018, Fabien Hobart (notamment salarié des Savanturiers et fondateur de Twictée) opposait à la « candeur » ou la « fraicheur » politique de certains collectifs par rapport à l'expertise des Savanturiers, « professionnels de la stratégie » politique.

136 Consulter Gutierrez, L. (s. d.). 03. La Société Française de Pédagogie. Consulté le 11 août 2018, à l'adresse : http://hmenf.free.fr/article.php3?id_article=49

137 « Twictée et Nipédu, [...] ce sont deux propositions qui sont formellement très différentes mais l'intention reste la même, proposer des choses sérieuses sans se prendre au sérieux dans des formats non contraints qui nous permettent aussi de nous amuser […], nous on aime peut-être moins le foot ou on aime peut-être moins le quad […], donc notre délire entre copains, c'est de se retrouver par les pédagogies et d'imaginer des choses avec des collègues » (extrait de l'entretien mené par I. Quentin avec Fabien Hobart en juin 2018)

émergents paraissent toujours très positives, comme le montrent ces quelques exemples publiés sur le réseau social Twitter :

> Inscription pour le #CLIC2018 faite ! Si vous voulez venir partager un super moment d'échanges sur les #classesinversees et les #pedagogiesactives, ces 3 jours (29/06 au 01/07 à Paris) sont pour vous. Pour y assister et/ou contribuer, c'est ici http://clic2018.org

> La #TeamDrôme compte une nouvelle classe ! #Twictcome à @f5_francois et ses élèves @ce1_classe dans la #twictée et à bientôt pour la #twictéeXXX !

Nous verrons dans la section suivante comment l'étude des processus de participation permet de reformuler l'hypothèse d'une dépolitisation des activités des collectifs d'enseignants : il s'agirait plutôt d'une transformation de la dimension politique de ces activités, fondée sur une évolution du modèle de référence des collectifs.

À propos de participation

Un accroissement des pratiques de participation ?

Une première hypothèse à propos de l'évolution des processus de participation pourrait consister dans l'*accroissement* de ces pratiques, du fait des utilisations par les enseignants des réseaux du web. Au cours des échanges du séminaire, trois énoncés dénotaient cette hypothèse :

> Nous, à notre petite échelle, à ILC, on voit une dynamique énorme à laquelle [...] on a du mal à répondre tout simplement, on estime [...] qu'aujourd'hui, c'est au minimum 40 000 enseignants qui sont en classe inversée en France, [...] quand on a commencé en 2013 [...] y'en avait peut-être une centaine qui se revendiquaient de [la classe inversée] donc ça donne une idée de la de de la croissance. (ILC, synthèses)

> L'image de l'électron est très juste parce que ces personnes dégagent une énergie folle, elles sont dans plein de cercles différents, qui se regroupent sur l'envie de partager, l'envie d'échanger, l'envie de faire des choses nouvelles[.] Ces personnes-là, elles sont de plus en plus nombreuses[,] elles permettent de faire connaître aux autres et [...] vont être moteur sur la diffusion de pratiques pédagogiques nouvelles. (LS, présentation)

L. Gutierrez faisait également le constat d'« [un] essor très important de cet engagement et de cette réflexion pédagogique » (synthèses).

En un sens, cette hypothèse peut être confortée par les nombres souvent importants d'inscrits ou d'abonnés rassemblés par certains collectifs émergents : le compte Twitter d'ILC est, par exemple, suivi par 8 172 abonnés et, à la même date (au 09/08/18), le compte Facebook en rassemble 2 115. Par ailleurs, dans une brochure de communication diffusée au cours du salon EDUCATEC-EDUCATICE de novembre 2017, ce collectif annonçait « 10 000 enseignants accompagnés en un an »[138].

138 cf. Annexe 4 – brochure de communication d'Inversons la classe ! . Notons qu'en contraste, en 2007, le GFEN comptait 360 adhérents (Vellas, 2008, p. 187). À la rentrée 2018, le secrétariat du GFEN déclare un nombre un peu supérieur d'adhérents (400) mais qui se trouve toujours largement débordé par les nombres d'enseignants concernés par les actions des collectifs émergents.

Sur ce point, des proximités s'observent entre certains collectifs jeunes et les Think-Tanks[139] : le nombre peut en effet suggérer l'implication d'un ensemble important de population et dès lors, instituer de tels ensembles en tant qu'instances à caractère démocratique, susceptibles de « dynamiser les débats publics » (Desmoulins, 2016).

Si ces volumes d'« abonnés » peuvent impressionner, ils ne disent pas grand chose des types de participation. Plusieurs recherches ont décrit, en ce sens, les asymétries de participation qui caractérisent les espaces partagés d'interaction entre enseignants, qu'il s'agisse de listes de discussion disciplinaires ou des échanges de groupes d'« inverseurs » sur les réseaux sociaux (Drot-Delange, 2001, p. 299 ; Caviale et Bruillard, 2009 ; Bergviken Rensfeldt, Hillman et Selwyn, 2018, p. 234).

Les enquêtes menées dans le cadre du projet ReVEA ont aussi montré qu'en anglais, STI et physique-chimie, les enseignants qui ont participé aux recherches en dehors de ceux membres de collectifs, font rarement référence à des collectifs d'enseignants (Beauné *et al.*, 2015 ; Loffreda, en cours).

Ces observations alimentent alors plutôt l'hypothèse d'un *affaiblissement* des formes d'engagement (et des processus de participation), qui peuvent être « plus faciles » tant qu'ils n'exigent pas plus que des clics. En retour, le « clic » s'apparenterait de plus en plus à un geste de participation.

L'analyse d'autres énoncés extraits des échanges du séminaire montre qu'il est nécessaire d'approfondir en reformulant de nouveau cette hypothèse : les utilisations des réseaux sociaux et du web par les enseignants rendraient seulement certaines pratiques de participation davantage visibles, si ce n'est *publiques*.

« Starification » d'enseignants ?

La plupart des représentants des collectifs (anciens et jeunes) décrivent une recherche d'horizontalité dans les échanges entre pairs[140] :

> On travaille [...] de la maternelle à l'université à la même table. Il n'y a pas de hiérarchie, il n'y a pas de différence, et l'interpellation de quelqu'un du supérieur par rapport à la maternelle est bienvenue, mais inversement aussi, bien entendu (GFEN, transmission)

> Il y avait une envie très forte qui s'est imposée à nous d'avoir un système beaucoup plus horizontal que celui qu'on a encore [...] dans le monde de l'édition scolaire. (LS, présentation)

> Chacun est libre de publier ce qu'il veut, donc on ne supprime rien, on fait confiance. (MyE, transmission)

139 Les pratiques de communication en ligne d'un certain nombre de collectifs jeunes insistent aussi sur les nombres d'enseignants et d'élèves concernés par leurs actions : voir Annexe 5 – exemples de pratiques de communication de collectifs jeunes au plan des quantités de personnes concernées par leurs activités.

140 Les discours sur les activités de LEB ne présentent pas cette recherche, ce qui peut s'expliquer par la transformation de l'association de militants en une association subventionnée à caractère entrepreneurial (elle correspond à une structure employeure, d'une centaine de salariés). Cela dit, cette recherche d'horizontalité s'observait déjà dans le cas des listes de discussion (cf. L'avenir des listes de discussion. Table ronde. (2001). *Dossiers de l'ingénierie éducative*, (36), p. 15). On peut considérer aussi qu'elle s'apparente à un « mythe » d'Internet.

> On a un fonctionnement qui est très lié au fonctionnement de ce réseau, Twitter [...] : c'est un réseau social qui est très horizontal parce qu'on publie et la Terre entière peut lire si on publie en public. (EdM, transmission)

> Il y a des interactions et ces interactions, elles n'ont pas le même niveau d'intensité. [...] Ce serait plutôt Deleuze[:] pas des cercles avec des influenceurs, des seconds couteaux, et des débutants. L'influenceur, il ne peut être influenceur que s'il y a des échanges avec n'importe qui, y compris avec le gars qui se lance demain. (ILC, transmission)

En tension avec cette recherche d'horizontalité, nous avons identifié un contraste qui distingue, à nouveau, les collectifs jeunes de ceux anciens, en relation avec le caractère *public* des gestes et pratiques de participation, notamment lorsque les collectifs développent leurs activités sur les réseaux sociaux.

La plupart des représentants des collectifs jeunes qui ont participé au séminaire ont en effet eu recours à la notion d'« influenceurs » pour décrire certains de leurs membres :

> Ce qui fait qu'ils sont influenceurs, c'est tout simplement le fait qu'ils sont reconnus par l'ensemble de la communauté ; et ça, ça se fait par les réseaux sociaux[,] parce qu'ils partagent[,] ils vont retweeter, ils vont mettre en valeur[.] Dans les différents événements aussi, les gens qui présentent, est-ce que les pratiques qu'ils partagent sont des choses qui sont reconnues par les gens qui sont là comme des choses intéressantes[?] Il y a vraiment une espèce de cooptation par les pairs[:] ''lui ce qu'il fait, c'est vraiment hyper intéressant, alors que machin, c'est bien ce qu'il fait, mais''... Ça va pas être illuminant pour autant d'autres personnes. (ILC, transmission)

> Nous, avec MyE, on va beaucoup travailler avec ce qu'on appelle des influenceurs et qui auront deux niveaux. Le premier niveau, ça va être ceux qu'on a prévu en tant que modérateurs, ceux dont on a décidé qu'effectivement ils étaient influenceurs, que le contenu de leurs ressources était judicieux et plutôt bien fait. Ensuite, le deuxième niveau des influenceurs, ça va être lorsqu'ils vont passer à administrateurs, c'est eux qui vont avoir tous les droits et qui vont pouvoir élire les modérateurs. Comme ça, on a réussi à se faire une équipe d'une vingtaine de personnes, en qui on peut avoir confiance [inaudible], sur ce qu'ils proposent d'améliorer. [...] On nous a fait comprendre qu'on était influenceurs du moment qu'on pouvait diffuser des choses. (MyE, transmission)

> Quand c'est en public, il y a la notion d'influenceurs un peu comme pour ILC, c'est-à-dire là, c'est Twitter qui met en avant les tweets EdM les plus retweetés, ou les plus aimés par ailleurs. (EdM, transmission)

Alors que du côté des collectifs anciens, les membres parmi les plus actifs peuvent refuser de différencier leur rôle de celui de débutants[141], les activités de ceux plus jeunes semblent orientées par la reconnaissance de membres « influenceurs », semblant elle-même conditionnée par la quantité des actions de (re-)diffusion de leurs propositions. Nous pourrions, ici aussi, détecter une évolution des processus de participation au sein des activités

141 Ce constat est notamment fondé sur l'observation, pendant toute une année, des pratiques des membres d'un collectif ancien (voir p. 216).

des collectifs d'enseignants : ils incluraient des phénomènes croissants de « starification » d'une partie des participants.

Cette hypothèse fait écho à certains résultats de recherches mettant en évidence des processus de valorisation individuelle au sein de collectifs dont les règles de fonctionnement interne sont notamment caractérisées par une grande souplesse (Quentin, 2012) : « toutes les actions individuelles sont valorisées dans les collectifs de type bac à sable » (Quentin et Bruillard, 2013, p. 5, notre traduction).

Remarquons que la dimension publique des interactions sur les réseaux sociaux soutient aussi la valorisation des enseignants *à l'extérieur* des collectifs auxquels ils contribuent :

> Nous avons également observé que la mise en avant des "meilleures" pratiques pédagogiques permet aux enseignants experts d'être repérés soit par leurs supérieurs, soit par les éditeurs de manuels scolaires. La plupart d'entre eux ont été engagés par des éditeurs privés et participent à la conception de manuels scolaires ou ont été remarqués par leurs supérieurs pour donner des sessions de formation. (*Ibid.*, p. 6, notre traduction)

À l'instar des pratiques développées par d'autres maisons d'édition, la représentante du LS décrivait d'ailleurs des pratiques de repérage de ces enseignants « influenceurs » :

> En l'occurrence chez nous, on a plusieurs personnes comme ça qui sont arrivés dans le projet vraiment entre guillemets un peu par hasard et sur une contribution assez modeste et qui finalement, se prenant au jeu et nous, pouvant repérer ça facilement sur les plateformes numériques sur lesquelles on travaille, ont fini sur des rôles qui sont à très forte responsabilité. (LS, transmission)

Nos analyses montrent, en outre, qu'au sein du collectif d'ILC, la publicisation des pratiques ou des productions renvoie à un but explicite, rempli à partir de deux types d'actions : le recours aux médias traditionnels et celui aux réseaux, comprenant la mobilisation d'applications de captation de vidéo en direct ou *livestream*.

> On fait attention à vraiment essayer de faire mettre en valeur dans les médias, que ça soit des médias éducation ou des médias généraux en fait, certaines pratiques [...]. (ILC, présentation)

> La pratique du collectif, elle a été de maximaliser [...] l'accès public à tout ce qui est fait, y compris même ce qui est plutôt secret d'habitude, ce qu'on fait dans les classes avec ses mômes [...]. Il y en a qui sont allés jusqu'à non seulement pratiquer la classe ouverte tout le temps [...], il y en a qui ont même filmé [...] en temps réel, oui oui. (ILC, transmission)

Ces deux stratégies font à nouveau écho au fonctionnement des Think-Tanks dont « l'impact est corrélé à la quantité des interventions médiatiques faites en son nom » (Desmoulins, 2009). Dans une recherche ultérieure, Desmoulins décrit aussi le « rituel quotidien et [l'] évidence [du] devoir de répondre au plus vite et au mieux aux sollicitations médiatiques » (Desmoulins, 2016).

Cela dit, il convient à nouveau de nuancer l'opposition nette entre collectifs jeunes et anciens en ce qui concerne les phénomènes de dépersonnalisation/starification : l'analyse des activités

de Sésamath (collectif disciplinaire de 17 ans), par exemple, les rapproche de celles de collectifs anciens, au sein desquels « participer [...] peut nécessiter de passer de la reconnaissance personnelle à la reconnaissance collective » (Quentin et Bruillard, 2013, p. 7, notre traduction).

Au cours du séminaire, la représentante du GFEN a également développé une vision critique des pratiques de communication, les distinguant de celles de transmission :

> La communication [par les réseaux sociaux], elle est rendue tellement plus simple, tellement plus facile et tellement plus rapide, mais la transmission, c'est quelque chose qui prend énormément de temps, et qui se fait par le compagnonnage, qui se fait par la récurrence, qui se fait par les questions, qui se fait par les interpellations, qui se fait par les révoltes, qui se fait par les négations […]. (GFEN, transmission)

Le modèle du compagnonnage évoqué dans cet énoncé diffère de celui de la reconnaissance d'influenceurs. Notons aussi qu'il relie le processus de transmission à celui des types de participation des enseignants : dans quelle mesure les fonctionnements des collectifs d'enseignants s'accordent-ils au modèle des communautés de pratiques, soutenant l'évolution des membres, de participations périphériques légitimes à des participations à parts entières (cf. p. 9) ?

Les collectifs d'enseignants fonctionnent-ils comme des communautés de pratiques ?

Plusieurs énoncés relevés dans les transcriptions des échanges du séminaire permettent, à première vue, d'associer les collectifs participants à des communautés de pratiques (Wenger, 2005). Parmi ceux-là, une partie d'entre eux indique l'élaboration progressive d'un répertoire partagé :

> Sur les processus de transmission, ça s'est formalisé sur la durée du projet. [...] On a organisé au fur et à mesure, vraiment, et ça s'est fait un peu sur le tas ; aujourd'hui, on a quelque chose d'assez formalisé, parce qu'on a rencontré un tas de situations sur lesquelles on a dû [...] réagir et accompagner de mieux en mieux les collègues qui nous rejoignaient. (LS, transmission)

> Au début, c'est vrai que les choses étaient barrées, et peut-être parce que je suis la plus vieille, peut-être à cause de ça, j'ai dit : "moi, je préfère ne pas barrer, je préfère ouvrir une parenthèse", et c'est passé. C'est devenu une de nos règles de fonctionnement. (GFEN, transmission)

Il convient toutefois de souligner que nous n'étudions ici que des déclarations : nos interprétations mériteraient d'être mises à l'épreuve d'observations et de recueil des objets, par exemple, qui peuvent constituer de tels répertoires partagés. Malgré cette limite, l'analyse des échanges du séminaire permet de développer une discussion à propos des proximités entre le modèle des communautés de pratiques et celles décrites par les participants au séminaire.

En ce sens et de manière assez cohérente avec la description des types de participation présentée dans la théorie des communautés de pratiques (Wenger, 2005, pp. 185-192), l'analyse des échanges a aussi montré que, pour tous les collectifs, les règles de participation ont tendance à être de plus en plus précises, plus les membres s'investissent ou prennent des responsabilités. En périphérie des activités, les processus de participation paraissent souvent

moins déterminés, en dehors d'un appel à s'engager et à consacrer du temps aux activités collectives :

> Les règles ne sont pas tout à fait les mêmes selon qu'on est dans le noyau dur de l'organisation, les équipes de travail, que ça soit par exemple pour l'organisation d'événements [et] quand on va parler de pédagogie, qu'est-ce que c'est être inverseur[:] là, les règles sont assez floues[.] (ILC, positionnement)

> Sur le cercle rapproché effectivement, il y a des règles qui sont assez contraignantes et [...] explicites dans la mesure où ils doivent se plier à un cahier des charges qui est très figé pour produire des ressources qui sont harmonisées en termes éditoriaux [...] pour les collègues qui vont venir relire, donner leur avis, tester etc., à l'inverse les règles elles sont très souples et la principale règle c'est de respecter le travail qui a été fourni et d'être dans une optique constructive. (LS, positionnement)

> Le premier niveau, ça va être ceux qu'on a prévu en tant que modérateurs [...]. Ensuite, le deuxième niveau [...] ça va être lorsqu'ils vont passer à administrateurs, c'est eux qui vont avoir tous les droits et qui vont pouvoir élire les modérateurs. [...] Au niveau de la prise de responsabilité, chacun est libre de publier ce qu'il veut. (MyE, transmission)

> Il y a des responsabilités spontanées [...]. On a un fil qui s'appelle le fil "Edmus origine" où on est les huit ou neuf premiers à être dedans mais l'actualité, elle est très limitée : on se retrouve parfois à commenter ce qui se passe un peu dans les fils plus généraux. (EdM, transmission)

> [Pour la prise de responsabilité] ça peut être une initiative personnelle, ça peut être aussi la sollicitation [...]. Voilà, la prise de responsabilité, c'est aussi toute cette relecture pour les publications [...], beaucoup de gens ont très peur de ça et puis finalement, quand ils y goûtent, ils se rendent compte que ça a des répercussions, ça a un impact important sur leurs propres pratiques, et que c'est extrêmement formateur. [On a aussi] une équipe on va dire plus permanente, c'est ce qu'on appelle nous, l'équipe d'animation au sein du secteur, mais qui peut être renouvelée, suivant le fait que les gens sont... y a des histoires de vie qui font qu'à un moment donné, on est moins disponible que d'autres [...]. (GFEN, transmission)

> [On a développé] un dispositif qui est en cours depuis une petite année, c'est un dispositif d'accompagnement des nouveaux formateurs qui viennent d'être engagés dans l'association, et là, un des aspects du dispositif, c'est le parrainage. Nous, on n'appelle pas ça du tutorat, parce que tutorat ça faisait peur à nos collègues formateurs plus anciens ou plus aguerris dans le métier, donc ils parrainent des nouveaux pendant un temps qui est à définir en fonction du profil de la personne qui est engagée. (LEB, transmission)

Cela dit, d'autres énoncés montrent que les répertoires des collectifs anciens sont tellement « épais » qu'ils en deviennent « impressionnants », allant même jusqu'à inhiber la participation des nouveaux membres :

> C'est vrai qu'au GFEN, [...] il y a une difficulté intéressante [quand des jeunes sont sollicités :] "tu viens de parler de ça, pourquoi tu viendrais pas le présenter le mois

> prochain à la réunion ?'' - ''ah oui, mais ce que je fais, ce n'est pas GFEN''. [Il y a] une dimension historique [qui] pose des difficultés ; il faut absolument rassurer en disant : ''attend on va déjà en parler, [...] qu'est-ce que ça veut dire [être] GFEN ?''. (GFEN, synthèses)

Dans les observations longitudinales que nous avons pu faire des pratiques du secteur langues du GFEN (cf. p. 216), nous avons constaté à plusieurs reprises que l'épaisseur du répertoire partagé posait des difficultés, même à des membres anciens du collectif.

En dehors du GFEN, Laurent Gutierrez a identifié une difficulté similaire pour un autre collectif ancien, celui des CEMéA. Dans leur cas, cette problématique, vraisemblablement généralisable aux collectifs anciens, renvoie à une *perte d'identité*[142] : « aujourd'hui on est incapable de dire aux jeunes qui veulent se former d'où on vient, qui on est et quelle est notre identité » (LG, synthèses). Ces observations amènent à discuter la proximité entre le fonctionnement des collectifs anciens et celui des communautés de pratiques.

Du côté des collectifs jeunes et émergents, d'autres observations amènent aussi à discuter la proximité de leur fonctionnement à celui des communautés de pratiques. Remarquons, en premier lieu, les différences faites par les jeunes collectifs qui ont participé au séminaire, entre ce qu'ils appellent leurs « membres » et leurs « abonnés » : au sein d'EdM, ILC et LS, les membres *contribuent* aux activités alors que les abonnés *consultent*, voire *diffusent* ce qu'ils ont consulté. La distinction de ces rôles ne semble pas, *a priori*, prévoir de changement ou d'intégration progressive aux activités du collectif, ou de prises de responsabilités.

Au sein de MyE, le constat est similaire mais les termes sont inversés, du fait des catégories par défaut du forum avec lequel s'est développé ce collectif : « nous ça va être à peu près la même chose [...] on a 10 000 membres et seule une partie [les abonnés] va partager et va discuter les travaux » (MyE, présentation). Ces distinctions de rôles éclairent aussi les volumes impressionnants de « participants » au sein des collectifs jeunes, s'inscrire d'un clic étant en effet moins exigeant qu'« adhérer ».

Du côté des collectifs anciens, la différence entre « membres » et « abonnés » ne fait pas sens : en effet, même les abonnés peuvent contribuer du côté de LEB[143] et pour le GFEN les réflexions de tous les membres importent, même s'ils ne produisent pas de ressources[144]. Ceci dit, le périmètre des contributions reste très ouvert pour les collectifs émergents : il suffit de s'emparer du hashtag Edmus sur Twitter, de rendre public des ressources et des pratiques individuelles pour contribuer à ILC ou de contribuer aux « relectures collaboratives » pour entrer dans LS.

D'une manière générale toutefois, nos analyses amènent à discuter le rapprochement, *a priori*, entre les collectifs qui ont participé au séminaire et le modèle des communautés de pratiques :

---

142 Cela n'est pas nécessairement une situation négative : dépasser cette difficulté peut nécessiter un accompagnement – par exemple, du type des laboratoires du changement (Engeström, 2011) – mais une telle tension peut aussi amener les membres des collectifs anciens à inventer spontanément des renouvellements créatifs de leurs activités.

143 « [Les abonnés] consultent le site internet[, ils] peuvent contribuer mais [ils] ne sont pas nécessairement membres, ce sont seulement des personnes qui vont poster leurs pratiques » (LEB, présentation)

144 « [...] le travail se fait très souvent avec tous les gens qui participent aux réunions, qui participent aux formations, qui sont pas forcément producteurs de ressources mais dont la réflexion compte globalement dans la production des ressources » (GFEN, présentation)

- pour les anciens, le répertoire ne paraît pas *simplement* ou *aisément* partageable, ce qui constitue une contradiction vive pour l'objet de leurs activités ;
- pour les plus jeunes, les pratiques de promotion individuelle semblent prendre le pas sur la négociation du sens des activités des collectifs, quand bien même leur jeunesse peut justifier une instabilité de leurs principes de fonctionnement, ce qui rappelle le devoir de prudence en ce qui concerne leur interprétation.

Dans la suite, nous verrons comment l'analyse des processus de constitution des réseaux de confiance alimente, à sa manière, l'hypothèse d'une transformation de la dimension politique des activités des collectifs d'enseignants.

Constitution des réseaux de confiance

Principes contrastés soutenant l'élaboration de la confiance au sein des collectifs

Il ressort de l'analyse des échanges du séminaire que des principes assez variés soutiennent l'élaboration de la confiance[145] entre les membres au sein des collectifs. Pour le plus ancien d'entre eux, deux principaux processus semblent intervenir : l'acquisition d'une culture GFEN et celle d'une culture du débat entre expertises contrastées pour la production collective de ressources.

> On travaille [...] de la maternelle à l'université à la même table. [...] le regard interpellant d'un plus jeune dans le collectif peut être souvent très intéressant parce qu'il va poser les questions vives qui, tout à coup, vont nous faire prendre conscience qu'on était encore trop dans l'implicite et qu'on n'avait pas réussi à bien formuler ce qu'on avait envie de formuler, que peut-être les plus anciens, qui sont davantage dans cette culture, laisseraient passer plus facilement. [...] Ce qui nous importe, c'est la diversité des regards, il est extrêmement important que les regards soient les plus divers [...]. Quand on pense que le vote n'est pas la meilleure façon de régler un conflit, ça veut dire qu'il va falloir que ça se régule, que ça se discute, que ça se parle, longuement même [...] ça se parle normalement pour que ce soit résolu [...]. (GFEN, transmission)

Pour les deux collectifs dont les activités ont un caractère entrepreneurial (LEB et LS), c'est la formalisation de chartes de fonctionnement, définissant aussi les contrats d'engagement des nouveaux contributeurs, qui paraît constituer le moyen structurant la confiance en interne :

> Nous, ce qui est très explicite c'est notre charte [...] on a d'ailleurs au sein de LEB, des formations qui sont obligatoires pour les travailleurs dans les cinq premières années de leur engagement [...]. Il y a trois formations différentes et un des modules c'est "travailler à LEB" [de façon à] bien prendre connaissance de la charte mais aussi de l'organisation de LEB puisqu'on est une grosse association, il y a un comité d'entreprise, un comité de gestion etc. (LEB, positionnement)

> C'est la raison pour laquelle on a instauré une charte sur les relectures collaboratives, qu'on fait signer à toute personne qui rejoint le projet, parce qu'on a eu des problèmes. [...]. Ce qui était important pour nous, c'était de définir des critères objectifs sur

145 Pour Schwier (2008, p. 74), la confiance est plus évidente à élaborer dans les structures communautaires formalisées par rapport à celles informelles, principalement parce que les participants sont davantage susceptibles de se sentir responsables des conséquences de leurs actions, ce qui soutient la sincérité des interactions et la génération de capital social (notre traduction).

> lesquels on pouvait ensuite discuter avec la personne [...] il nous est arrivé d'appeler des personnes pour leur dire : ''voilà, écoute sur tel point, c'est pas possible de fonctionner comme ça, donc soit on change ensemble, soit ça s'arrête là''. (LS, transmission)

Au sein de MyE (13 ans d'existence), la confiance, du point de vue d'un de ses fondateurs[146], semble fondée sur la disponibilité des ressources partagées sur le forum :

> Au niveau de la prise de responsabilité, chacun est libre de publier ce qu'il veut, donc on ne supprime rien, on fait confiance. [...] Tous les articles les plus importants, on a la possibilité de les mettre en tête [...], donc les messages importants, on va tout de suite les voir sur le forum, ce sera pas perdu. En plus de ça, on a des newsletters pour lesquelles on va relancer sur certains sujets, pour leur dire de pas oublier ça. (MyE, transmission)

Nous pourrions dégager là un effet du réseau technique sur le réseau humain : en effet, si les premières recherches sur les réseaux d'enseignants en ligne postulaient qu'un réseau éducatif, en tant que réseau social, est nécessairement pré-existant à tout outil de communication et donc à tout réseau technique (Perriault, 1986, cité par Drot-Delange, 2001, p. 110), la thèse de B. Drot-Delange (2001) a démontré le contraire, à savoir : l'émergence de réseaux disciplinaires « ne s'appuyant pas a priori sur des réseaux sociaux déjà constitués tels que des associations, des mouvements pédagogiques ou autres » (*ibid.*, p. 294).

Dans le cas de MyE, dont les membres ne se réunissent que rarement en présence et sans que ces réunions rassemblent nécessairement tous les membres[147], le collectif développe ses activités via le forum : le réseau technique (ou le forum) constitue le média par lequel le réseau humain maintient ses activités et les développe. Il semble dès lors correspondre au moyen par lequel s'élabore la confiance entre les membres, utilisateurs des contenus publiés.

Dans le cas des deux collectifs émergents, l'analyse des discours de leurs représentants met en évidence des instabilités de natures différentes en ce qui concerne les règles susceptibles de soutenir l'élaboration d'une confiance entre les membres.

Dans le cas d'EdM, nous avons identifié une instabilité liée à la tension entre la volonté de valoriser les différences d'opinions entre les membres[148] et d'autres valeurs qui, lorsqu'elles ne sont pas partagées, deviennent des instruments de sélection au plan des possibilités de participation :

> ''différence vue comme enrichissement'' [...], ça c'est une réalité chez nous, on est 70 avec des pratiques très différentes selon l'enseignant et on essaie de voir ça et on y arrive assez, comme un enrichissement. (EdM, présentation)

---

146 En effet, nous n'avons pas recueilli, dans le cadre du séminaire, le point de vue des utilisateurs du forum ou des membres du collectif.

147 Au cours du salon EDUCATEC-EDUCATICE (novembre 2017), un entretien informel nous a permis de prendre connaissances de l'organisation par ce collectif d'un concours annuel depuis 2011 : tous les inscrits ou utilisateurs du forum n'y participent pas nécessairement. Les autres projets du collectif s'organisent et se réalisent à distance (édition d'un manuel de préparation aux épreuves du baccalauréat, élaboration d'une base de données d'illustrations qui permet aux enseignants de « préparer les élèves à la pratique »).

148 Notons que cette valeur là fait écho à celle qui nourrit la culture du débat au sein du GFEN.

> ''bienveillance'' et ''élèves au centre'' alors là c'est des valeurs partagées qui font qu'on s'accepte ou pas ou qu'on est coopté ou pas dans des fils plus privés. (EdM, présentation)

Des techniques d'évitement du conflit de valeurs sont développées, entrant ici en contraste avec la culture du débat qui peut structurer les échanges au sein de collectifs ayant une durée d'existence plus importante :

> Récemment par exemple, on a eu à se poser la question d'un fil où on était plusieurs [...] à voir que certains ne partageaient pas les valeurs dans la relation à l'élève [...], on s'est posé la question entre nous, on a recréé un fil à côté en se disant là y'a un problème de valeurs plus partagées, donc hop on refait une cooptation pour savoir qui reste ou pas [...] (EdM, présentation)

> Il y a une multitude de fils : il y a un fil général [...] quand il y a un conflit, on migre après sur un autre fil. (EdM, transmission)

Notons qu'un énoncé comporte l'idée d'une structuration ultérieure potentiellement différente : « Il n'y a pas **pour l'instant** d'instance de décision » (EdM, transmission).

Pour ILC, l'instabilité semble résider dans la tension entre une valeur de collégialité, l'existence d'une hiérarchie de rôles (au plan décisionnel notamment) et les règles variables des sous-groupes constitués spontanément au sein du collectif :

> Il y a des règles, par exemple, il y a la collégialité [...]. C'est discuté. Nous on a une structure associative dans laquelle il y a des responsabilités qui sont définies par les statuts d'une association. Il y a des responsabilités qui sont données sous accord du bureau à certaines personnes [...]. Mais il arrive qu'il y ait des conflits, il y a des règles qu'on se donne pour les conflits, notamment celle de la collégialité, et celle du respect du fonctionnement du bureau, puisqu'on accepte d'être membre de l'association. [...] Après, dans les groupes de travail enseignants, ça dépend, parce qu'il y a cette spécificité : chaque groupe se donne sa règle de travail. (ILC, transmission)

Nous avons également relevé plusieurs énoncés, dans les discours des membres d'ILC présents au séminaire, signalant l'existence d'un noyau de décideurs dont l'ambition s'oriente vers un *autrui différenci*é plutôt que vers un pair considéré comme un égal, notamment au plan décisionnel :

> On cherche à mettre les enseignants en posture d'enseignants-chercheurs et donc ça implique déjà de commencer à partager [...] c'est ce qu'on cherche à créer mais pour que ça se produise, il faut déjà qu'il y ait du partage. (ILC, présentation)

> En fait on a une demande qui est énorme et on a besoin de permanents pour faire face. (ILC, présentation)[149]

Ainsi un ensemble réduit d'acteurs dont les activités pourraient se professionnaliser, déciderait de ce qu'il convient *de faire* ou *de choisir pour autrui,* sans nécessairement l'inclure dans la détermination de la finalité des activités collectives.

149 Cet énoncé fait écho à celui-ci : « On a créé une demande qui est trop énorme pour le genre d'évènements qu'on fait » (extrait de l'entretien conduit avec deux membres d'ILC en décembre 2017).

Des discours similaires ont été identifiés sur le site d'Education et Devenir (34 ans d'existence) : nous y avons fait plusieurs requêtes qui ont montré que ce collectif ne se définissait pas, en lui-même, comme une communauté, un collectif, un réseau ou un mouvement, bien que des références soient faites à des communautés éducatives, extérieures au collectif. En témoigne, par exemple, cet extrait de leurs statuts :

> À cet effet, [Education et Devenir] se propose de contribuer : à une transformation des Lycées et Collèges (écoles, collèges et lycées) en *véritable communauté éducative* [nous soulignons] ; à une prise en compte de la dimension éducative dans l'action pédagogique ; à la promotion d'une pédagogie générale adaptée aux exigences de notre temps ; à la reconnaissance du rôle de l'élève comme agent de sa propre formation.

Ces observations peuvent indiquer que les membres (influents) de certains collectifs peuvent être associés à des « experts », en capacité de décider pour les autres (en nombre) : la confiance peut-elle s'élaborer sans le développement d'une culture commune ou la connaissance interpersonnelle ? De quelle confiance s'agit-il quand il suffit de la confier ou de la donner à des pairs plus experts ?

Notons que l'observation de ces pratiques, produites par des collectifs d'enseignants d'âges différents, entre à nouveau en correspondance avec l'analyse du fonctionnement des Think-Tanks :

> L'institutionnalisation d'une forme d'expertise incarnée par les Think-Tanks procède de l'émergence d'une nouvelle norme selon laquelle les décisions politiques devraient être rationalisées au moyen d'une diversification des sources d'information et d'une dynamisation des débats publics [...]. (Desmoulins, 2016)

Dans la section suivante, nous approfondissons justement l'analyse d'énoncés éclairant le contraste reliant les *volumes* des collectifs à leurs *visées*.

Volumes et visées des collectifs

L'analyse des échanges du séminaire a montré que l'ancienneté des collectifs n'est pas nécessairement corrélée à la formalisation d'un statut ou à la définition de règles de fonctionnement : en effet, un collectif émergent (ILC) a, dès sa création, formalisé un statut associatif, quand un autre du même âge (EdM) a aussi déterminé, assez rapidement, un ensemble de règles pour leurs échanges[150].

L'entretien conduit en décembre 2017 avec deux membres d'ILC a également montré que le choix de fonder une association renvoyait à une volonté de structuration administrative du collectif, au-delà des échanges spontanés sur le réseau social Twitter (Beauné *et al.*, 2018, p. 16). En revanche, les membres d'EdM ont expliqué que « rester sur Twitter » leur importait, qu'ils marquaient par là un choix de continuer à se développer de manière *informelle*.

Ce choix s'explique aussi par les relations qui existent entre EdM et l'association disciplinaire de l'APEMU, dont le statut a été formalisé dès 1946 : les participants à EdM sont en effet

150 Présent sur le réseau social Twitter, ils apprécient ses fonctionnalités pour leurs activités et déclarent avoir pris l'habitude d'envoyer, à chaque nouveau participant, un message qui rassemble les « valeurs partagées » par ceux qui participent à leurs activités. « on a fait essai [...] de règlement ou de valeurs partagées », « liens qu'on envoie, qu'on reposte dès qu'un nouveau membre arrive dans le fil privé » « règlement qui évolue dès qu'il y a des nouvelles choses », « de l'auto-gestion mais avec quelques essais quand même de régulation » (positionnement)

fréquemment membres de l'APEMU[151] ; ils disposent ainsi d'une référence à une structure administrative susceptible de soutenir, notamment financièrement, des projets portés par le collectif EdM. La possibilité d'échanges informels sur Twitter nourrit probablement les développements de ces deux collectifs « connectés » :

> [...] nous on a une association l'APEMU qui regroupe [10 %] des profs d'éducation musicale, [...] il y a des liens forts [...] plusieurs membres du collectif EdM sont dans le CA ou dans les instances de l'APEMU[; pour] l'organisation de certains événements, l'APEMU prend en charge la question technique, financière voilà mais c'est un choix aussi de temps en temps [...] de rester ce collectif un peu indépendant dans l'association, la présidente de l'association est membre du collectif EdM aussi. (EdM, synthèses)

Les choix contrastés de ces deux collectifs émergents décrits plus haut semblent s'être posés à tous les collectifs au cours de leur histoire, conditionnant leurs visées : certains peuvent en effet faire le choix de *rester petits*, quand d'autres marquent d'emblée une intention de *peser en termes quantitatifs*. Le représentant d'EdM précisait ce choix de la manière suivante :

> Dès le départ, [EdM] n'avait pas vocation, comme d'autres collectifs disciplinaires, à être représentatif, ou à chercher à regrouper le plus d'enseignants ; c'est presque le contraire, c'est-à-dire qu'on [a cherché] à se retrouver [à partir] de pratiques qui sont pas les pratiques majoritaires. [...] Il y a la volonté de partage et de diffuser un peu, mais pas d'essaimer et de ramener le plus de monde possible. Depuis 4 ans, on ne grossit pas au-delà de 100 membres. Ce n'est pas un souhait de grossir, pas dans cette instance-là en tout cas. Il y a d'autres associations, l'APEMU par exemple, qui cherchent des membres. (EdM, transmission)

Nous retrouvons ces choix contrastés dans le discours de Fabien Hobart, fondateur de Twictée et participant au petit collectif nommé Nipédu (7 membres) :

> C'est un projet assez stable. [...] Ce qu'on adore dans Nipédu, étant donné qu'on ne dépend de rien, de personne, on n'a aucune structure formelle, on fait ce qu'on veut. La seule contrainte qu'on se met depuis cinq ans, c'est de faire une édition par mois 12 mois sur 12. Le reste, on veut faire un format court, un format long, des rubriques, on fait vraiment ce qu'on veut et c'est ça qui me plaît. Et Nipédu, contrairement à Twictée, il ne sera jamais en voie de formalisation. (extrait de l'entretien mené par I. Quentin avec Fabien Hobart en juin 2018)

Les pratiques de production et d'appropriation des ressources par les membres des différents collectifs varient probablement en fonction de ces choix de développement, le nombre croissant de participants complexifiant l'organisation ainsi que la régulation des échanges.

Nous étudions finalement les énoncés du séminaire qui présentent un rapport avec le processus d'élaboration de collections à l'échelle des collectifs d'enseignants dans la section suivante.

151« l'APEMU [c']est l'association des professeurs d'éducation musicale un peu plus formelle que le réseau EdM mais voilà beaucoup d'EdM y participent » (un membre d'EdM, transcription du premier moment d'échanges de la journée de séminaire)

Principes de production et de partage

Au premier abord, la notion de « collection partagée » a plutôt été rejetée par les membres des collectifs qui ont participé au séminaire, au profit de « principes » pour la production et/ou le partage de ressources éducatives :

> Collection partagée, je ne sais pas, ce n'est pas une terminologie qui nous est familière ; nous, on utilise plutôt une autre métaphore, [celle de] la boite à outils, dans le sens où Perrenoud parle de l'enseignant qui est aussi un bricoleur, qui a toujours sa boite à outils prête et qui sait [en inventer d'autres], à partir des outils qui sont déjà là. (GFEN, positionnement)

> Je ne sais pas si j'appliquerai le terme de collection partagée, aussi parce que derrière le terme de collection, il y a le fait de choisir ce qu'on fait rentrer dans la collection, alors que, par exemple, [avec] la plate-forme, il y a une vraie volonté de ne pas choisir, que chaque enseignant puisse y proposer des choses, avec l'idée qu'évidemment tout ne sera pas de la même qualité, mais que justement c'est aussi comme ça qu'on avance. [...] Ce qu'on cherche vraiment à encourager, c'est le partage, en partant du principe que chaque expérience [...] peut servir à quelqu'un d'autre [...]. (ILC, positionnement)

> Derrière ce terme de collection, il y a [...] une forme de tension parce qu'il y a une notion d'harmonisation [...]. [Le terme de collection], c'est même le terme qui est employé que ce soit par nous ou par d'autres éditeurs. [...] Parfois des collègues nous proposent des choses qui sont géniales [...] mais qui ne collent pas avec ce qu'on peut proposer dans un manuel parce qu'on a une obligation d'avoir quelque chose d'harmonisé ; [...] certaines choses [...] se conforment aux contraintes mais, par ailleurs, on a aussi des choses supers [créatives] qui nous sont proposées et la frustration de pas pouvoir le mettre sur ce format-là [ndlr. dans un manuel]. (LS, positionnement)

Pour les collectifs anciens, ce qui semble être partagé correspondrait à un cadre de référence socio-constructiviste constituant une « boîte à outils » pour les activités collectives ainsi que pour celles de production individuelle de ressources.

Cela dit, plusieurs questions se posent au plan matériel : en effet, les productions des collectifs anciens ne sont pas systématiquement numérisées et celles qui le sont ne sont pas nécessairement organisées en fonction de typologies susceptibles d'étayer l'appropriation, par les nouveaux membres, des outils constitués pour la pratique, via le travail des membres plus expérimentés des collectifs (cf. p. 226).

Pour les collectifs plus jeunes, en écho au positionnement apolitique, une récurrence dans leurs discours concerne la possibilité de laisser les choix « se faire » par l'action des utilisateurs. Ce qui serait le plus partagé ne serait alors que la partie la plus visible de ce qui est mis à disposition ou de ce qui est mis en oeuvre en termes de services aux enseignants.

En termes de « collection partagée », d'autres énoncés éclairent l'importance de la mémoire vivante des membres des collectifs, en particulier certains d'entre eux qui auraient une prédisposition pour l'archivage, l'organisation et l'indexation et qui sont alors « utilisés » par les autres pour retrouver les productions dont le besoin se fait sentir ou dont la pertinence est avérée dans un processus de production donné.

En dehors du collectif MyE, dont les membres utilisent le moteur de recherche interne et le système d'indexation mis en place de manière spontanée[152], les autres collectifs évoquent certains membres qui prennent les tâches d'indexation en charge :

> On a une personne qui s'est auto-chargée de faire ça [...] elle fait ça très très bien, parce qu'il y a une multitude de choses publiées, sur un mois, [elle] met ça sur un Padlet mensuel [...]. Autrement, elle archive avec un système très compliqué de signets [...] mais on retrouve les choses en s'adressant à elle. (EdM, transmission)

> Il y a des gens qui ont la fibre archiviste et qui se chargent un peu de ça dans les associations. [...] Après, il y a la mémoire aussi, il y a les plus anciens qui ont la mémoire du collectif et, très souvent, quand quelqu'un a besoin de quelque chose, il commence par m'interroger, moi : ''[...] est-ce que tu sais si... ?'', et je le renvoie vers quelqu'un d'autre parce que je sais que c'est cette personne-là qui a la ressource recherchée. (GFEN, transmission)

> Il y a une page de recension de ressources sur le site [...], c'est classé par discipline ou par type de ressource [...] et, ensuite, on a un peu le même système que [le GFEN], c'est-à-dire que, comme il y a des collègues qui sont un peu des mémoires, qui travaillent un certain champ de savoirs, de pratiques, on se tourne vers eux. On utilise beaucoup beaucoup le Padlet [...]. (ILC, transmission)

Ces énoncés réinterrogent les processus de transmission des héritages des collectifs d'enseignants : comment sont pensés l'organisation et l'accès à ce patrimoine matériel et conceptuel ?

Discussion et perspectives

Dans cette contribution, nous avons étudié les échanges d'un séminaire public auquel ont contribué six collectifs d'enseignants créés entre 1922 et 2014. L'analyse de contenu a été structurée par l'étude des contrastes discursifs éclairants les processus de transmission, de constitution de réseaux de confiance, de participation et de collections partagées.

D'autres analyses de contenu permettraient de valoriser certains aspects des activités des collectifs d'enseignants qui n'ont pas été, ici, mis en lumière. Par exemple, au cours du séminaire, une intervention spontanée d'un membre d'ILC a mis l'accent sur l'expérience de personnes qui sont actives dans plusieurs collectifs :

> Je suis membre d'ILC, je suis abonné du fil d'EdM [...], je travaille avec des collègues du LS [...], j'utilise des ressources du LS et je travaille avec deux collègues du GFEN philo [...]. Je suis dans tous les collectifs [...], en même temps, on est nous-même en tant qu'usagers [...] : je ne veux pas faire une généralisation de mon cas mais on est tous

152 « Nous, on a un gros disque dur où on va mettre toutes les productions de tout le monde, et on a un super bouton ''rechercher'' qui marche très bien... Donc c'est à peu près rangé par les administrateurs, les modérateurs où ça devrait être, mais la fonction rechercher nous arrange vraiment. [...] » (MyE, transmission). « vous avez des catégories ? J'ai vu tout à l'heure : pour tel bac pro, des TP, il y a quelques catégories quand même » (ILC, transmission).

> à faire un peu ce type d'investissement et de mélange dans les collectifs. (ILC, présentation)

Partant d'un corpus spécifique de données de nature déclarative, l'analyse des descriptions des processus de participation a toutefois permis de discuter la proximité du fonctionnement des collectifs participants au séminaire, qu'ils soient émergents, jeunes ou anciens, avec celui des communautés de pratique. Combinée à l'analyse des processus de transmission et de constitution des réseaux de confiance, nos analyses nous ont mené à la reformulation de l'hypothèse d'une dépolitisation des activités des collectifs d'enseignants : les activités de collectifs qui émergent de nos jours auraient plutôt tendance à manifester une *transformation* du caractère politique des activités des collectifs anciens.

En effet, plusieurs collectifs d'enseignants qui se sont développés récemment, pour certains de manière assez fulgurante (par exemple, ILC mais aussi les Savanturiers), marquent une intention de « peser » au plan quantitatif, ce qui peut soutenir leur association à des instances « démocratiques », susceptibles de « dynamiser les débats publics » (Desmoulins, 2016). Ils mobilisent aussi des stratégies élaborées de médiatisation de leurs activités qui s'avèrent orientées par la reconnaissance d'une partie des membres de la communauté, « influenceurs » du fait des actions de rediffusion de leurs propositions.

Il conviendrait bien sûr d'étayer cette hypothèse en contrastant plus finement, notamment via des observations des pratiques mises en oeuvre par des collectifs variés, autant au plan de l'expérience ou de la durée d'existence, qu'au plan des règles de fonctionnement interne ou des valeurs et des buts promus. Il serait intéressant, par exemple, de mener des études longitudinales à l'instar de celle mise en oeuvre dans la dernière partie de ce rapport (cf. p. 206 et p. 262).

Nos analyses ont aussi mis en lumière des différences entre collectifs d'enseignants qui se retrouvent quelle que soit l'époque, notamment la distinction entre collectifs (a)politiques. Au-delà de ce constat, la recherche d'un « amusement » pour les pédagogues paraît originale : comment l'expliquer ? Renverrait-elle à une réaction du corps enseignant, suite à la « dépression » associée au dévoilement des mécanismes de reproduction des inégalités sociales par la scolarisation (Geay, 2005, p. 88) ?

D'autres perspectives concernent finalement l'approfondissement de l'analyse des outils mobilisés pour le partage et la production collective de ressources éducatives. Nous retrouvons là les questionnements associés aux « collections (partagées) » des collectifs d'enseignants : comment sont pensés l'organisation et l'accès à ce patrimoine matériel et conceptuel ? N'y-a-t-il pas, ici, des enjeux patrimoniaux (inter-)nationaux ?

Références

Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. Dans *Les méthodes des sciences humaines* (p. 243-270). Paris : Presses universitaires de France.

Beauné, A., Levoin, X. et Quentin, I. (2018). *Collectifs en réseaux d'enseignants producteurs de ressources. Compte-rendu du séminaire public organisé le 7 mars 2018 à l'université Paris Descartes*. Paris (France) : Université Paris Descartes. Consulté à l'adresse http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2018/06/CR_seminaire.pdf

Beauné, A., Bento, M. et Riquois, E. (2015). *What about the English resources' selection in secondary education in France?* Présenté à IARTEM Conference, Berlin.

Bergviken Rensfeldt, A., Hillman, T. et Selwyn, N. (2018). Teachers 'liking' their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. *British Educational Research Journal*, *44*(2), 230-250. https://doi.org/10.1002/berj.3325

Bruillard, E. (2018b). Enseignants et ressources éducatives. Le projet ReVEA. Présentation au séminaire final de ReVEA. Consulté le 25/08/18, de : https://docs.google.com/presentation/d/11n_ZFQMe4Zi1DdM4txS2jlDmG4kwnkDDA3t4I9GlQm4/edit#slide=id.p3

Caviale, O. et Bruillard, É. (2009). Les jeux d'acteurs sur des listes de discussion institutionnelles d'enseignants. *Réseaux*, *155*(3), 137. https://doi.org/10.3917/res.155.0137

Desmoulins, L. (2016). Pour une double lecture institutionnaliste et communicationnelle des formes organisationnelles derrière l'appellation 'think tank'. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (9). https://doi.org/10.4000/rfsic.2095

Desmoulins, L. (2009). Profits symboliques et identité(s) : les think tanks entre affirmation et dénégation. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, (70), 11-27. https://doi.org/10.4000/quaderni.503

Drot-Delange, B. (2001). *Outils de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage ? Le cas de trois disciplines du second degré : la technologie au collège, l'économie-gestion et les sciences économiques et sociales au lycée*. ENS de Cachan. Consulté à l'adresse : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00381040/document

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, *21*(5), 598-628. https://doi.org/10.1177/0959354311419252

Ferhat, I. (2014). Le syndicalisme enseignant face aux associations de spécialistes, une alliance concurrentielle ?. L'exemple du SNES, de Mai 1968 à l'éclatement de la FEN*Histoire de l'éducation*, (142), 157-175. https://doi.org/10.4000/histoire-education.2943

Geay, B. (2005). *Le syndicalisme enseignant*. La Découverte.

Glushko, R. J. (ed.). (2014). *The Discipline of Organizing: Core Concepts Edition.* O'Reilly Media.

Quentin, I. (2011). *Les réseaux d'enseignants. Journée de réflexion*. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01871474

Quentin, I. et Bruillard, E. (2013). Explaining Internal Functioning of Online Teacher Networks: between personal interest and depersonalized collective production, between the sandbox and the hive. (p. 2627- 2634). Présenté à SITE 2013 - Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Nouvelle-Orléans (USA).

Quentin, I. (2012). *Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. ENS de Cachan. Consulté à l'adresse http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00823180/document

Sawicki, F. (2015). Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français. *Education et sociétés*, (36), 83-102. https://doi.org/10.3917/es.036.0083

Vellas, E. (2008). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève. Consultée à l'adresse : https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6791

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval.

Annexes

Annexe 1 – programme du séminaire

Collectifs producteurs de ressources éducatives

Programme prévisionnel du séminaire du 7 mars 2018 dans le cadre de la mission académique Numérilab (GTnum6)

Lieu : Centre universitaire des Saints Pères, 45 rue des Saints Pères, 75006 (métro 4 Saint Germain des Prés) en salle des thèses, 5e étage, bât. Jacob

Collectifs participants : GFEN langues, #edmusconnect, Inversons la classe, Entraide Scolaire My Eleec, Lelivrescolaire.fr, Wikimedia France, Lire et Ecrire (Bruxelles).

9h30 : accueil, café

10h-11h :

Introduction générale : contexte de l'événement et programme

par X. Levoin, A. Beauné, E. Bruillard

présentation des collectifs participants et discussion au sujet des désignations privilégiées par chaque collectif

par A. Beauné et X. Levoin

11h00 - 12h30 : atelier de réflexion et de discussion au sujet des règles et des buts des collectifs participants

13h00-14h00 : déjeuner-buffet

14h00-16h00 : table ronde consacrée aux pratiques de transmission et de prises de responsabilités au sein de chaque collectif

16h00-16h15 : pause café

16h15-16h45 : mise en perspective historique

par L. Gutierrez (université Paris Nanterre)

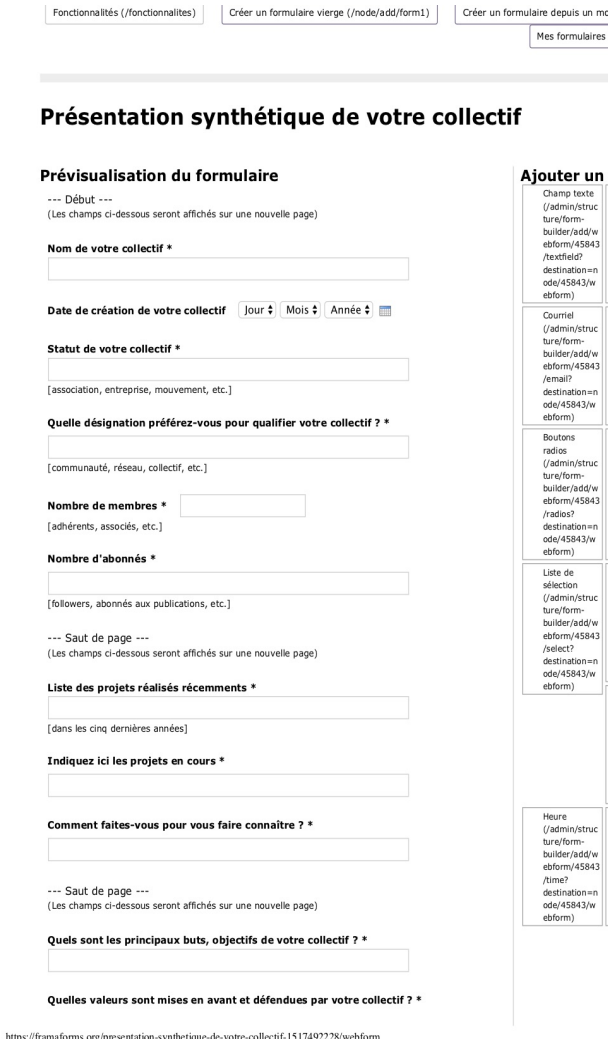
16h45-17h30 : discussion générale et perspectives

17h30-18h30 : cocktail

NB : la présentation d'une carte professionnelle ou d'une pièce d'identité pourra vous être demandée par les agents de sécurité de l'université.

Annexe 2 – questionnaire soumis aux collectifs

Ce questionnaire a été envoyé aux collectifs participants un mois avant le séminaire.



Fonctionnalités (/fonctionnalites) | Créer un formulaire vierge (/node/add/form1) | Créer un formulaire depuis un mo | Mes formulaires

Présentation synthétique de votre collectif

Prévisualisation du formulaire

--- Début ---
(Les champs ci-dessous seront affichés sur une nouvelle page)

Nom de votre collectif *

Date de création de votre collectif Jour Mois Année

Statut de votre collectif *

[association, entreprise, mouvement, etc.]

Quelle désignation préférez-vous pour qualifier votre collectif ? *

[communauté, réseau, collectif, etc.]

Nombre de membres *

[adhérents, associés, etc.]

Nombre d'abonnés *

[followers, abonnés aux publications, etc.]

--- Saut de page ---
(Les champs ci-dessous seront affichés sur une nouvelle page)

Liste des projets réalisés récemments *

[dans les cinq dernières années]

Indiquez ici les projets en cours *

Comment faites-vous pour vous faire connaître ? *

--- Saut de page ---
(Les champs ci-dessous seront affichés sur une nouvelle page)

Quels sont les principaux buts, objectifs de votre collectif ? *

Quelles valeurs sont mises en avant et défendues par votre collectif ? *

Ajouter un

Champ texte (/admin/structure/form-builder/add/webform/45843/textfield?destination=node/45843/webform)

Courriel (/admin/structure/form-builder/add/webform/45843/email?destination=node/45843/webform)

Boutons radios (/admin/structure/form-builder/add/webform/45843/radios?destination=node/45843/webform)

Liste de sélection (/admin/structure/form-builder/add/webform/45843/select?destination=node/45843/webform)

Heure (/admin/structure/form-builder/add/webform/45843/time?destination=node/45843/webform)

https://framaforms.org/presentation-synthetique-de-votre-collectif-1517492228/webform

Avez-vous rédigé une charte ou un règlement ? *

- oui
- non

Pourriez-vous indiquer une URL correspondant au document ?

--- Saut de page ---
(Les champs ci-dessous seront affichés sur une nouvelle page)

Quels sont les principaux moments de mise en commun pour votre collectif ? *

[réunions, événements, etc.]

Quels sont les principaux lieux de mise en commun pour votre collectif *

[lieux physiques, sites web, listes de diffusion, etc.]

Quels sont les principaux supports de mise en commun ? *

[oral, fichiers à télécharger, ressources papier, etc.]

Utilisez-vous des outils et/ou services spécifiques pour la mise en commun au sein de votre collectif ? *

- Oui
- Non

Indiquez ici le nom des outils et/ou services que vous utilisez *

--- Saut de page ---
(Les champs ci-dessous seront affichés sur une nouvelle page)

Quelles sont vos pistes de travail actuelles au sein de votre collectif ? *

Merci pour votre participation, n'hésitez pas à préciser ici toute réaction ou remarque complémentaire

Enregistrer | Annuler

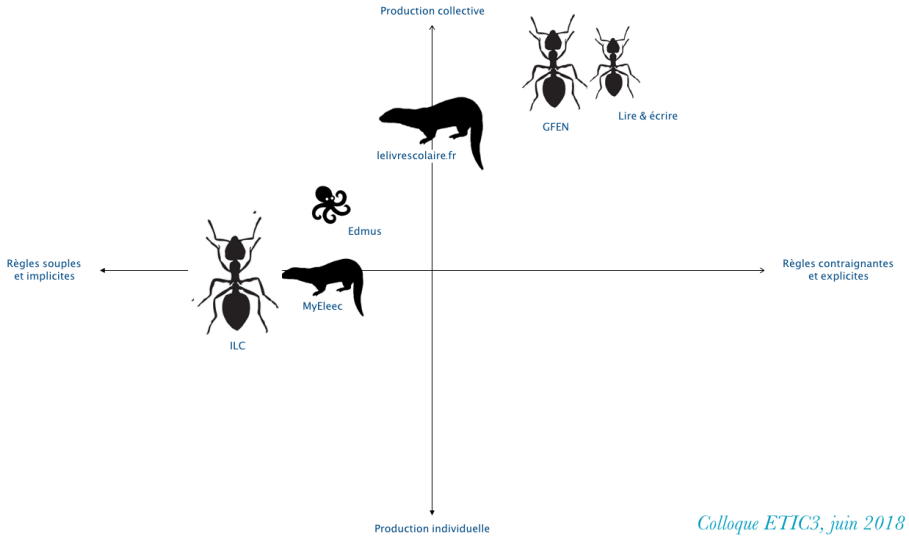
Caché (/admin/structure/form-builder/add/webform/45843/hidden?destination=node/45843/webform)

Groupe de champs (/admin/structure/form-builder/add/webform/45843/fieldset?destination=node/45843/webform)

Annexe 3 – liste des totems et plan pour l'atelier de positionnement

Liste des totems

Chamois : Agilité, hauteur de vue, acuité auditive.
Chouette : Vision, introspection, sagesse.
Éléphant : Mémoire, sagesse, longévité.
Fourmi : Activité, construction, organisation.
Castor : Construction, équilibre, architecte.
Pingouin : Liberté, résistance, adaptation.
Oiseau : Harmonie, joie, inspiration.
Perroquet : Loquacité, longévité, endurance.
Lion : Vigilance, force, suprématie.
Ours : Ancestralité, puissance, clairvoyance.
Lièvre : Rapidité, liberté, chance.
Aigle : Acuité, transcendance, noblesse.
Cheval : Liberté, exploration, dignité.
Loutre : Efficacité, partage, joie.
Loup : Loyauté, famille, observation.
Chat : Affection, chaleur, discrétion.
Écureuil : Collectionneur, agilité, prudence.



Colloque ETIC3, juin 2018

Annexe 4 – brochure de communication d'Inversons la classe !

Cette brochure a été diffusée au cours du salon EDUCATEC-EDUCATICE en novembre 2017.

QU'EST-CE QUE LA CLASSE INVERSÉE?

UN PRINCIPE PERMETTANT UNE RÉELLE LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE.. QUI SE DECLINE EN DIFFERENTES PRATIQUES

La « classe inversée » inverse l'ordre de priorité des activités dans la classe :
•en mettant en autonomie des tâches simples *(prise de connaissance de ressources via l'accès à des vidéos, des podcasts..).*
•pour se recentrer, en classe, sur les tâches complexes et passer plus de temps à résoudre les difficultés des uns et des autres.

UN VECTEUR DE CHANGEMENT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

La classe inversée, dans sa diversité de pratiques, n'est pas un dogme, mais un outil à utiliser lorsque l'enseignant en a besoin.
• **Outil pour la réussite des élèves :** Notre première revue de 200 articles de littérature révèle que les études disponibles sur le sujet démontrent l'impact positif de la classe inversée sur l'implication et la réussite des apprenants *(+17% sur les résultats)*, et plus particulièrement sur ceux les plus en difficulté *(réduction de 34% du taux d'apprenants en échec).*
• **Outil qui peut être mise en place individuellement par chaque enseignant**, la classe inversée présente donc un potentiel de diffusion extrêmement large, d'autant plus que **97% des enseignants qui essaient y trouvent des avantages et souhaitent poursuivre dans cette voie.**

Crédits : Marie Scelle

QUELQUES CHIFFRES CLÉS

NOTRE ASSOCIATION

10 000 ENSEIGNANTS ACCOMPAGNÉS EN 3 ANS

NEWS NOUS SOMMES À L'ORIGINE DE 60% DES ARTICLES CLASSE INVERSÉE DANS LA PRESSE SPÉCIALISÉE

x4 NOTRE CROISSANCE ANNUELLE

17 INVERSONS LA CLASSE! EST PRÉSENTE DANS 17 ACADÉMIES EN FRANCE

LA CLASSE INVERSÉE

DIVISION PAR 1/3 DE LA PROPORTION D'ÉLÈVES EN ÉCHEC

98% DES PROFESSEURS EN CLASSE INVERSÉE SOUHAITENT CONTINUER*

1 000 000 ÉLÈVES ACTUELLEMENT EN CLASSE INVERSÉE GRÂCE À L'IMPACT SYSTÉMIQUE DE L'ASSOCIATION

90% DES ENSEIGNANTS DÉCLARENT QUE LEURS ÉLÈVES SONT PLUS MOTIVÉS*

Envie de nous rejoindre ?
Inversons la classe !
09 rue Saint-Luc 75018 Paris
06.98.72.03.69 / contact@inversonslaclasse.fr

Inversons la classe!

FAVORISER LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES AU XXIÈME SIÈCLE

QU'EST-CE QU'INVERSONS LA CLASSE?

UNE GOUVERNANCE INNOVANTE : UN MOUVEMENT DE TERRAIN

Inversons la classe l'est un collectif d'enseignants et de passionnés d'éducation qui impulse, accélère et accompagne les changements de pratiques enseignantes, **par les pairs**, pour favoriser la progression de tous les élèves dans l'école du XXI è siècle.
La voix d'ILC n'est ni institutionnelle, ni prescriptive : ce sont les partages entre pairs qui sont favorisés, pour contribuer à former une **communauté ouverte apprenante**, là aussi sans dogmatisme aucun.

UN IMPACT SOCIAL À LARGE ÉCHELLE

L'association est l'acteur de référence sur la classe inversée. L'association a construit, fédéré et élargi une communauté ouverte pour la faire passer de quelques centaines d'enseignants à aujourd'hui plus de **20.000 enseignant, dont 10.000 ont été directement accompagnés.**

Pour nous contacter : contact@inversonslaclasse.fr

Pour nous suivre :

Pour nous soutenir :

MAIRIE DE PARIS · CANOPÉ · 42 · PARIS&CO · vousnousils

4 AXES D'ACTIONS : SENSIBILISER ET MOBILISER

4 axes d'actions. Tous les axes d'actions sont dans le sens de la **co-formation**, pour une **diffusion de la posture de praticien-chercheur** réflexive, qui non seulement expérimente mais partage également ses pratiques, **au service des élèves.**

1- Sensibiliser la communauté éducative en valorisant médiatiquement les pratiques

Faire connaître la classe inversée, si possible dans sa diversité et de manière non caricaturale, avec notamment la réalisation d'une **veille sur la classe inversée, d'une newsletter, et la mise en lumière de la pratique dans les médias.**

60% des articles inversée dans la presse éducation sont influencés par l'association ou ses actions.

2- Mettre en oeuvre des solutions innovantes de développement professionnel enseignant

Organiser des congrès nationaux et locaux **entre pairs, à large échelle**. Bâtis comme des congrès scientifiques où les enseignants proposent des contributions qui sont ensuite évaluées et organisées par leurs pairs, et où les interventions laissent une large place à l'échange avec les participants.

5000 enseignants accompagnés dans 12 pays pour la deuxième semaine de la classe inversée (CLISE 2017)

4 AXES D'ACTIONS : OUTILLER ET DEVELOPPER

3- Outiller et former les enseignants et les élèves

Développer avec **l'école 42** une plateforme de mutualisation des ressources émanant des besoins et des retours de la communauté, dans un processus de **design thinking**. Par ailleurs, nous développons un pôle formations, s'appuyant sur les stratégies de formations à la classe inversée en classe inversée développées et mises en œuvre par nos adhérents.

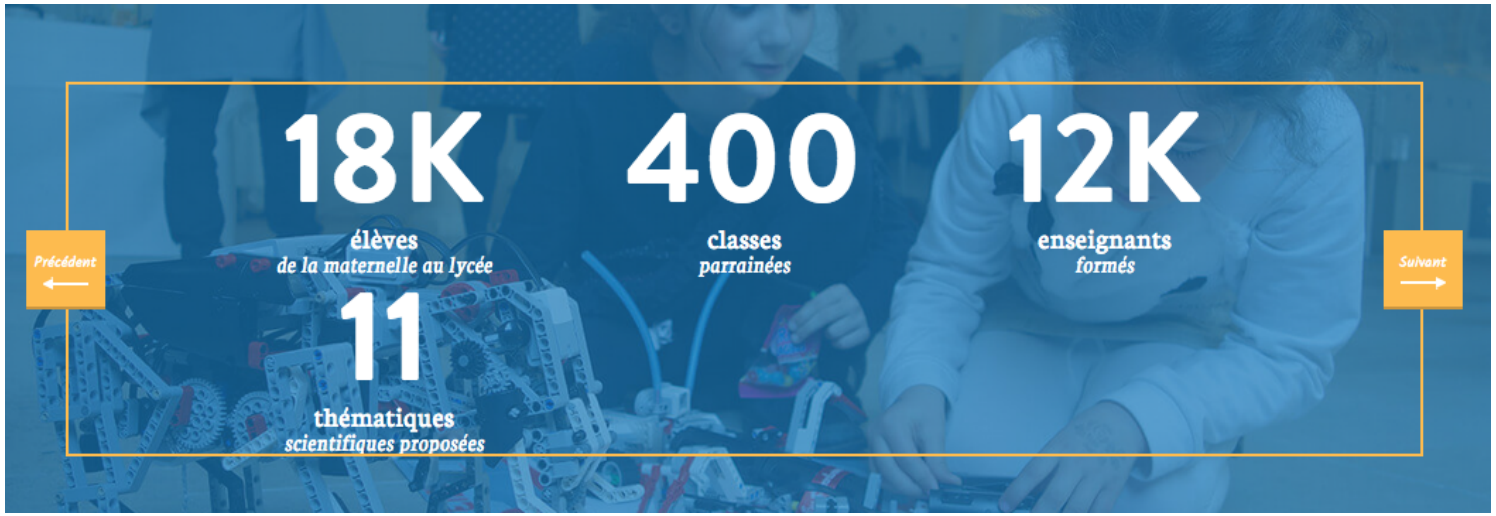
300 testeurs inscrits en 2 jours pour la première plateforme de mutualisation des ressources en classe inversée.

4- Développer et encourager la recherche

Représenter une référence auprès des pouvoirs publics, et recenser, aider et encourager la recherche sur la classe inversée. Par exemple en réalisant des études d'impacts sur la classe inversée *(impact auprès des enseignants, auprès des élèves)*

Lancement de premières recherches par le Reseau RESEIDA sur la classe inversée en janvier 2018

Annexe 5 – exemples de pratiques de communication de collectifs jeunes au plan des quantités de personnes concernées par leurs activités



Capture d'une partie de la page d'accueil du site des Savanturiers

Et sinon :

- **LeWebPédagogique est une société créée en janvier 2005.**
- L'équipe compte une quinzaine de personnes toutes plus compétentes les unes que les autres !
- En moyenne, nous accueillons plus de 2 millions de visites mensuelles sur notre site web.
- Nous comptons 400 000 membres dont 200 000 profs, plus de 50 000 blogs de classe, 1 500 000 pages, 500 vidéos, 200 ebooks pour iPad, 30 000 documents.

Capture d'une partie de la rubrique "Qui sommes-nous ?" du site du WebPédagogique

Capture d'une partie de la page d'accueil du Livrescolaire.fr

Capture d'une partie de la page d'accueil du site de Viaeduc

Transformation du caractère politique des activités des collectifs d'enseignants ?

Les deux contributions présentées dans cette partie ont fait ressortir la diversité des trajectoires des collectifs d'enseignants, rappelant qu'il s'agit de groupes humains dont les développements peuvent être imprévisibles. Cela dit, une différence entre collectifs se retrouve *quelle que soit l'époque* : celle qui réside entre les collectifs qui déterminent des visées politiques explicites et ceux qui se déclarent apolitiques. Revendiquer le « choix » de l'apolitisme interpelle assez rapidement à propos de ce qui n'est pas dit, pas partagé et pourquoi.

Un autre aspect important dans l'analyse des collectifs d'enseignants concerne leur « âge » : ceux étudiés peuvent avoir plus de 90 années d'écart. L'analyse de ces durées interroge à la fois les *renouvellements* de l'activité des plus anciens et la *volatilité* des collectifs plus éphémères. Trois catégories ont été utilisées à propos de l'âge des collectifs mais il paraît délicat d'en établir les bornes : les collectifs *anciens* (plus d'une quinzaine d'années d'existence ?), les collectifs *jeunes* et ceux *émergents* (quelques années d'existence ?).

En ce qui concerne les activités des collectifs anciens étudiés dans ce rapport, plusieurs questionnements ressortent des contributions précédentes : comment l'héritage des collectifs anciens influence-t-il les dynamiques de participation, en particulier pour les jeunes membres ? Peut-on parler d'un figement des relations entre collectifs anciens en termes d'« affrontement de tendances institutionnalisées » ?

Pour les collectifs les plus jeunes, les premières observations menées montrent que l'identité et les repères collectifs paraissent plus instables, ce qui mène probablement à des activités à caractère informel dont les règles sont susceptibles d'être redéfinies.

Il convient toutefois de considérer aussi les choix qui ont pu être faits en termes de *taille* : en effet, certains collectifs font le choix, dès leur création, de limiter leur taille ou de rester en cercle restreint[153], quand d'autres cherchent manifestement à *faire nombre*, ce qui ne semble pas, dans un cas comme dans l'autre, dénué d'intention politique.

D'autres contrastes entre les collectifs ressortent de l'analyse de la dimension médiatique de leurs activités : si celle-ci parait avoir toujours été importante[154], elle semble devenir encore plus importante avec la banalisation des utilisations de médias informatisés.

Les stratégies d'utilisation de ces médias diffèrent : par exemple, nous avons repéré, pour des collectifs émergents, des pratiques de publication sans attribution, ce qui soutient l'hypothèse d'un affaiblissement du principe de responsabilité, déjà observé dans les recherches sur les pratiques des internautes de manière plus générale. Ces pratiques peuvent aussi présenter des relations avec les processus de « normalisation » des opinions observés sur les réseaux sociaux notamment.

153 C'est par exemple le cas de Nipédu (7 membres). Pour le collectif Edmus, notons que ce choix entre en tension avec leur volonté de maintenir leurs échanges informels sur Twitter : échanger sur ce réseau suppose qu'un grand nombre d'internautes peut s'emparer de leur balise ou participer à leurs activités.

154 Le GFEN se forme, par exemple, à partir des abonnés de la revue fondée par A. Ferrière.

L'utilisation du terme « influenceurs » par des représentants de collectifs jeunes ou émergents de notre corpus, paraît inédite. Elle est, de plus, corrélée à des stratégies élaborées de médiatisation des activités de ces collectifs (présence *nécessaire* en ligne, mobilisation d'applications de *live stream*, etc.) : cela nous a amenés à formuler l'hypothèse d'une *transformation* du caractère politique des activités des collectifs d'enseignants, évoquant davantage les activités de Think-Tank, que des revendications sociales, syndicales ou encore, disciplinaires.

Dans la suite, nous approfondissons les réflexions menées à propos des stratégies de médiatisation des collectifs avec quatre études consacrées à des analyses contrastives des sites web de treize des collectifs étudiés : quels signaux émettent-ils vers l'extérieur ? Quels nouveaux contrastes pourraient s'observer ?

Deuxième partie

Signaux de communication des collectifs vers l'extérieur

Sonde spatiale

Source : https://pixabay.com/fr/sonde-spatiale-pioneer-10-2412430/

Pratiques de communication en ligne

Nous avons rassemblé ici quatre études qui ont été menées à propos des sites de treize collectifs :

- C. Rouvet-Song a étudié le site national du GFEN ainsi que ceux des secteurs de l'association ;
- par ailleurs, trois études ont été menées à propos de séries de sites web de collectifs contrastés :
  - les sites des CEMéA, d'Education & Devenir, de Framasoft et du Café Pédagogique ont été analysés par T. Nikishina ;
  - ceux de l'ICEM, des Cahiers Pédagogiques, de la Twictée et des Savanturiers ont été étudiés par X. Levoin,
  - enfin, M. Le Roy et E. Bruillard se sont intéressés aux sites de l'APEMU, du Livre Scolaire.fr, du Synlab et du Labschool Network.

Au plan méthodologique, une grille d'analyse commune a fondé un point de départ (voir Annexe 1 – grille d'analyse) puis chacun des auteurs a adapté cet outil aux résultats saillants des analyses menées.

Nous avons situé, à la suite de ces quatre études, une contribution rédigée par G.-L. Baron et S. Zablot à propos d'une articulation d'approches théoriques susceptible de soutenir des recherches longitudinales concernant les collectifs d'enseignants producteurs de ressources : à l'issue de l'analyse des pratiques de communication des collectifs en ligne, nous présentons cinq études de cas qui explorent le fonctionnement de six collectifs.

Analyse des sites du GFEN national et de ses secteurs : une constellation

Caroline Rouvet-Song

Étudiante en master Coopération Internationale en Education et Formation (université Paris Descartes)

Introduction

Le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) a été créé en 1922, ce qui en fait un collectif ancien si on le compare, par exemple, à des collectifs comme les Savanturiers (2013) ou Inversons la classe ! (2014). Ce groupe défend les valeurs du mouvement d'Education Nouvelle, qui ont vu jour en réaction aux méthodes magistrales d'enseignement et surtout, suite à la Première Guerre Mondiale : ces valeurs préconisent une éducation solidaire pour une culture de paix, en suivant un modèle d'éducation où l'élève est un acteur social, capable de construire lui-même, et avec les autres, ses savoirs[155].

Le GFEN est une association de loi 1901 qui fonctionne avec des groupes de travail formés par des adhérents rassemblés en « secteurs » (discipline, type de public ou thématique) et en « groupes », par zone géographique, le plus souvent régionale. Les secteurs ont parfois plusieurs « antennes » géographiques : c'est par exemple le cas du secteur Langues qui a trois antennes – Vénissieux, Ile-de-France et Toulouse. Nous avons aussi remarqué que les activités de l'association sont encore en expansion de nos jours : en effet, le lancement d'un secteur dédié aux sciences, un groupe d'enseignants de toutes les matières scientifiques confondues, a eu lieu à l'été 2017.

Cette organisation peut susciter, à l'instar de l'ensemble des collectifs eux-mêmes (cf. p. 77), la métaphore de la *constellation*, constituée d'étoiles en relation. Une étude des sites internet associés au GFEN, tant au plan national que local peut permettre d'analyser la manière de communiquer de ce collectif mais aussi les dynamiques internes qui l'animent. Ainsi, nous nous sommes demandé comment caractériser le fonctionnement du GFEN à la lumière de ses sites internet.

Objets d'étude et méthodologie

Afin d'étudier les sites internet associés au GFEN, nous avons utilisé une grille d'analyse inspirée des thèses de Drot-Delange (2001), de Béziat (2003) et de Quentin (2012)[156]. L'étude du site national nous a amenés à nous intéresser aux sites des secteurs.

Les sept secteurs du GFEN sont décrits dans l'onglet « Activités des groupes et des secteurs » du site national et y ont chacun une page attitrée. Cependant, si trois des secteurs « hébergés » ne possèdent qu'une page sur le site national, les quatre autres ont également un site internet « dédié » :

155 Ce modèle renvoie à la démarche d'auto-socio-construction des savoirs (voir aussi p. 216).

156 Voir : Annexe 1 – grille d'analyse

Secteur	Page dédiée sur le site national	Site dédié
Écriture et Poésie	http://www.gfen.asso.fr/fr/les_activites_du_secteur_ecriture_poesie_	http://ecrituregfen.org
Langues	http://www.gfen.asso.fr/fr/les_activites_du_secteur_langues	http://gfen.langues.free.fr
Philosophie	http://www.gfen.asso.fr/fr/les_activites_du_secteur_philosophie	http://www.enseignerlaphilosophie.fr/category/gfen/[157]
Sciences	http://www.gfen.asso.fr/fr/les_activites_du_secteur_sciences	http://gfen-sciences.fr/
Maternelle	http://www.gfen.asso.fr/fr/les_activites_du_secteur_maternelle	-
Arts plastiques	http://www.gfen.asso.fr/fr/les_activites_du_secteur_arts_plastiques	-
Institut Henri Wallon	http://www.gfen.asso.fr/fr/activites_institut_henri_wallon	-

Tableau 5 : corpus des sites étudiés

Remarquons que les secteurs du GFEN n'en comptent que deux strictement disciplinaires (Arts Plastiques et Philosophie). Trois autres représentent un *domaine* (Langues, Sciences) ou un niveau scolaire (Maternelle) alors que le secteur « Écriture et Poésie » fait autant appel à une discipline (les lettres) qu'à une compétence interdisciplinaire (l'écriture). Enfin, l'institut Henri Wallon n'est pas nommé « secteur » mais il figure dans la rubrique dédiée aux secteurs sur le site national du GFEN : il est présenté comme un « lieu de recherches et de ressources en formation continue des adultes »[158]. Ces observations constituent des indicateurs de l'évolution historique et culturelle du GFEN :

- la défense d'une conception une et continue de l'éducation explique le caractère pluridisciplinaire de l'organisation des secteurs : cette conception de l'éducation est fondatrice pour le GFEN, même si les secteurs ne se sont structurés qu'à partir de la fin des années 1960 (cf. p.218) ;
- par ailleurs, Vellas (2007, p. 160) indique notamment que le décès de Wallon en 1962 et la présidence par intérim assurée par R. Gloton ont constitué une période de métamorphose pour le GFEN (cf. p.218).

Notre étude s'est donc portée sur le site national du GFEN (www.gfen.asso.fr) et ceux des secteurs. Elle s'est focalisée, en particulier, sur les aspects suivants :

- *la gestion générale des sites et des pages* : cette catégorie comprend le type de site utilisé (site internet, blog, etc.), l'existence de mentions légales, les utilisations du logo et du slogan de l'association ;
- *l'organisation du GFEN* au travers des fonctionnalités des sites dédiés à l'adhésion, aux techniques de fidélisation, aux activités à caractère marchand et la mention de « contacts » pour les secteurs ;
- *la gestion des contenus* : les types de publication et leur fréquence.

157 Nous avons remarqué que le blog rattaché au secteur Philosophie n'est pas entièrement dédié au secteur : il est associé à un autre collectif d'enseignants de philosophie, « Enseigner la Philosophie Autrement ? » (EPHA). Un onglet du site est dédié au secteur Philosophie du GFEN, avec des posts ciblés GFEN (compte-rendu d'une rencontre par exemple).

158 Extrait de la présentation de l'institut sur le site du GFEN : http://www.gfen.asso.fr/fr/institut_henri_wallon

Nous avons contrasté ces trois aspects en étudiant le site national, les pages dédiées à tous les secteurs et les sites dédiés aux secteurs, celui du secteur Langues ayant fait l'objet d'une étude plus approfondie : un partenariat a en effet été développé dès 2015 avec les membres du secteur Langues dans le cadre du projet ReVEA[159] (cf. p.216). Cette première étude avait donné lieu à un corpus composé d'observations des rencontres du secteur, d'entretiens avec des membres ainsi qu'un recueil des échanges par courriers électroniques que nous avons étudiés (Rouvet-Song, 2017). La présente étude s'inscrit dans la continuité de ce partenariat en se concentrant sur l'organisation de la communication du secteur Langues.

Concernant le site de ce secteur, nous avons également eu accès à un entretien[160] avec une adhérente qui fait partie des fondateurs du secteur Langues dans les années 1980 : Esperanza[161] y explique l'historique et l'organisation du site du secteur Langues. Notre étude a donc été enrichie par ces informations qui ont nourri certaines de nos hypothèses.

Dans la section suivante, nous présentons une synthèse de nos résultats qui met en évidence en particulier la diversité des pratiques de communication sur les sites associés au GFEN dans son ensemble.

Diversité des pratiques de communication en ligne

Les adhérents du GFEN sont en général des professionnels de l'enseignement et ne sont donc pas, à priori, des professionnels du web ou de la communication en ligne. Certains collectifs émergents ont fait le choix de recruter des professionnels de la communication, comme les Savanturiers et Inversons la classe ! (cf. p. 160 et p. 239). Qu'en est-il du GFEN et de ses secteurs ?

La gestion générale des sites

Pluralité des plateformes utilisées et absence de mentions légales

Quels types de plateformes sont utilisées par le national et les secteurs ? Font-ils figurer les mentions légales ? Nous avons rassemblé les observations associées à ces questions dans le tableau suivant :

	Pages dédiées sur le site national *(Maternelle, Arts plastiques, Institut H. Wallon)*	**Secteurs avec sites dédiés** *(Philosophie, Ecriture et Poésie, Sciences, Langues)*
Types de site	Site du GFEN : Hébergeur non connu	Blogs Wordpress *Sauf pour le secteur Langues : hébergeur Free*
Mentions légales CGU	Non présentes	Non présentes *Philosophie :* section « Droits » concernant les droits d'auteurs de ce qui est partagé sur le site.
Webmaster	Non connu	Non connu

Tableau 6 : comparaison des plateformes et de leurs mentions légales

Les mentions légales et d'utilisation (CGU) sont absentes de tous les sites internet, comprenant ceux à caractère commercial (le site national et celui du secteur Langues) qui ne

159 Ressources Vivantes pour l'Enseignement et l'Apprentissage, https://www.anr-revea.fr/

160 Entretien de 28 minutes, mené par A. Beauné, en août 2018.

161 Pseudonyme utilisé dans de précédents travaux sur le secteur.

font pas figurer les CGV (Conditions Générales de vente) : nous pouvons considérer ces constats comme des indicateurs du style non-professionnel de la communication en ligne du GFEN et de ses secteurs.

Concernant le type de plateforme utilisée, les GFEN national et le secteur Langues ont tous les deux choisi un site web, le national étant plus développé que celui du secteur, avec des onglets animés par des menus déroulants, un espace adhérent, etc. Cependant, les informations ne figurent pas pour l'hébergeur du site national alors que le secteur utilise une adresse chez l'opérateur Free.

Le choix des plateformes est différent entre le national et ses secteurs mais aussi entre les secteurs. Cette pluralité de choix peut constituer un indicateur de la liberté d'action des secteurs par rapport au national. On retrouve d'ailleurs cette diversité lorsque l'on observe les visuels des sites ainsi que les logos utilisés par les secteurs et le national.

Analyse des couleurs, médias et logos

Les visuels contribuent à une communication réussie dans le sens où, s'il y a une uniformité, celle-ci concourt à la promotion d'une « image de marque », susceptible de soutenir l'identification et les visées du collectif. Qu'observe-t-on sur le plan des visuels des différents sites ?

	Pages dédiées sur le site national *(Maternelle, Arts plastiques, Institut H. Wallon)*	**Secteurs avec sites dédiés** *(Philosophie, Ecriture et Poésie, Sciences, Langues)*
Couleurs	Couleurs : gris, noir, blanc et rouge	- Philosophie : rouge, noir, blanc. - Sciences : blanc, noir, bleu, un peu de rouge - Ecriture et Poésies : vert, noir, blanc - Langues : violet clair, blanc, noir
Médias	*Ecrit majoritaire, peu ou pas d'autres médias en dehors de :* - 4 vidéos dans la rubrique « Présentation » - 1 section avec 1 hypermédia d'une émission de radio (France Culture)	*Ecrit majoritaire, peu ou pas d'autres médias* - Sciences : image de roche fossile - Ecriture et Poésie : image de parchemin ou de papyrus en langue arabe (bandeau), section de vidéos, affiche d'événements

Tableau 7 : comparaison des visuels et médias disponibles sur les sites

Visuellement, tous les sites paraissent différents : nous avons déjà étudié les divers types de plateformes, il en est de même pour le thème d'arrière-plan et les couleurs utilisées. Face à cinq sites représentant tous le GFEN dans son ensemble ou en partie, l'utilisateur ne retrouve pas de thèmes ou de couleurs harmonisés.

Le site national utilise des couleurs telles que le gris, le noir, le blanc et le rouge. On peut les retrouver sur le blog du secteur Philosophie, avec cependant une balance différente entre ces couleurs, mais les autres secteurs se démarquent avec des couleurs comme le violet (Langues), le vert (Ecriture) ou encore le bleu (Sciences). Cela dit, un élément partagé par tous les sites relève de la dominance de l'écrit dans les formes médiatiques utilisées.

Qu'en est-il du logo de l'association ? Un postulat serait qu'il est uniformisé puisqu'il constitue un marqueur d'identité important. De nouveaux contrastes s'observent cependant :

LOGO NATIONAL	LOGO PROCHE DE CELUI NATIONAL	LOGO DIFFERENT
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE	GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE MATERNELLE GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE Tous Capables Le secteur arts plastiques recherche et création vous invite à participer GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE SCIENCES 2CIENCE2 GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE Secteur Ecriture	Gfen secteur langues Tous philosophes GFEN SECTEUR PHILOSOPHIE

Tableau 8 : galerie des logos utilisés par le national et ses secteurs

Si l'on observe le tableau précédent, le logo du site national semble être utilisé par la majorité des secteurs (quatre sur sept) mais les secteurs Langues et Philosophie utilisent des logos différents. Le secteur Langues, en particulier, utilise une version qui semble remaniée de l'ancien logo GFEN, comme le montre le tableau ci-dessous :

Ancien logo du GFEN	Logo actuel du Secteur Langues
gfen	Gfen secteur langues

Tableau 9 : comparaison de l'ancien logo national et de celui du secteur Langues

Selon Esperanza, ce logo a été créé par l'administratrice du site du secteur Langues de l'époque, autour de 2006. Nous pouvons donc remarquer que le secteur n'utilise pas le logo national depuis douze années. Esperanza nous a cependant fait part du projet d'uniformiser le logo avec l'actuel du GFEN, le site du secteur devant être rénové prochainement (cf. p. 216). Esperanza a également décrit des événements qui nous ont paru susceptibles d'éclairer ces différences dans les logos : il n'a pas été évident, pour les membres du bureau national du GFEN, de créer un site internet pour l'association, « se vendre » n'étant pas envisageable pour le national[162] ; le site du secteur Langues a ainsi vu le jour avant celui du national.

D'aspects différents, les logos sont également utilisés différemment sur les sites. Le site national fait apparaître son logo sur toutes ses pages via un bandeau de haut de page, avec le logo, une description brève du GFEN et le slogan.

Illustration 7 : bandeau du site national du GFEN : logo, slogan et description

En contraste, les blogs n'utilisent pas de logo en présentation mais plutôt dans les documents téléchargeables (pdf ou images), comme des invitations, des tracts, une lettre d'informations,

162 Extrait de l'entretien avec Esperanza.

etc. Par exemple, aucun logo n'apparaît sur le blog du secteur Ecriture mais le logo du GFEN est utilisé dans une invitation à une rencontre. Sur le site du secteur Langues, on trouve le logo uniquement sur la page d'accueil.

Un autre point important dans l'acte promotionnel de l'identité collective consiste dans l'utilisation de slogans : si celui du GFEN se manifeste de manière assez uniforme sur les différents sites étudiés, contrairement au logo, il n'est toutefois pas systématiquement utilisé.

Un message commun présent malgré des utilisations diverses du slogan de l'association

Le GFEN se définit comme un « mouvement de recherche et de formation en éducation » et affiche un slogan, repris dans des titres d'évènements, d'articles, d'ouvrages, etc. : « Tous capables ! Tous chercheurs ! Tous créateurs ! ». Nous le retrouvons entièrement ou partiellement sur les sites internets étudiés :

Pages dédiées sur le site national *(Maternelle, Arts plastiques, Institut H. Wallon)*	**Secteurs avec sites dédiés** *(Philosophie, Ecriture et Poésie, Sciences, Langues)*
Site du GFEN : en haut, à droite, présent sur toutes les pages - Arts plastiques : reprise du « Tous capable » dans les tracts - présence régulière dans le discours des secteurs, dans les documents partagés, etc.	*Reprise partielle ou intégrale dans les sites ou publications mais pas à une place stratégique comme dans le site national (toujours présent en haut de page)* - Sciences : dans le texte de présentation, sans guillemets ni majuscule - Ecriture et Poésies : bas de page, visible si l'on descend

Tableau 10 : utilisation du slogan du GFEN dans les pratiques de communication du national et des secteurs

Le slogan apparaît sur toutes les pages du site national (cf. Illustration 7), à droite du logo. S'il fait ainsi partie de la « vitrine » du site et de la communication des secteurs hébergés, c'est surtout la première partie du slogan (« Tous capables ! ») qui va être reprise par les secteurs ayant développé un site dédié.

En effet, seul le secteur Écriture le fait figurer en entier en bas de page ; le secteur Arts combine l'utilisation du logo de l'association avec une partie du slogan : « Tous Capables » (cf. Tableau 5). Ceci dit, l'utilisation du slogan dans les publications de ce secteur ne paraît pas très fréquente. Par ailleurs, le slogan n'apparaît jamais à un emplacement aussi stratégique que sur le site national du GFEN où il figure dans le bandeau de haut de page.

Si l'on devait définir une image de marque pour le GFEN et ses secteurs, à travers les visuels des sites, les logos et le slogan, seul ce dernier revient, de manière assez homogène, sur toutes les interfaces. Il peut n'être que partiellement repris, et être exposé de façon plus ou moins visible, mais il semble constituer un fil rouge important dans les publications de l'ensemble du corpus des pages et des sites étudiés.

Cette communication multiforme peut indiquer une gestion distribuée entre les acteurs de l'association, disponibles pour la développer, sans cahier des charges formalisé et unifié. En contraste avec cette diversité, nous allons voir que l'organisation et la vie de l'association, étudiées à travers les fonctionnalités dédiées à son financement (adhésion, vente d'ouvrages, etc.) semblent faire l'objet d'une centralisation autour du site national.

Étude des aspects visibles de l'organisation et la vie de l'association

Le GFEN est une association bientôt centenaire : sa longévité indique que son organisation lui a permis de susciter des adhésions, au cœur de la vie d'une association. Il a également développé des activités à caractère marchand, comme une offre de formation ou bien encore la vente des publications produites par ses membres. Comment ces aspects sont-ils montrés sur les sites étudiés ? Peut-on remarquer une organisation unifiée ou assez libre comme nous l'avons vu pour la gestion des sites ?

Fonctionnalités dédiées à l'adhésion : une centralisation sur le site national ?

L'analyse des fonctionnalités dédiées à l'adhésion sur les différents sites étudiés nous invite à formuler l'hypothèse d'une centralisation de la gestion des adhérents par le national. En effet, seul le site national fait appel à l'adhésion à diverses reprises : dans une section « Adhérer » dans la partie de présentation du site, lors de l'inscription à la revue *Dialogues* et, implicitement, sur la page d'accueil, avec l'Espace Adhérent, uniquement accessible pour les adhérents du GFEN.

Parmi les secteurs hébergés par le site national, seul le secteur Maternelle fait un rappel à l'adhésion via une citation : « Le GFEN est une association qui a besoin de ses adhérents pour vivre », toujours présente dans leur lettre d'informations, à partir du numéro d'octobre 2016. Mais les blogs des secteurs et le site du secteur Langues ne font aucun appel à l'adhésion. Nous pouvons cependant nuancer l'hypothèse d'une centralisation des adhésions via les fonctionnalités et discours dédiés sur le site national, via nos études du fonctionnement du secteur Langues, abordé à travers l'analyse des courriers électroniques (Rouvet-Song, 2017) : il est ressorti notamment qu'Esperanza se chargeait de veiller à ce que les adhérents du secteur soient bien tous à jour dans leur adhésion, les relançant personnellement afin qu'ils les renouvellent, ce qui constitue aussi une occasion pour prendre de leurs nouvelles.

Nous ne pouvons savoir si cette « maintenance », au sens de Wenger (1998)[163], est également mise en oeuvre par les autres secteurs mais nous pouvons faire l'hypothèse que l'adhésion et son renouvellement sont gérés de deux manières : via le national et les secteurs, entre des opérations réalisables en ligne et des communications interpersonnelles, pouvant se dérouler sans média informatisé. Le système de relances personnelles pratiquées au sein du secteur Langues constitue une stratégie de fidélisation : comment ce type de stratégie est-il développé via les sites internets des secteurs, du GFEN ?

A propos des stratégies de fidélisation

Stratégies de fidélisation	**National**	**Pages dédiées sur le site national**			**Secteurs avec sites dédiés**			
		Maternelle	*Arts plastiques*	*Institut H. Wallon*	*Philo.*	*Ecriture et Poésie*	*Sciences*	*Langues*
Lettre d'informations	X	X						

163 La « community maintenance » fait référence à l'organisation des membres d'un collectif, qui doit être gérée par un de ses membres qui va faire de la « maintenance » de personnel, notamment afin de réguler les échanges entre les membres.

Stratégies de fidélisation	National	Pages dédiées sur le site national			Secteurs avec sites dédiés			
Page de « contacts »[164]	X	X	X	X		❊[165]		X
Autres	Page Facebook				Commentaires des posts des blogs *+ suivi (Philo)*			Twitter (peu utilisée)

Tableau 11 : quelles stratégies de fidélisation sur les sites associés au GFEN ?

Dans les sites observés, plusieurs indicateurs d'une stratégie de fidélisation sont présents mais ils semblent peu exploités : par exemple, les sections de contact permettant de joindre les adhérents peuvent parfois être absentes ou incomplètes (cas du secteur Ecriture et Poésie). Les blogs développés sur Wordpress montrent que la fonction de commentaires est disponible mais l'on remarque qu'ils sont très peu exploités, les quelques commentaires postés ne recevant pas de retour.

Plusieurs lettres d'information sont diffusées et peuvent aider à fidéliser des destinataires : le site national diffuse une lettre tous les deux mois (disponible aussi sur le site) ; le secteur Maternelle affiche un nombre de 400 abonnés à la lettre « Infos Maternelle » mais publie un peu moins régulièrement que le national, comme nous le verrons plus tard. Le secteur Philosophie propose également un service de ce type : il est possible de s'inscrire au blog et de recevoir une notification lorsqu'il y a un nouveau post (le blog affiche 287 abonnés).

Un autre moyen pour fidéliser les adhérents ou les sympathisants semble consister dans la diffusion des productions des membres du GFEN : nous étudions cela dans la section suivante.

Diffusion des productions des membres du GFEN

La diffusion des productions des membres du GFEN est une activité à caractère marchand qui organise à la fois la promotion des idées du collectif et soutient son financement. Ces activités semblent plus développées que les appels à l'adhésion, dont on a vu qu'ils n'étaient pas systématiques :

Pages dédiées sur le site national *(Maternelle, Arts plastiques, Institut H. Wallon)*	**Secteurs avec sites dédiés** *(Philosophie, Ecriture et Poésie, Sciences, Langues)*
Commandes via paypal *Liens parfois non visibles et donc peu accessibles* - « Offres de formation » (90 euros par formation) - pages des secteurs renvoyant à la page dédiée aux commandes	Renvoi vers le site national et la page dédiées aux commandes *sauf Secteur Langues : lien (mort) vers site national et section dédiée sur le site du secteur et paiement auprès du secteur*

Tableau 12 : activités à caractère marchand sur les sites du national et des secteurs

Le site national du GFEN semble également centraliser les possibilités de commandes des ouvrages et productions des membres du GFEN : un onglet à part entière concerne les formations créées et animées par le GFEN, au tarif horaire unique de 90€, la revue *Dialogues* est en vente sur le site et un abonnement est également proposé. Les ouvrages écrits par les

164 Chaque page des secteurs possède une partie « Renseignements » avec une ou deux personnes à contacter (contacts varient : numéros de téléphone fixe ou mobile, adresse postale, adresse électronique, etc.)

165 Existence d'une page mais celle-ci est vide.

membres du GFEN, ses groupes ou ses secteurs, peuvent aussi être commandés sur le site. Tout achat se fait via Paypal, et demande la création d'un compte sur le site du GFEN, sur lequel il sera possible de passer commande.

Les pages dédiées aux secteurs vont parfois diffuser l'annonce de la parution d'un ouvrage : pour se le procurer, l'internaute est toujours redirigé vers l'espace de commande sur le site national. Il en est de même pour les blogs des secteurs Ecriture, Sciences et Philosophie. Une exception est notée avec le site du secteur Langues, qui a son propre système de commandes.

La section à caractère marchand du site du secteur Langues est constituée d'un tableau à remplir et à renvoyer avec le règlement à l'adresse de l'antenne de Vénissieux. On y accède via la rubrique « Publications » par un lien « Commander ». Le paiement doit s'effectuer par chèque à l'ordre non pas du GFEN mais du « GFEN Secteur Langues ». On comprend donc que le secteur a sa propre organisation avec une trésorerie. Bien que le secteur déclare ses recettes au national, le site web ne montre pas cette relation : on n'y voit que des informations à propos des activités du secteur, de ses membres, ses publications, son agenda (qui est majoritairement celui de l'antenne lyonnaise).

Un lien existe aussi dans cette section pour découvrir les « Publications du GFEN », mais ce lien est mort. Cela peut indiquer les problèmes techniques auxquels font face les membres du secteur et par rapport auxquels, ils ont reconnu qu'ils avaient des difficultés à les gérer (cf. p.228). Mais cela semble indiquer aussi une séparation entre les travaux du secteur (qu'on leur commande directement) et les publications du national ou des autres secteurs (avec un lien qui ne fonctionne pas).

Les activités à caractère marchand sont cependant peu visibles sur tous les sites associés au GFEN : elles ne sont pas accessibles sur la page d'accueil mais plutôt à la suite d'une navigation poussée. En effet, en ce qui concerne la section des formations sur le site national, nous avons découvert des liens menant vers la description des diverses formations après plusieurs navigations sur cette page. En comparaison, la revue *Dialogues* fait davantage l'objet d'une publicité d'abord sur la page d'accueil, puis à diverses reprises dans le site ; elle y a aussi sa propre rubrique. Un lien pour l'achat est toujours présent et l'abonnement ainsi que le possible couplage avec une adhésion à l'association sont également mis en avant.

Même si, de manière générale, les sites et pages des secteurs fonctionnent indépendamment du site national, nous avons pu remarquer dans cette sous-partie que plusieurs activités faisaient l'objet d'une centralisation dans le site national. Les pratiques de communication ou de fidélisation restent cependant assez artisanales : règlement par chèque pour le secteur langues, publication de lettres d'informations, liens invisibles ou morts, etc. Une certaine liberté transparait, autant dans la gestion générale des sites que dans l'organisation de l'association. Pour finir, nous allons nous intéresser aux contenus des sites et à leur fréquence de publication.

Gestion des contenus

Des fréquences de publication variables

La majeure partie des contenus des sites est constituée d'articles écrits par les adhérents ou des « nouvelles » du GFEN (actualités, calendrier des activités, promotion des événements du GFEN et d'autres organisations, etc).

Les blogs des secteurs présentent des posts toujours datés, ce qui permet de rendre compte du rythme d'alimentation. Les posts anciens sont facilement accessibles. Si les contenus des rubriques « Nouvelles » ou « Actualités » du site national sont datés, il n'y a pas d'accès à leurs archives dans leur intégralité : il n'existe pas de liens ni de rubriques « archives ». Seul un encart à droite peut mener à d'anciennes publications ayant un thème se rapprochant de celui qui est consulté. On remarque donc la présence d'un archivage mais qui n'est disponible que partiellement par l'utilisateur.

Les rubriques du site national sont généralement mises à jour mensuellement, mais la fréquence de publication de la lettre d'informations paraît peu régulière : en effet, en 2017, la lettre a été diffusée trois fois (février, juin, novembre) et en 2018, trois fois aussi (janvier, mars, juin). D'un autre côté, la revue *Dialogues* est trimestrielle et a donc une fréquence de publication plus régulière. Une hypothèse serait que la revue constitue toujours un marqueur d'identité fort, ce qui entre en corrélation avec l'histoire du GFEN, constitué sur la base des abonnés à la revue créée par A. Ferrières en 1921 (cf. p.216).

Les blogs des secteurs sont également peu réguliers dans leurs publications : le secteur Philosophie a, par exemple, publié 5 posts en 2 mois à la fin de l'année 2016 et 4 posts en 5 mois en 2017. Le dernier post a été mis en ligne le 10 septembre 2018, soit presque un an après le dernier post d'octobre 2017.

Parmi les pages des secteurs sur le site national, l'une de celles les plus tenues à jour est celle du secteur Maternelle qui a même sa propre lettre d'informations publiée tous les 2 à 3 mois, ce qui indique un rythme d'alimentation plutôt régulier et donc une activité assez soutenue du secteur et de sa page web. Les autres secteurs semblent moins actifs sur leur page et ne laissent voir qu'un indicateur : le calendrier de leurs rencontres en présentiel.

Sur ce point, jusqu'à très récemment (septembre 2018), l'institut Henri Wallon ne communiquait pas un programme de réunions sur l'année. De la même façon, les secteurs Arts, Maternelle, Philosophie ne donnent à voir que de grands évènements et pas de réunions plus modestes en termes de nombre de participants. Les informations sont aussi souvent difficiles à obtenir comme c'est le cas pour le secteur Écriture qui partage son calendrier en différents liens, menant à d'autres calendriers qui sont locaux géographiquement, cette fois-ci.

Presque toutes les pages des secteurs mènent cependant aux archives des calendriers, publications sur la page, etc. La lecture générale de ces pages sur le site national est assez complexe mais indique une activité en présentiel assez homogène pour les secteurs qui semblent tous actifs.

Nous remarquons donc qu'une fois encore, les sites internet du GFEN et de ses secteurs ne sont pas uniformes en termes de mises à jour des contenus. Si l'on observe le rythme d'alimentation, le site national est le plus actif de tous, le secteur Maternelle se détachant avec la publication bi-mensuelle de sa lettre d'informations. Nous verrons qu'à nouveau, le secteur Langues se détache également avec des mises à jour qui semblent plus fréquentes, au moins en ce qui concerne ses activités.

Le cas du secteur Langues

Un point intéressant concerne les différences entre le site du secteur Langues et sa page sur le site national. Pour rappel, le secteur Langues se divise en trois antennes géographiques en

France, qui représentent des groupes de travail se réunissant parfois tous ensemble lors de grands évènements annuels comme les rendez-vous et l'Université d'été (cf. p. 184).

L'antenne de Toulouse est pour l'instant peu active, selon Esperanza, mais l'antenne d'Ile-de-France a mis en place un système de réunion similaire à l'antenne lyonnaise, avec des rencontres mensuelles. L'antenne de Lyon-Vénissieux est très active : c'est d'ailleurs souvent à Vénissieux que se déroulent les grands évènements du secteur.

Nous avons remarqué que le site du secteur ne communique que le programme des réunions mensuelles de l'antenne de Vénissieux ; l'antenne parisienne affiche, quant à elle, son programme sur la page du secteur sur le site national. L'antenne de Toulouse n'a plus de section sur la page du site national depuis 2015 mais elle a été davantage présente par le passé (selon les archives auxquelles on a accès sur le site).

Cette répartition des informations est un indicateur d'une communication *dispersée* au sein-même du secteur. Cela dit, l'animation du site du secteur devrait évoluer : elle pourrait faire davantage apparaître les activités des autres antennes à l'avenir. Une refonte du site avec l'arrivée d'une nouvelle webmaster semble promettre ces changements.

Nous savons, grâce à Esperanza, qu'il leur est difficile de gérer les mises à jour du site puisque le webmaster de leur site est une personne extérieure au secteur et au GFEN. Par conséquent, entre le moment de la demande du secteur pour des changements et le moment où le webmaster se charge de mettre à jour le site, un certain laps de temps peut s'écouler, car c'est une relation d'entraide qui existe entre ces deux acteurs (le secteur et le webmaster), et non pas une relation commerciale ou de service. Une adhérente du secteur s'est proposée récemment pour prendre en charge la responsabilité d'administration du site : cela pourrait faciliter les mises à jour et ainsi générer plus d'activité sur le site.

Discussion et perspectives

Dans cette contribution, nous avons étudié les pratiques de communication en ligne des sept secteurs du GFEN et de l'association, via celle des sites afférents. Trois principaux résultats ressortent de nos analyses :

- leur caractère non professionnel et peu interactif via la diversité des plateformes, l'absence de mentions légales, le peu de recours au multimédia et aux réseaux sociaux, des difficultés techniques avec des liens invisibles ou morts, etc.
- Une tendance à la centralisation des activités sur le site national malgré une liberté des secteurs dans la promotion de l'adhésion, la commercialisation des ouvrages du GFEN et des abonnements à leur revue, etc.
- Une certaine *autonomie* du secteur Langues : l'histoire de son site est plus ancienne que celle du national et il se démarque presque toujours du national et des autres secteurs (par son logo, l'hébergement du site, le calendrier, la commercialisation de ses propres ouvrages, etc.).

Si l'on voulait définir les pratiques de communication en ligne du GFEN à partir de ces données, nous pourrions reprendre l'image de la constellation, un ensemble d'étoiles. Celles-ci sont reliéees, en particulier via le slogan, elles constituent toutes des parties distinctes de la constellation dans son ensemble.

Pour conclure, nous aimerions reprendre une interrogation de L. Gutierrez au cours d'un séminaire public (Beauné, Levoin et Quentin, 2018), concernant la portée des valeurs du collectif, et qui peut rejoindre et expliquer les pratiques de communication observées :

> Est-ce qu'on reste petit, entre nous, cultivant l'entre-soi afin de se protéger ? Ou est-ce qu'on essaye de recueillir un peu plus d'adhérents pour faire nombre et devenir un peu plus important. Car au niveau des ministères, on vous écoute à partir du moment où vous "pesez quelque chose institutionnellement".

Avec bientôt un siècle d'existence, le GFEN a su faire preuve de longévité : quelle sera sa prochaine étape dans une ère numérique comme la nôtre ?

Références

Beauné, A., Levoin, X., & Quentin, I. (2018). *Collectifs en réseaux d'enseignants producteurs de ressources. Compte-rendu du séminaire public organisé le 7 mars 2018 à l'université Paris Descartes* (Compte-rendu d'un séminaire public) (p. 38). Paris (France): Université Paris Descartes. Consulté à l'adresse http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2018/06/CR_seminaire.pdf

Béziat, J. (2003). *Technologies informatiques à l'école primaire : de la modernité réformatrice à l'intégration pédagogique innovante. Contribution à l'étude des modes d'inflexion, de soutien, d'accompagnement de l'innovation.* Université Paris 5 René Descartes. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00437088/document

Drot-Delange, B. (2001). *Outils de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage ? Le cas de trois disciplines du second degré : la technologie au collège, l'économie-gestion et les sciences économiques et sociales au lycée.* ENS de Cachan. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00381040/document

Quentin, I. (2012). *Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants.* ENS de Cachan. Consulté à l'adresse http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00823180/document

Rouvet-Song, C. (2017). Comprendre le travail de l'enseignant sur les ressources éducatives : analyse des échanges de courriels d'un collectif d'enseignants de langue étrangère. Mémoire de master 2. Université Paris Descartes.

Vellas, E. (2008). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une "théorie pratique" de l'Éducation nouvelle* (Thèse de doctorat). Université de Genève.

Wenger, E. (1998), *Communities of practice : Learning, meaning and identity.* Cambridge University Press

Annexe 1 – grille d'analyse

Modes d'analyse	**Focus sur ...**	**Peut être décrit via :**	**Exemple**
Dimension « morphologique » (les observables)	Éléments relatifs à l'histoire et aux règles affichées (objet)	Comment l'activité du collectif est-elle documentée ?	rubrique "à propos", historique, « qui sommes-nous ? », etc.
		Existence d'un cadre explicite de référence	Charte, statuts...
		Valeurs	onglet, page, document, etc.
	Éléments de description de la communauté	Rayonnement du collectif	nombre d'adhérents affichés, aspects quantitatifs visibles
		Identification d'un noyau d'individualités, « minorité active »	noms fréquemment cités, personnes mises en avant
	Événements structurant la vie de la communauté et la participation aux activités collectives	Règles de participation : modalités d'entrée et de sortie dans le collectif, modalités de contribution, carrières (montée en expertise)	"nous rejoindre", "contribuer"
		Lieux et temps de socialisation	Congrès, séminaires, ateliers...
		Stratégies de fidélisation	Existence d'un groupe « VIP »
	Méthodologie de travail et de production : quelle(s) démarche(s) / proposition(s) pédagogique(s) ?	Pratiques/activités mises en avant	Projet, twictée, expérience… (arborescence des contenus)
		Types de ressources	Fiches d'activité en pdf, tutoriel, captation vidéo d'une activité, etc.
		Partage, diffusion et modification des ressources	Discours sur, lien vers une plateforme de mutualisation, etc.
	Rapports au numérique éducatif	Type de logiciel pour la publication du site	Wordpress, spip, autre
		Quels logiciels et/ou services de travail collaboratif ?	Forum, liste de diffusion, Cloud, ...
		Place et type des outils numériques dans les démarches pédagogiques	Tablette, Google Docs, Réseaux sociaux, etc.
	Rapports à la recherche et aux autres collectifs		rubriques "partenaires", logos, liens externes, liens avec la recherche
Dimension « politique » : stratégies d'acteurs, hiérarchisation des valeurs	Hébergement du site, extension		
	Sponsors et mécènes		
	Publicité et recommandation d'ouvrages, de travaux d'autres collectifs (sans relation marchande)		
	Valeurs		
	Horizon politique déclaré (visé) : transformation sociale ?		
	Le mot "Innovation" occupe-t-il une place importante ? Quelle définition, quelles reformulations		
	De la ruche au bac à sable (Quentin, 2012), quelle situation dans le continuum ?		
Mode « imaginaire » (interprétation)	Promesses associées au collectif : comment est-il nommé, caractérisé ; quelles variantes ?		Tournures discursives, nom commun formé pour désigner les adhérents / formes de dépersonnalisation des contributeurs
	Promesses associés aux outils, au numérique		Tournures discursives emphatiques ("révolution", "ère numérique", etc.)

Représentations médiatiques du collectif : une étude de quatre sites contrastés

Tatiana Nikishina

Docteure en histoire et sémiologie du texte et de l'image (université Paris VII)

Introduction

Cette étude sera consacrée aux représentations médiatiques, via l'étude des sites internet de ce que nous appelons, dans le cadre de ce rapport, des collectifs d'enseignants. Nous considérons que les sites internet ne donnent pas une image totale des collectifs étudiés : il ne s'agit que d'une de leurs représentations, qu'une de leurs images, même si, dans le cas de certains collectifs étudiés, il s'avère que cette représentation prend une place primordiale.

Nous nous sommes intéressés à quatre collectifs d'enseignants sélectionnés pour leurs contrastes, *a priori*. Tout d'abord, deux collectifs anciens :

- les CEMéA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'éducation Actives), créés en 1937 par Jean Zay, dans le cadre des politiques du Front Populaire ;
- et l'association Éducation & Devenir, créée en 1984, afin « d'oeuvrer pour l'évolution du système éducatif français » (extrait des statuts).

Puis deux collectifs plus récents, créés au début des années 2000 :

- le Café pédagogique (2001) qui se définit comme une « revue en ligne collaborative publiée par un réseau d'enseignants, de chercheurs et de cadres éducatifs » (présentation issue du compte Twitter associé au site du Café pédagogique) ;
- et Framasoft (2004), « une association d'éducation populaire, un groupe d'ami·es convaincu·es qu'un monde numérique émancipateur est possible, persuadé·es qu'il adviendra grâce à des actions concrètes sur le terrain et en ligne avec vous et pour vous » (accueil du site).

Dans quelle mesure les contrastes entre ces collectifs qui se dégagent de ces présentations (en termes d'ancienneté, de visées, etc.) s'observent-ils à travers leur médiatisation, en ligne, sur chacun des sites de ces collectifs ?

Découvrir les collectifs en ligne

Quelle(s) navigation(s) ?

Combien de touches faut-il presser pour faire connaissance avec un collectif ? Parfois un seul geste suffit, parfois même une recherche approfondie nous satisfait à peine. Nous allons analyser, dans cette section, des navigations menant aux présentations (plus ou moins formelles) des collectifs étudiés.

Le site de Framasoft s'ouvre sur une présentation du projet sur la page principale, que l'on peut même comparer avec une ancienne présentation, disponible sur certaines pages du site :

> Framasoft, c'est une association d'**éducation populaire**, un groupe d'ami·es convaincu·es qu'un monde numérique **émancipateur** est possible, persuadé·es qu'il adviendra grâce à des **actions concrètes [Framasoft souligne]** sur le terrain et en ligne avec vous et pour vous ! (Page principale : https://framasoft.org/fr/ ; dernière consultation : 20/10/2018)

> Un réseau dédié à la promotion du « libre » en général et du logiciel libre en particulier. De nombreux services et projets innovants mis librement à disposition du grand public. Une communauté de bénévoles soutenue par une association d'intérêt général. Une invitation à bâtir ensemble un monde de partage et de coopération. (Ancienne présentation : https://framasoft.org/fr/full ; dernière consultation : 20/10/2018)

Il faut cliquer deux fois pour prendre connaissance d'une présentation des CEMéA :

> Les CEMéA sont organisés en réseau national, européen et international. Leur projet s'appuie sur les valeurs de l'éducation nouvelle et la mise en action des individus, par les méthodes d'éducation active.

> Les CEMéA sont un mouvement de personnes engagées dans des pratiques, pour transformer les milieux et les institutions. Ils sont un organisme de formation offrant une diversité de stages ancrés dans les réalités quotidiennes de l'éducation, de l'animation, de la santé et de l'action sociale [...]. (« Mieux nous connaître » - extrait : http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article6771, dernière consultation : 20/10/2018)

Et pour découvrir la présentation d'Éducation & Devenir, il faut cliquer quatre fois (cf. note 166) :

> **L'association** Éducation & Devenir, groupe de liaison, de réflexion et de propositions est indépendante de tout parti politique et de tout syndicat. **Elle** rassemble des enseignants, CPE, personnels d'encadrement, chercheurs […]

> À l'échelle nationale, E&D est consultée ou partie prenante de toutes les grandes réformes qui intègrent certaines de ses propositions (projet d'établissement, accompagnement personnalisé, conseil pédagogique...), en son nom propre ou au sein du CAPE (Collectif des Associations Partenaires de l'Ecole).

> Outre **nos** « Journées d'automne », **notre** colloque annuel rassemble chercheurs et acteurs de l'éducation pour trois jours d'analyses et de débats sur un thème de l'actualité éducative. En mars 2018, c'était à Lille sur Ecole et droits de l'enfant. En mars 2019, c'est à Avignon sur Le service public d'éducation, unité et diversité.

> **Nous** publions depuis 1984 plusieurs *Cahiers* par an. Récemment, « Déontologie et enseignement... ». **Un prochain**, pour lequel un appel à contributions a déjà été lancé, porte sur la Réforme du Collège.

> Dans les académies, **chaque équipe [nous soulignons partout]** propose des réunions de travail, des conférences-débats, des rencontres avec les partenaires du monde

éducatif et peut participer à des actions de formation à destination des ESPE, des établissements...[166]

Et une présentation laconique, dans une rubrique en bas de page, pour le Café pédagogique :

« Le Café pédagogique » est un site d'information sur l'éducation associatif. (« Qui sommes-nous » : http://www.cafepedagogique.net/Pages/Whos.aspx)

Plus ou moins longs, les chemins de navigation possibles pour découvrir les visées des collectifs, sur leur site respectif, diffèrent tous les uns des autres. Qu'en est-il des désignations qui sont faites des collectifs ?

Désignations du collectif

Les désignations utilisées sont variées :

	Réseau	Association	Groupe	Communauté	Autres
CEMéA	X				Mouvement, projet, organisme
Education & Devenir		X	X		
Framasoft	X	X	X	X	
Café pédagogique					site

Tableau 13 : désignations relevées pour les quatre sites étudiés

Il est à remarquer un système variable d'auto-définitions à l'esprit communautaire du côté des CEMéA, à l'esprit souvent imagé et aussi communautaire du côté de Framasoft (telles des métaphores : « comme une porte d'entrée dans le monde du Libre□», « comme un trait d'union entre la communauté des libristes et le grand public », dans la rubrique « Association »). Au contraire, du côté d'Éducation & Devenir et du Café, c'est toujours la dénomination administrative qui persiste : « site », « association ».

Nous pouvons approfondir ces premiers constats en étudiant davantage le dispositif discursif (Benveniste, 1996) afin d'aborder la vision de la communauté qui transparaît des discours publiés sur les sites.

De la 3ème à la 1ère personne, en passant par la 2ème

Dans les textes de présentation des collectifs cités dans la section précédente, nous constatons que c'est à la troisième personne du pluriel (*ils*) qu'est présentée l'association historique des CEMéA.

Éducation & Devenir est, quant à elle, présentée à la troisième personne du singulier (*elle*, l'association), suivie d' une déviation vers la première personne du pluriel (*nous*). Ce pronom apparaît d'abord comme possessif : « nos journées », « notre colloque », puis s'affirme en tant que pronom personnel « nous », puis s'efface derrière une ellipse (« un prochain ») puis disparaît définitivement au retour de la troisième personne (« chaque équipe »).

La troisième personne du singulier de Framasoft (communauté, « groupe d'ami·es ») dévie, quant à elle, vers la deuxième personne du pluriel (*vous*) : « avec vous et pour vous » (nouvelle présentation). En effet, il y a souvent cette « invitation à bâtir ensemble un monde

166 « Accueil », « Ce que nous sommes », « Présentation » : http://docs.wixstatic.com/ugd/60cb4b_d66004caeed549d2941a7540b6a418a0.pdf ; dernière consultation : 01/11/2018

de partage et de coopération » (ancienne présentation), cette adresse à l'interlocuteur, à la fois au singulier et au pluriel, *vous*.

Un nouveau design et une nouvelle ligne de communication, adoptés à la rentrée 2018 sur le site de Framasoft, associent, il se peut dangereusement, un « vous » publicitaire (d'apparence inclusive, mais en réalité exclusive) et un « vous » communautaire (inclusif) :

> PeerTube : l'alternative à YouTube qui se fait avec et grâce à vous. Découvrez la version 1 de PeerTube, qui **vous [Framasoft souligne]** permet de créer votre alternative à YouTube. Ce logiciel a été développé grâce à vos contributions. Ensemble, inventons la plateforme vidéo qui nous ressemble.
>
> Avec Framadrop, fini les pièces jointes trop lourdes qui empêchent l'envoi d'un email. Ce service libre vous permet de partager facilement des fichiers de façon sécurisée.
>
> Framaforms vous permet de créer les questionnaires en fonction de vos besoins, à l'aide de formulaires à choix multiples ou de champs de texte libre.
>
> Avec Framagenda vous pouvez gérer des agendas personnels ou professionnels, le planning d´une salle ou les activités de votre organisation et les partager librement. Vous restez maîtres de vos données et vous choisissez auprès de qui, où et quand elles s'affichent. (Présentations de projets sur la page principale de Framasoft : https://framasoft.org/fr/ ; dernière consultation : 20/10/2018)

Concernant le Café Pédagogique, la phrase de présentation extraite du site ne contient pas d'auto-désignation. Nous étudions dans la dernière section un texte situé dans la rubrique des adhésions qui présente de manière assez détaillée le collectif (cf. p. 157).

Ainsi peut-on parler de plusieurs tendances dans la présentation des collectifs. Si une dénomination administrative est une norme (« association »), les dénominations plurielles, comme dans le cas des CEMéA et Framasoft, témoignent d'un engagement et d'une pensée collective des projets. Si une présentation à la troisième personne est une norme, alors l'instabilité de l'instance discursive (déviation vers la première personne du pluriel puis retour à la troisième, dans le cas de Éducation & Devenir) peut être un signe d'hésitation quant à l'auto-définition. L'utilisation de la deuxième personne du pluriel, dans le cas de Framasoft, peut signifier, quant à elle, une transformation du régime de communication du collectif. Dans la section suivante, nous proposons quatre catégories d'analyse des modèles médiatiques observés sur les sites des collectifs étudiés.

Des modèles fonctionnels médiatiques contrastés

À partir des premières observations faites sur les sites étudiés, nous avons proposé quatre types de sites selon le modèle de représentation du collectif ainsi que leur fonction médiatique, soit :

- le *site-miroir* remplit une fonction informative : il est destiné à informer le public à propos de l'histoire, des objectifs et des activités de collectif, comprenant celles extérieures et antérieures au site ;
- le *site-tribune* combinerait la fonction informative avec un espace de prise de parole en direct sur le site (discours publics, lettres ouvertes) ;

- le *site-média* correspondrait à une plate-forme journalistique qui n'aurait pour référent que les actualités du monde extérieur au site ;
- enfin, le *site-laboratoire* correspondrait à un espace d'expérimentation et de production de nouveaux outils en soi.

Le cas d'un site-tribune (CEMéA)

Les CEMéA (Centres d'Entraînement aux Méthodes Actives) constituent un collectif historique fondé par Jean Zay en 1937 dans le cadre des politiques du Front Populaire. Le site de l'association nationale (https://www.cemea.asso.fr/) a été créé en 2005 et comprend, aujourd'hui, tout un réseau de sites d'associations territoriales, formés sur la base du même nom de domaine[167]. En outre, les CEMéA possèdent un blog hébergé sur « Le Club de Médiapart », créé à l'occasion des 80 ans de l'association[168]. Nous nous limiterons à l'analyse du site national pour cette contribution.

Lorsque nous avons mené les observations, on trouvait, dans la rubrique « À la Une » du site, « Les inscriptions pour les Rencontres Européennes du Social », suivies des rubriques « Dernières prises de position des CEMéA » (actualisée en moyenne une à deux fois par mois)[169], « Textes et actualités militants et partenaires », puis « CEMéA en action »[170].

Les noms de ces rubriques sont importants : là où nous pourrions nous attendre à une présentation centrée sur l'histoire et la mission du collectif, ces noms nous renvoient aux engagements militants du collectif. Ainsi, il nous a semblé que ce site suivait principalement le modèle du *site-tribune*, incluant des prises de parole multiples, des appels à participations, etc.

Quant à la fonction de transmission de l'héritage, elle est assurée par la rubrique « Mieux nous connaître » qui s'avère elle-même guidée par un esprit manifestaire, retraçant une histoire de l'engagement social et militant des CEMéA depuis l'existence de l'association :

> Il est à première vue paradoxal qu'un organisme d'éducation comme les CEMéA se préoccupe des Maisons pour malades mentaux. On serait tenté de penser que bien des tendances modernes, en éducation, sont nées de l'expérience des arriérés et que la direction des Centres a voulu tenter de retrouver chez nous une des sources de réflexions les plus fécondes de la pensée éducative. En fait, il n'en est rien, l'origine de notre collaboration doit être trouvée non dans une recherche doctrinale, mais dans une profonde similarité de situations concrètes.[171]

167 Guadeloupe, Alsace, Antilles Guyane, Auvergne, Bourgogne, Basse-Normandie, Bretagne, Centre, Champagne Ardenne, Franche-Comté, Haute Normandie, Ile-de-France, Languedoc Roussillon, Limousin, Lorraine, Mayotte, Nord Pas-de-Calais, Pays de la Loire, Poitou-Charentes, Provence-Alpes-Côte d'Azur, Picardie, Réunion, Rhône-Alpes.

168 Voir : https://blogs.mediapart.fr/cemea (Dernière consultation : 20/10/2018)

169 Les dernières publications de « prises de position » datent du 12/10/2018, 17/09/2018, 03/09/2018, 20/08/2018, 31/07/2018 (Dernière consultation: 20/10/2018).

170 https://www.cemea.asso.fr/ (Dernière consultation : 20/10/2018).

171 Georges Daumézon, « Zoom sur Lucien Bonnafé et les CEMéA ou émergence du concept de secteur psychiatrique : 1945 – 1968 », https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article952

Le cas d'un site-miroir (Éducation & Devenir)

De création plus récente que les CEMéA, le collectif Éducation & Devenir bénéficie toutefois d'une durée d'existence de plus de trente ans puisqu'il a été créé en 1984. Le site afférent (http://www.educationetdevenir.net/) présente un tout autre type de communication.

Notons qu'il s'agit là du nouveau site de l'association, l'ancien étant encore disponible en ligne (http://www.educationetdevenir.fr/) et contenant les publications d'Éducation & Devenir jusqu'en 2016. Le nouveau site « se veut plus facile à parcourir, compatible avec les équipements nomades que sont tablettes et smartphones. [L'ancien] reste en place, car il contient tout l'archivage et les ressources (cahiers à la vente) » (extrait de l'accueil de l'ancien site). Nous nous sommes concentrés sur l'étude du nouveau site de l'association.

Organisé d'après un type de *site-miroir*, ce site réfléchit les activités du collectif extérieures à la Toile et en présente une sorte de rapport organisé autour de rubriques *ordinaires* : « Nos actualités », « Nos événements », « Nos réflexions », « Colloque 2019 », « Fil d'actualités », « Adhésion ».

Ce qui pourrait être la seule exception à ce format, somme toute classique, ce sont les éditos saisonniers signés par la présidente de l'association, Françoise Sturbaut, renvoyant à un modèle journalistique. Les derniers éditos datent de juin et d'octobre 2018 et s'inspirent des changements saisonniers, tel en témoigne ce dernier édito d'octobre 2018 :

> L'automne arrivant avec ses premiers frimas, ces premières grisailles, l'on se surprend à rentrer chez soi, en soi, à regarder de l'intérieur, un peu plus précisément les décrets qui tombent, les petites annonces qui s'écrasent au détour d'une interview, d'une commission. Et notre inquiétude latente se transforme en sinistre lucidité. […] Mais le blizzard restait à venir : le voici en la réforme de l'école de la confiance ainsi nommée sans doute par antiphrase proposée mercredi 17 octobre en conseil des ministres. [...] (http://www.educationetdevenir.net/blank, consulté le : 20/10/2018)

Le discours métaphorique, évoquant la mélancolie propre à l'arrivée de l'automne, introduit par ailleurs l'idée du changement *naturel* et de l'inconfort existentiel *essentiel*, tombés du ciel du Ministère de l'Éducation nationale qui s'avère, par ailleurs, partenaire d'Éducation & Devenir – information uniquement répertoriée dans la rubrique « Adhésions » (cf. p.157).

La réaction critique, vraisemblablement provoquée par la « Loi Blanquer » présentée le 15 octobre 2018 au Conseil supérieur de l'éducation, n'est toutefois pas menée à son terme, contrairement à ce qu'annonce le slogan « liaison, réflexion et propositions » de l'équipe d'Éducation & Devenir : elle se termine par une sortie qui nous paraît apathique, « nous voici aux portes de l'hiver » (le « nous » étant aussi à souligner).

Ce qui surprend par ailleurs, c'est l'absence d'historique, en dehors de l'ancien site[172], qui rend difficile la reconstitution des activités de l'association, y compris dans un passé immédiat. Par exemple, avec la parution d'un nouvel édito (octobre 2018), l'ancien (juin 2018) disparaît du site. Sur le nouveau site, la rubrique « Nos réflexions » ne comporte que les quatre dernières « réflexions » produites lors des Journées d'Avignon du 5, 6, 7 octobre 2018 ; les événements passés ne laissent pas de trace dans « Nos événements » ; seuls les *Cahiers* et autres publications seraient disponibles à plus long terme dans l'« espace vente ».

172 Nous pouvons remarquer qu'un lien est disponible sur l'accueil de l'ancien site afin de rejoindre le nouveau site mais il n'existe pas de tel renvoi du nouveau vers l'ancien site, ce qui peut gêner l'accès aux archives de l'association.

Ce caractère immédiat et fugitif des informations semble confirmer la métaphore du miroir, surface réfléchissante, vouée aux jeux de la lumière, ce qui entre en contradiction avec l'ambition de maintenir le « **lien constant [nous soulignons]** avec le terrain et la rencontre des acteurs locaux », présentée dans la rubrique « Nos événements ».

Entre production et diffusion (Framasoft, Café pédagogique)

Nos observations nous ont amenés à confronter les sites des deux collectifs les plus « jeunes » parmi ceux étudiés. En effet, sur l'un et l'autre des sites, nous n'avons noté que de très rares référence aux activités des collectifs extérieures au site : on peut dire qu'ils existent pleinement en ligne. Ces deux sites diffèrent néanmoins : Framasoft peut être défini dans un premier temps comme *site-laboratoire* et le Café pédagogique correspondrait à ce que nous avons proposé de définir comme *site-média*.

En effet, les premières catégorisations proposées ne permettent pas de rendre compte de manière satisfaisante de ce qui ressort de ces deux sites : nous allons donc confronter ces sites et leurs dispositifs discursifs selon l'axe de la *participation* (individu – collectif, anonyme – personnel) et celui de la *transmission de connaissances* (discours primaires – discours « seconds », production – diffusion, voir p.155).

Axe de la participation

En ce qui concerne Framasoft, nous devrions parler non d'un seul site, mais d'un *réseau* Framasoft, lequel est constitué d'un ensemble de projets reliés par autant de sites web, proposant des logiciels libres, des textes sur la culture libre et des services libres en ligne. La création du premier site du réseau en ligne (en 2001, site personnel à l'époque) a précédé de trois ans la création de l'association Framasoft (en 2004).

L'équipe de Framasoft, qui se revendique de l'éducation populaire, propose de multiples « logiciels alternatifs » provenant aussi bien de producteurs de logiciels libres que de sa propre création (FramaDVD Ecole, Framapack). Deux projets phares, *Dégooglisons Internet* et *Contributopia* exposent une recherche d'une relation plus éthique sur internet.

Une équipe anonyme (constituée de 8 salariés, 35 membres, 700 contributeurs par an) se trouve derrière le réseau Framasoft : la plupart du temps, les articles et les blogs sont signés collectivement (« par Framasoft », « par Framalang ») ou à l'aide d'un pseudonyme (Khrys, Goofy). Le caractère anonyme, trait distinctif de la communauté des libristes, « impose les normes morales sur la conduite de la coopération, en faisant reposer les prescriptions non sur les personnes, mais sur l'objet qui les réunit » (Cardon, 2010, p. 20).

L'objet des activités renvoie, via l'affichage, à une *volonté collective* : « ces projets sont animés par des personnes collaborant autour d'une même volonté : promouvoir les libertés numériques » (présentation du site). Le rapport entre individu et collectif pourrait être caractérisé par un rapport d'« efficacité démocratique », attribué par Dominique Cardon aux développements libres des réseaux internet (*ibid.*).

Le site du Café pédagogique, pour sa part, est un « site d'information sur l'éducation associatif, créé en 2001 par François Jarraud »[173]. Malgré son caractère « associatif », c'est la figure de son fondateur et principal animateur, François Jarraud (« le seul salarié de

173 https://fr.wikipedia.org/wiki/Caf%C3%A9_p%C3%A9dagogique, Dernière consultation : 27/06/2018.

l'association »[174]), qui domine largement derrière le comptoir du Café : en ce sens, le site paraît plutôt correspondre à un projet personnel.

François Jarraud est en effet le principal auteur et coordinateur du projet – il signe la grande majorité des articles, soit, pour les rubriques accessibles en ligne, et selon notre estimation : 62 % pour la rubrique « L'Expresso» (du 20 au 27 octobre 2018) ; 83 %, pour « Le mensuel » n° 183 (octobre 2018) ; 62 % pour « Les Régionales » n° 26, etc. Il nous semble qu'en témoigne aussi la politique de contribution, dans son rapport à l'anonymat tel que spécifié dans un extrait de la Charte du Café pédagogique : « aucune contribution anonyme ne sera acceptée : le nom d'accès du contributeur s'affichera et la publication se fera sous sa responsabilité ».

Il n'est pas surprenant que l'ambition de se faire porte-parole de « toute l'actualité pédagogique » (slogan sur la page d'accueil du site) se présente souvent comme surhumaine et entraîne un discours héroïque de la part des journalistes :

> Aussi placide que gros travailleur.[175]
>
> Avant d'atterrir dans l'univers des conférences de presse, Jarraud, fils et frère d'instits, était prof d'histoire-géo dans un lycée privé parisien. Il aimait par-dessus tout son métier. On le devine un peu bourru, désordonné, un peu geek. Il faut voir ses yeux briller quand il raconte ses (géniaux) logiciels en géographie... […] Un stakhanoviste amoureux de l'innovation. […] Il a un côté décalé avec ses pulls en laine à rayures, on dirait qu'il débarque de la Lune (Véronique Soulé). Un moine soldat, un franciscain (Philippe Meirieu).[176]

Le projet du Café pédagogique, bien qu'énoncé par une instance formellement collective (*nous*), s'associe principalement à la volonté d'une seule personne. Le manque de repères collectifs du projet conduit bien souvent François Jarraud à le définir par la négative face aux autres, lesquels apparaissent, à tort ou à raison, comme des concurrents, voire des adversaires. Cette pratique courante dans les interventions publiques du Café fait preuve, notamment, de la nature subjective des propos :

> Sur l'école, on entend tout et n'importe quoi. Nous, nous voulons apporter une **information sérieuse, indépendante [nous soulignons]** des partis, des syndicats et du ministère, avec notre particularité qui est de connaître l'école de l'intérieur.
>
> Tout en assumant pleinement un engagement "pédagogique", "**face aux antipédagos [nous soulignons]** qui défendent une école élitiste et l'intérêt de leur classe sociale". (Entretien avec F. Jarraud, AFP, 2016).

Autre pratique rhétorique : la réattribution symbolique du lieu. Dans un article coécrit par François Jarraud et publié dans *les Cahiers Pédagogique*s, se trouve développée toute une réflexion rhétorique autour de « site », « lieu », « espace » :

---

174 Piquemal M. (2016) « François Jarraud, la classe ! », *Libération*, publié le 23/11/2016. Consulté à l'adresse : https://www.liberation.fr/france/2016/11/23/francois-jarraud-la-classe_1530437

175 AFP (2016), dépêche, « François Jarraud, un enseignant devenu journaliste du *Café pédagogique* », *L'expansion L'express*, publié le 10/02/2016. Consulté à l'adresse : https://lexpansion.lexpress.fr/actualites/1/actualite-economique/francois-jarraud-un-enseignant-devenu-journaliste-du-cafe-pedagogique_1081058.html

176 Piquemal M. (2016) « François Jarraud, la classe ! », *Libération*, publié le 23/11/2016. Consulté à l'adresse : https://www.liberation.fr/france/2016/11/23/francois-jarraud-la-classe_1530437

> Ce qui peut faire changer l'école, c'est l'émergence de **sites** professionnels collaboratifs **comme le Café,** emblématiques du besoin d'échanges entre la recherche et le terrain. Pour les chercheurs, **lieu** d'expression dégagé des lourdeurs universitaires ; pour les praticiens, **nouvel espace** d'"acculturation" professionnelle. [...] Mais un autre usage s'est construit progressivement : trouver **des lieux virtuels** qui permettent de construire des communautés partageant les mêmes préoccupations ou valeurs. [...] trouver **une base** d'information déjà filtrée, validée tout en restant plurielle, affichant clairement des valeurs éducatives sans se restreindre à un seul courant pédagogique ou une chapelle. Mais ces derniers mois, on constate un nouveau développement des usages de ces sites : **l'émergence d'un lieu [nous soulignons]** de débat professionnel, voire de confrontation entre acteurs, chercheurs de différentes origines. » (Jarraud et Picard, 2007).

Désireux de se démarquer des autres, que ce soit des « lourdeurs universitaires » ou d'« une immensité de ressources [qui] est telle que le visiteur peut rapidement être submergé par une offre pléthorique » (*ibid.*), l'ambition du Café pédagogique est de faire résonner un lieu *réel* (« entre la recherche et le terrain ») avec un lieu *symbolique* d'une communauté émergente (« lieu d'expression », « nouvel espace d'"acculturation" », « lieu de débat professionnel »).

Pour solidifier ce projet, dans une démarche de promotion, les auteurs de l'article proposent une connaissance engagée *et* facile, filtrée *et* plurielle, validée *et* non restreinte :

> [...] **engagement minimal** sur le mode de la **consommation simple**, économie d'énergie pour trouver une base d'information **déjà filtrée, validée tout en restant plurielle**, affichant clairement **des valeurs éducatives [nous soulignons]** sans se restreindre à un seul courant pédagogique ou une chapelle. (*Ibid.*)

La contradiction se lève dans la simultanéité des deux versants idéologiques – « engagement minimal sur le mode de la consommation simple » –, tout en profitant du caractère virtuel (n'ayant pas encore de valeur commune stable) du support en ligne.

Les auteurs du Café inventent et réinventent l'emballage du produit symboliquement engagé qui permettrait d'analyser les informations et de réunir la communauté dans un geste critique, tandis que le contenu du produit même (l'objet de la connaissance) reste flou. Ce problème reposerait aussi, comme nous allons le voir dans la section suivante, sur une confusion de deux modes de transmission de connaissances : diffusion et production.

Axe de la transmission de connaissances

Les discours de transmission de connaissances (soit toutes les formes de divulgation des discours-sources : diffusion, vulgarisation, formation, enseignement) font l'objet d'études de l'analyse du discours. Dans notre contribution, nous avons pour référence les travaux du courant énonciatif francophone (Bally, Benveniste, Culioli), notamment, les travaux sur les discours didactiques et médiatiques du centre de recherches CEDISCOR.

D'après Beacco et Moirand (1995), on peut distinguer les discours scientifiques sources (discours primaires) et les discours dits « seconds » qui ont pour vocation de transmettre des connaissances déjà produites, en reformulant et en adaptant ces derniers à un public plus large :

> Les discours dits « seconds » sont généralement fracturés par des altérations (J. Peytard) ou des hétérogénéités (J. Authier), qui constituent autant d'objets à étudier.

> Vus sous l'angle particulier de didacticité, ces « objets » manifestent un travail de reformulation, plus ou moins conscient, du discours des autres ou de son propre discours par un locuteur désireux – ou contraint – de transmettre des connaissances à des interlocuteurs moins « savants » [...]. (Beacco, Moirand, 1995, p. 33-34)

La hiérarchie de connaissances est un trait inhérent à ce type de discours et suppose qu'un des locuteurs possède l'intégralité du savoir en question et que l'autre en soit le récepteur. Ce type de discours est caractéristique au Café pédagogique qui s'apparente au diffuseur des actualités du Ministère de l'Éducation et d'autres acteurs de l'Éducation nationale.

Ainsi le slogan sur la page principale du site nous informe : « Toute l'actualité pédagogique sur internet ». Média éducatif, le Café pédagogique a son public confirmé : enseignants, chercheurs, journalistes. Le schéma de diffusion des informations fonctionne : en effet, le taux de citations des articles du Café sur internet est assez important. Ainsi, pour une information de l'Expresso du 27/10/2018, nous avons compté autour d'une vingtaine de citations ou références immédiates en ligne, principalement par des sites de lycées et de collèges.

D'ou vient donc ce trouble entre la subjectivité du discours (entretiens, articles) étudiée précédemment qui accompagne les discours « seconds » du site, et une prétendue objectivité du *site-média* ? Pourquoi ne pas se contenter de la transmission des informations et vouloir créer des espaces « fantômes » de production collective, également étudiés précédemment ?

En effet, la fonction de diffusion ne semble pas satisfaisante pour l'équipe du site qui cherche à *se produire* également dans la fonction de production. Or, la frontière entre la production et la diffusion ne semble pas pouvoir être franchie ici, en contraste avec les discours et visées de Framasoft.

Dans le cas de Framasoft, nous avons en effet affaire à un discours-limite, c'est-à-dire à un discours hybride qui associe la production et la diffusion de connaissances. Les projets-phares, projets à long terme et au financement collectif, comme *Dégooglisons Internet* et *Contributopia*, sont à strictement parler les produits de Framasoft.

> Framasoft vous invite à embarquer dans une aventure commune : explorer les mondes numériques où l'humain et ses libertés fondamentales sont respectés, et ce jusque dans la conception des outils. Dans ce voyage prévu de 2017 à 2020, cherchons ensemble comment concrétiser des outils numériques qui faciliteront les contributions de chacun·e, dans tous nos domaines d'action et de création. (présentation de *Contributopia* : https://contributopia.org/fr/, dernière consultation : 20/10/2018)

Les logiciels libres proposés sur les sites de Framasoft viennent, d'une partie, de l'équipe de Framasoft et portent dans ce cas le morphème Frama- (Framadate, Framapack, Framadvd, etc.) et, de l'autre partie, d'autres producteurs de logiciels libres, comme VideoLAN pour VLC, Mozilla pour Firefox ou Thunderbird, The Document Foundation pour LibreOffice, etc. Pour ces derniers, Framasoft joue le rôle de diffuseur.

Cependant, comme les produits sont libres, à code ouvert, c'est-à-dire permettant – en principe – à chaque utilisateur d'intervenir et de modifier le logiciel, le diffuseur, ainsi que le consommateur lui-même, peuvent à n'importe quel moment devenir coproducteurs du logiciel.

Contrairement à celles du Café, l'ambition de Framasoft semble cohérente : la communauté de production étant ouverte, les règles ne sont pas strictes, la frontière entre la production et la diffusion n'est pas infranchissable. En d'autres termes, la frontière entre producteur, diffuseur et consommateur permet aux utilisateurs de se déplacer à l'intérieur de différentes communautés. Or, ces différentes communautés peuvent être considérées comme une seule à frontières ouvertes, où le geste de production et de diffusion répond à la même volonté de « promouvoir les libertés numériques » (présentation de l'équipe de Framasoft).

Remarques à propos des partenariats et adhésions

C'est avec un certain étonnement que nous avons remarqué que les discours sur le financement et le partenariat se retrouvent dans la rubrique « Adhérer » pour deux des collectifs étudiés (le Café et Education & Devenir). La présentation pour les adhérents apporte alors des informations complémentaires qui modifient quelque peu l'image du collectif.

Sur le site du Café pédagogique, dans la rubrique « Nous aider », nous pouvons lire dans la version d'octobre 2018 :

> Depuis 2001, grâce à votre soutien, Le Café pédagogique vous informe chaque jour de l'actualité de l'Ecole. L'équipe du Café est présente dans les classes pour faire connaitre les nouvelles pratiques enseignantes et les nouvelles ressources. Elle rend compte des colloques et des événements pédagogiques. Elle rencontre le ministre, les syndicalistes, les élus territoriaux, les associations professionnelles, tous les acteurs de l'Ecole pour partager leurs analyses et leurs décisions. Le Café pédagogique fait connaître les nouvelles études et entretient le dialogue entre la recherche et le monde de l'éducation. Pour continuer à vous informer et à débattre, le Café pédagogique a besoin de vous ![177]

Or, quatre mois plus tôt (juin 2018), une version différente de la présentation adressée aux futurs adhérents comportait une contestation du partenariat entre le Café pédagogique et Microsoft[178] :

> Depuis 2001, grâce à vous, le Café pédagogique vous accompagne au quotidien sur les chemins tortueux de l'École. Nous sommes présents dans les classes pour faire connaître vos réalisations. Nous suivons les événements pédagogiques importants et nous en rendons compte. Nous rencontrons le ministre, les syndicats, les différents acteurs de l'École pour décrypter jour après jour leur action et les enjeux pour l'avenir de l'École. Notre objectif numéro 1 est de rendre lisibles les politiques conduites, dont les finalités ne sont pas toujours transparentes (un exemple récent) et d'amener de vrais débats dans un monde éducatif qui en a bien besoin. C'est aussi de débusquer l'actualité grâce à notre réseau d'information (un exemple ici). Contrairement à ce que disent certains nous ne recevons aucun financement d'aucune entreprise. Nous vivons de votre soutien. **C'est la garantie de notre indépendance [nous soulignons].** Pour continuer à vous informer au quotidien, le Café pédagogique a besoin de vous [...] (consulté le 27/06/2018).

177 http://www.cafepedagogique.net/Pages/nousaider.aspx, dernière consultation : 20/10/2018

178 Sur cette question, voir un article critique sur le blog de Framasoft : https://framablog.org/2008/11/11/en-reponse-au-cafe-pedagogique/

Notons le passage de la première à la troisième personne, ce qui rend la dernière version du texte plus neutre, plus souple, plus attirante, avec des phrases plus courtes et mieux construites. Et remarquons que la question du financement, disparue dans la version d'octobre 2018, apparaissait, dans la version de juin 2018, uniquement dans cette rubrique du site adressée aux adhérents.

La même stratégie est à l'œuvre quant à Éducation & Devenir. C'est uniquement dans la rubrique « Adhérer » que nous apprenons son partenariat avec l'Éducation Nationale :

> Adhérer à une association quelle qu'elle soit est un acte volontaire et correspond à un engagement qui n'est pas toujours facile à prendre. « Éducation & Devenir », **association partenaire de l'Éducation Nationale [nous soulignons]**, a vocation à organiser des échanges, débats et réflexions entre personnels de différentes catégories et niveaux d'enseignement, actifs ou retraités, de ce grand service public d'éducation. L'association formule régulièrement des propositions visant à améliorer notre système scolaire, à court ou à plus long terme. Elles sont présentées aux gouvernants et régulièrement publiées dans des cahiers pédagogiques et affichées sur le site d'Éducation & Devenir, ainsi que dans notre Charte.[179]

Or, dans la présentation générale du collectif, Éducation & Devenir apparaît comme un groupe indépendant : « L'association Éducation & Devenir [...] est indépendante de tout parti politique et de tout syndicat » (rubrique « Ce que nous sommes »). Y aurait-il vraiment une contradiction entre la présentation générale et celle pour les adhérents ?

En effet, l'Éducation Nationale, partenaire d'Éducation & Devenir, n'est ni un « parti politique », ni un « syndicat » dont le collectif serait indépendant. Le mot « indépendant » est pourtant absent de la présentation pour les adhérents. L'image du collectif s'en trouve légèrement modifiée.

La présentation pour les adhérents constituerait donc une image plus complète, plus « honnête » quant aux sources de financement et partenariats. En fin de compte, n'est-ce pas logique que celui qui s'essaie à adhérer au collectif, ait plus d'information sur ses ressources et ses partenariats ? D'autant plus que sur les deux sites en question la rubrique « Partenariat » est absente – ou presque absente dans la cas du Café, où la partie « Partenaires », en haut de la page principale, est constituée de liens qui semblent aléatoires.

Conclusion

Après avoir effectué une analyse contrastive des discours publiés sur quatre sites de collectifs distincts, nous dirions que, dans le cas de Framasoft et des CEMéA, ils indiquent comment la représentation de leur activité peut être soumise à une réflexion collective persistante. Dans le cas des CEMéA, le site internet sert de tribune pour ce collectif ancien ; il est par ailleurs considéré comme un espace de diffusion des idées militantes et non comme un laboratoire d'expérimentations.

Site-laboratoire, Framasoft met en place des modèles fonctionnels qui associent la diffusion et la production de logiciels et de connaissances au sujet des valeurs du libre. Les discours diffusés revendiquent la création d'un espace communautaire autour du site.

179 http://www.educationetdevenir.net/adhesions, dernière consultation: : 20/10/2018

En ce qui concerne Éducation & Devenir, les données souvent limitées aux actualités disparaissant par la suite, rendent difficile, voire impossible, de suivre ce collectif en ligne et posent souvent problème quant à l'image du collectif, vacillant entre le schématisme des présentations, des informations et la portée des intentions.

Enfin, le site du Café pédagogique présente des contradictions d'ordre fonctionnel et discursif : la représentation du collectif étant très faible, le site ne permet pas d'établir réellement une pensée collective et un projet collectif. Cela dit, son caractère propre de média mériterait d'être interrogé de manière plus approfondie.

Références

Beacco J.-C., Moirand S. (1995). Autour des discours de transmission des connaissances. Dans *Langages, 29e année, n°117, Les analyses du discours en France* (p. 32-53). Paris : Larousse. Consulté à l'adresse: http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1995_num_29_117_1704

Benveniste, E. (1996). Problèmes de linguistique générale.I. Paris : Gallimard.

Les Carnets du CEDISCOR 2 (1994) : « Discours d'enseignement et discours médiatiques : pour une recherche de la didacticité », Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Cardon D. (2010). *Démocratie Internet : promesses et limites*. Paris : Seuil.

Jarraud F., Picard P. (2007) Le Café pédagogique : une nouvelle culture du débat professionnel, *Cahiers pédagogiques* n°449, 2007. Consulté à l'adresse : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-Cafe-pedagogique-une-nouvelle-culture-du-debat-professionnel

Identités en ligne de collectifs et pluralité des modes de référence

Xavier Levoin

Post-doctorant en Sciences de l'Information et de la Communication (université Paris Descartes)

Introduction

Sites web et construction d'une identité collective

En analysant les sites web de quatre collectifs de notre corpus[180], nous faisons l'hypothèse qu'ils contribuent à la construction d'une certaine image de soi, ou plutôt du « nous » que représente le collectif, et que cette image répond à une intention. En effet, les cas étudiés ici s'inscrivent dans un vaste ensemble de collectifs, au sein duquel chacun est amené à prendre position, à se distinguer des autres, voire à construire une image de marque.

Un collectif peut ainsi être amené à défendre son identité en ligne, lorsqu'un autre emploie le même nom : le cas s'est présenté à nous au cours d'un entretien où il nous était rapporté qu'un collectif en réseau, identifiable par une balise Twitter, était entré en conflit avec un regroupement émergent qui employait le même *hashtag* (entretien : *community manager*).

De fait, les sites des collectifs ne sont pas tant appréhendés sous l'angle d'une identité stabilisée qu'à travers la construction d'une identité relative. Pour le dire en reprenant les termes de la rhétorique, les sites sont ici compris comme des agencements sémio-discursifs qui participent de la construction d'un *ethos* (Maingueneau, 1993, p. 138), c'est-à-dire d'une image de soi telle qu'elle se forge dans le discours :

> Ce que l'orateur prétend *être*, il le donne à entendre et à voir : il ne dit pas qu'il est simple et honnête, il le *montre* à travers sa manière de s'exprimer. L'*ethos* est ainsi attaché à l'exercice de la parole, au rôle qui correspond à son discours, et non à l'individu « réel », appréhendé indépendamment de sa prestation oratoire.

Les contraintes de l'enquête ne permettant pas de livrer ici une analyse extensive des discours produits (et accessibles en ligne) par les collectifs, nous avons adopté le parti d'aborder la construction de l'identité à travers plusieurs formes de références internes et externes : au moment fondateur tout d'abord, à un univers de référence qui contribue à donner au collectif sa coloration particulière ensuite, aux rôles que peuvent (doivent ?) jouer les membres du collectif dans un troisième temps, et enfin, aux relations nouées avec des partenaires.

Ce faisant, nous nous focalisons sur un, et un seul des versants de leur communication en ligne, en laissant provisoirement de côté leur usage des réseaux socio-numériques. Les analyses présentées ici devraient donc être complétées par l'étude des échanges sur le réseau Twitter ainsi que sur les éléments issus des entretiens et des observations menées parallèlement.

180 Voir p. 79 du présent rapport.

Présentation des sites étudiés

Les quatre collectifs étudiés couvrent un large empan historique, le plus ancien ayant été créé en 1945 (CRAP-*Cahiers pédagogiques*) et le plus récent en 2014 (Twictée). Nous reprenons ci-dessous (Tableau 14) les éléments d'identification exposés dans le chapitre présenté à la p. 77 du présent rapport :

	Logo	Créé en...	Eléments de présentation
1		1945	« Les Cahiers pédagogiques sont une revue associative » (encart sur les pages de consultation des ressources) « Notre mouvement et sa revue ont besoin du soutien de ses sympathisants et de ses lecteurs. » (extrait du texte de présentation du CRAP-Cahiers Pédagogiques[181])
2		1947	« Institut Coopératif de l'Ecole Moderne – Pédagogie Freinet » (bandeau du site national) « Une éducation populaire en pratique » (intitulé de la 1ere rubrique du menu « pédagogie Freinet »)
3		2013	« L'école de la Recherche est un programme éducatif développé par le Centre de Recherches Interdisciplinaires qui œuvre pour la mise en place de l'éducation par la recherche dans l'École. » (extrait de la rubrique « présentation »)
4		2014	« dispositif collaboratif d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe » (bandeau du site)

Tableau 14 : identification des 4 collectifs étudiés

Sur le plan historique, deux binômes se distinguent d'emblée : d'une part, deux collectifs « anciens » (créés au lendemain de la seconde guerre mondiale), d'autre part, deux collectifs de création très récente. L'opposition est également manifeste en termes d'onomastique : chez les collectifs anciens, des acronymes (ICEM ; CRAP), chez les nouveaux, des mots-valises (savant+aventurier ; Twitter+dictée).

Sur le plan sémiotique, les regroupements sont différents : la lettre *phi* est corrélée au monde de la connaissance pour le CRAP, la graphie enfantine des Savanturiers évoque également le monde de l'école, tandis que la présence de l'établi et du marteau dans le logo de l'ICEM fait référence à l'artisanat ou au travail ouvrier, et le badge de Twictée (avec ses lauriers) renvoie à l'univers olympique.

Les quatre collectifs étudiés se rapprochent cependant tous sur le plan des effectifs : même si nous ne disposons pas toujours d'éléments vérifiables à leur sujet, les données recueillies tendent à indiquer que les effectifs de chacun sont relativement élevés : quelques 500 adhérents pour l'ICEM, 400 classes associées au programme des Savanturiers, 360 enseignants participant à des twictées, et « plusieurs milliers » d'enseignants au CRAP[182].

181 Voir en ligne : http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Le-Cercle-de-recherche-et-d-action-pedagogiques-

182 Sources, respectivement : entretien avec C. Chabrun, site web des Savanturiers, allocution des fondateurs de

Construire l'identité collective par référence au moment fondateur

La manière dont un collectif présente ses origines constitue à nos yeux un élément particulièrement important dans la construction de son identité, et surtout dans la légitimation de l'autorité du collectif[183] : de ce point de vue, la référence aux fondateurs, ou, dans les cas qui nous occupent, au moment fondateur autorise (en partie) le collectif à prescrire aux enseignants des manières de faire.

Sur ce plan, nos quatre collectifs présentent un contraste assez net, entre, d'une part, les collectifs anciens qui s'inscrivent dans une perspective historique, et, d'autre part, des collectifs plus récents qui font essentiellement référence à une conjoncture plus contingente. C'est en ce sens que, pour caractériser ces deux options, nous mobilisons deux conceptions grecques du temps : *chronos* et *kaïros*.

Chronos *: des collectifs inscrits dans l'histoire ?*

L'épaisseur historique des collectifs anciens s'affiche assez clairement, avec des références au moment fondateur et aux événements ultérieurs qui ont marqué son existence. Au-delà de sa date (1947) de création en association, le site de l'ICEM mentionne plusieurs moments-clés de son histoire : le Congrès de Pau en 1968, qui a donné naissance à une *Charte de l'École moderne*, la publication de textes fondateurs rédigés par Célestin Freinet (« Les invariants pédagogiques » en 1964, « Le texte libre » en 1947).

La page « Qui sommes-nous » du site établit une filiation directe entre la figure de son fondateur, le contexte de création de l'Institut et les activités actuelles du collectif :

> L'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM-Pédagogie Freinet) est une association créée en 1947 par Célestin Freinet rassemblant autour de lui un certain nombre de pionniers.
>
> Aujourd'hui, agréée par les ministères de l'Éducation nationale et de la jeunesse et de la vie associative, l'ICEM regroupe des enseignants, des formateurs et des éducateurs autour des principes de la pédagogie Freinet.[184]

Sous la rubrique « Qui sommes-nous » toujours, l'histoire du « mouvement » est clairement placée sous l'égide de son fondateur ; elle est intitulée « Célestin Freinet et son Mouvement » et sous-titrée « Quelques dates importantes de l'itinéraire de Célestin Freinet et du Mouvement qu'il a initié »[185], les dates retenues correspondant effectivement à celles de sa biographie, deux portraits photographiques venant agrémenter le texte.

Ainsi, si le collectif a pu être décrit sous l'angle de l'« intellectuel collectif » cher à Pierre Bourdieu (Peyronie, 2016), et comme l'ont noté plusieurs historiens du mouvement (Peyronie, *op. cit.;* Saint-Fuscien, 2017), la figure charismatique du fondateur reste aujourd'hui encore très présente.

Dans la *Charte de l'École moderne*, c'est la (grande) guerre qui apparaît en filigrane, avec la référence à la paix nécessaire : l'un des objectifs de l'ICEM tient à la construction d'un

---

Twictée à l'occasion de la remise du Prix de l'innovation pédagogique en 2016, site du CRAP.

183 Sur la construction de l'autorité en discours, et notamment dans le cas des discours qui ne sont pas dotés d'une force contraignante (sur le plan administratif), nous renvoyons à l'ouvrage de C. Oger (2013).

184 https://www.icem-pedagogie-freinet.org/presentation-association-icem.

185 https://www.icem-pedagogie-freinet.org/celestin-freinet-et-son-mouvement.

« monde d'où seront proscrits la guerre, le racisme et toutes les formes de discrimination et d'exploitation de l'homme », ce projet reposant sur l'« internationalisme », « pour que se développent les fraternités de travail et de destin qui sauront aider profondément et efficacement toutes les œuvres de paix ».

Sur le site du CRAP, un texte de présentation expose les origines du collectif :

> Les *Cahiers pédagogiques* sont nés au lendemain de la Libération, en 1945, dans un courant qui veut à la fois la démocratisation de l'enseignement et sa rénovation dans l'esprit de l'éducation nouvelle. […] Le CRAP – Cercle de recherche et d'action pédagogiques – est le nom actuel de l'association qui publie les *Cahiers pédagogiques*[186].

Le moment historique est significatif : la naissance du collectif est présentée comme inscrite dans un double « courant » de fond (Éducation nouvelle et démocratisation), et la date de la Libération est affichée comme signifiant d'un tournant majeur. La création du collectif rejoint donc, pour ainsi dire, la grande Histoire, même si elle s'inscrit également dans une visée de « rénovation » de l'enseignement.

Cette présentation historiquement située revendique en outre l'héritage du Plan Langevin-Wallon, et de l'une de ses premières concrétisations : les classes nouvelles (du secondaire). Ce sont justement ces classes, reliées par un bulletin de liaison qui ont motivé l'existence des *Cahiers pédagogiques*. La présentation du collectif, en revanche, passe sous silence le rôle des membres du GFEN dans l'expérience des classes nouvelles — et, par ailleurs, dans la conception du Plan Langevin-Wallon :

> Pourtant, quelques éléments du Plan trouvèrent leur application dès la rentrée scolaire de 1945, comme les « classes nouvelles » organisées par G. Monod, membre du GFEN[187], centrées sur les méthodes actives et l'observation de l'élève, ainsi que sur le travail de groupe ; le réseau de ces classes nouvelles s'organisera autour d'un bulletin de liaison qui deviendra *Les Cahiers pédagogiques* (qui restent aujourd'hui l'héritier spirituel du Plan Langevin Wallon). (Chatillon, 1997, p. 100)

Kaïros *: des collectifs conjoncturels ?*

Chez les collectifs jeunes, l'accent porte davantage sur les circonstances particulières qui ont présidé à leur création. Le moment de la création apparaît d'ailleurs de façon beaucoup plus discrète que chez les collectifs anciens.

Le site de Twictée, qui illustre les contraintes d'un architexte[188] par le choix du format blog (affichage des articles en mode rétro-chronologique) et d'un thème propre à la plateforme WordPress, de type « magazine[189] » (une juxtaposition de vignettes réparties sur plusieurs colonnes), privilégie l'attention à l'actualité plus que la constitution d'un site à vocation documentaire, sur lequel les lecteurs viendraient trouver des informations sur les modalités de fonctionnement du dispositif (cf. p.180).

---

186 http://www.cahiers-pedagogiques.com/Presentation-du-CRAP.

187 G. Monod avait aussi enseigné à l'Ecole des Roches, fondée par E. Demolins, avant la première guerre.

188 C'est-à-dire d'un format encadrant l'écriture et préfigurant un certain mode de lecture (Jeanneret, 2014, p. 10).

189 Il s'agit du thème libre et gratuit « Baskerville », présenté par son auteur comme destiné aux « *hoarders* », que l'on peut traduire par « collectionneurs » ou « thésauriseurs ». Voir http://www.andersnoren.se/teman/baskerville-wordpress-theme/.

De fait, la présentation du collectif est succincte, et il faut se reporter à des interventions extérieures[190] des fondateurs pour connaître les circonstances de sa création. Selon l'un de ses fondateurs, le « dispositif collaboratif d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe » qu'est Twictée résulte d'une conjoncture particulière :

> Comme c'est souvent le cas, les twictées sont le résultat d'une conjoncture et d'un questionnement pédagogique. Conjoncture puisqu'il s'agissait à l'époque de pouvoir répondre à une commande institutionnelle, à savoir la rédaction d'un mémoire dans le cadre d'une certification professionnelle. À cette période, j'utilisais déjà très largement le site de micro-blogging Twitter, essentiellement pour de la veille institutionnelle et pédagogique. Cette fréquentation de la "salle des maître virtuelle" qu'est Twitter m'a poussé à intégrer le cercle très ouvert des enseignants de "Twittclasse", c'est-à-dire des professeurs utilisant Twitter avec leurs élèves pour conduire ou finaliser des séquences pédagogiques. (Hobart, 2014)

Il s'agit ainsi d'une initiative liée conjointement à la trajectoire de l'un des fondateurs (la rédaction d'un mémoire), à un questionnement pédagogique partagé par plusieurs enseignants (comment enseigner l'orthographe ?) et à l'existence un milieu professionnel où le réseau Twitter apparaît riche de potentialités pédagogiques.

Le site des Savanturiers est plus elliptique sur ses origines : la rubrique « à propos[191] » en indique la date de création (2013), le nom de ses cofondateurs (François Taddéi et Ange Ansour), et le lien avec la structure qui le porte (le Centre de Recherches Interdisciplinaires). Plusieurs indices d'une création liée, elle aussi, à des circonstances particulières figurent sur le site : un encadré situé sur la même page mentionne le statut de lauréat d'appels à projet (« Initiative présidentielle La France s'engage » et « Programme investissements d'avenir »), cette qualité étant rappelée en pied-de-page au titre des soutiens institutionnels.

Les éléments textuels n'étant pas privilégiés sur le site, c'est une vidéo accessible sur la même page qui fournit les informations destinées à mettre en valeur la teneur scientifique du projet. Il y est présenté comme l'initiative d'enseignants et de chercheurs animés par un questionnement initial :

> comment faire en sorte que les élèves soient engagés dans des apprentissages rigoureux et ambitieux tout en préservant leur curiosité, leur créativité et leur capacité à questionner[192] ?

À cette interrogation succède — en voix off toujours — le récit d'une étape d'expérimentation au sein d'une classe pilote, puis un élargissement des publics, la mention de l'appel à projet ne venant ici qu'en dernier. La conjoncture semble ainsi reposer à la fois sur le contexte des appels à projets, sur l'existence d'une structure créée huit années auparavant, le CRI, qui a rapidement élargi le spectre de ses interventions depuis la formation à la recherche jusqu'à « l'éducation par la recherche », et sur un questionnement pédagogique.

---

190 Par exemple, cet entretien avec Fabien Hobart, cofondateur du dispositif : http://www.cafe-pedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/09/22092014Article635469677278124449.aspx, ou la page Wikipedia rédigée par un enseignant après une première tentative interrompue au nom des « critères d'admissibilité » de l'encyclopédie en ligne : https://www.twictee.org/2016/04/04/twictee-sur-wikipedia/.

191 https://les-savanturiers.cri-paris.org/a-propos/presentation/.

192 Nous transcrivons.

Pour ces deux derniers collectifs dont l'essor s'est avéré très rapide (les Savanturiers revendiquent 400 classes « parrainées », Twictée quelque 360 enseignants impliqués et plus de 12 000 abonnés au compte @TwicteeOfficiel), la création du collectif s'inscrit moins dans le temps long que dans l'occasion, la conjoncture et les circonstances favorables.

Il nous semble que la manière dont chacun des deux ensembles de collectifs documente son histoire entre en résonance avec le couple *chronos* et *kairos,* les deux conceptions du temps en Grèce antique notamment mise en évidence par Detienne et Vernant (1974) puis Trédé-Boulmer (1992). Alors que *chronos* caractérise un cours linéaire et inexorable du temps, *kairos* est caractérisé par le sens de l'opportunité, de l'« à-propos et [de] l'occasion » favorable (Trédé, *op. cit.*). Employé dès l'Antiquité dans les domaines de la médecine (à quel moment administrer le traitement ?) ou de la rhétorique, le concept renvoie à l'existence de lieux (son sens originel est spatial) et de moments propices. N'est-ce pas justement cette capacité à se saisir de circonstances favorables qui caractérise l'émergence des collectifs jeunes ?

Sources légitimantes

Les références aux moments fondateurs apportent des indications quant au valeurs promues par les collectifs. Celles-ci le sont plus explicitement dans les documents qui ont vocation à constituer un cadre de référence tout en se référant à des valeurs et principes exogènes, comme les chartes, les règlements, les déclarations, et plus généralement, l'ensemble des textes qui nous semblent correspondre à ce que Maingueneau et Cossutta (1995, p. 113) nomment « discours constituants », qui « ne s'autorise[nt] que d'eux-mêmes [tout en devant] se poser comme liés à une Source légitimante ». Pour autant, les traces de tels discours ne sont pas toujours aussi visibles d'un collectif à l'autre.

Il convient en effet de distinguer les collectifs anciens qui mettent en avant ces textes (chartes, etc.), et les collectifs plus récents, pour lesquels la « Source légitimante » peut apparaître en filigrane en empruntant (notamment des éléments visuels) à d'autres univers pris comme références.

Pour Twictée par exemple, la flamme olympique et les lauriers de la victoire apparaissant sur plusieurs visuels[193], tout comme la mention des « valeurs olympiques : excellence, amitié et respect[194] » rapprochent l'univers de l'éducation de celle du sport, du jeu collectif et de la compétition, fût-elle placée sous le signe du *fair play*.

Pour les Savanturiers, c'est le monde de la recherche, et en particulier de la recherche expérimentale qui est érigée en référence centrale, à travers la revendication de la « démarche » ou « méthode scientifique ». Plus précisément, la « méthode scientifique » est souvent associée à une dimension « éthique » (« éthique de la recherche », *Appels à projets 2017-2018*). Le *Vademecum* fait également référence à trois ensembles de valeurs (« Parlons éthique »). L'« exemplarité » tout d'abord : « vous êtes un modèle pour vos jeunes apprentis-chercheurs. Rendez visible[s] vos propres questions et apprentissages ». Le sens du « bien commun » et du « collectif » ensuite :

193 Voir par exemple la capture de la page d'accueil du site, en annexe.

194 https://www.twictee.org/2018/01/11/twicteexxviii/.

> Collaborer, partager, apprendre, produire et œuvrer au service du bien commun (*Vade mecum enseignant & mentor*[195])

> L'éthique de la recherche repose intrinsèquement sur la construction d'un collectif soudé où la répartition des rôles est au service de la réalisation d'une mission commune que tous peuvent investir. (*Appel à projet 2017-2018*[196])

Enfin, c'est la « valeur productive de la connaissance » qui semble indiquer que le processus de construction de la connaissance fonctionne de manière incrémentielle, à partir d'erreurs et de tâtonnements :

> Un résultat, même s'il est négatif, reste un résultat. L'erreur est une étape dans les apprentissages comme dans le processus scientifique. Il s'agit pour l'élève de pouvoir retracer le chemin qui l'a conduit à ce résultat, documenter le parcours de recherche, l'analyser, produire une communication adaptée. C'est aussi autour de ces compétences que devront se porter les intentionnalités enseignantes. (*Vademecum...*)

Méthode et valeurs scientifiques sont étroitement imbriquées : l' « esprit critique », « la rigueur » et « l'éthique de la recherche scientifique »[197] sont souvent voisines.

La page « Qu'est-ce qu'apprendre par la recherche ? » est probablement la plus explicite sur les constituants respectifs de la méthode et de l'éthique scientifique. Concernant la « méthode », la « démarche » ou la « posture » des chercheurs, les 8 étapes mentionnées *infra* sont formulées en des termes empruntés au lexique de la recherche (« bibliographie », « protocole expérimental », etc.) Les aspects relevant de l'« éthique » sont présentés sous la forme de postulats :

> - La recherche est le règne de la preuve scientifique, non de l'opinion.
>
> - Le chercheur travaille en équipe dans une logique de collaboration.
>
> - Les résultats que le chercheur propose sont étudiés par la communauté avant d'être validés puis publiés. Il a donc un idéal d'intégrité intellectuelle et il est de son devoir de ne pas induire ses collègues en erreur. La publication engage la responsabilité éthique et intellectuelle.
>
> - De plus, la propriété intellectuelle est une valeur importante. Le chercheur utilise les résultats de ses collègues mais il doit les citer.
>
> - Enfin, l'erreur est une partie intégrante du processus de recherche. Un résultat négatif est un résultat scientifiquement signifiant.[198]

L'éthique de la recherche apparaît donc sous l'angle de la pratique : être apprenti-chercheur, c'est adopter des manières de faire, censées prévaloir dans le monde de la recherche et ici présentées sous une forme très idéalisée.

---

195 https://les-savanturiers.cri-paris.org/wp-content/uploads/2017/10/vademecum1718-vfweb.pdf.

196 https://les-savanturiers.cri-paris.org/wp-content/uploads/2017/06/ingenierie_aap1718vfweb.pdf.

197 https://les-savanturiers.cri-paris.org/a-propos/quest-ce-quapprendre-par-la-recherche/.

198 https://les-savanturiers.cri-paris.org/a-propos/quest-ce-quapprendre-par-la-recherche/. Cette présentation en miroir de la méthode et de l'éthique a donné lieu à l'édition d'un poster, téléchargeable à cette adresse : https://les-savanturiers.cri-paris.org/wp-content/uploads/2017/01/a2-7_sav_eplr.pdf.

Quoique présente ponctuellement sur d'autres sites de collectifs, et en particulier sur celui de l'ICEM, le tropisme vers la recherche et ses valeurs ne constitue pas l'orientation majoritaire chez les autres collectifs. Pour l'ICEM, l'association des « convictions et des pratiques[199] » s'inscrit dans une visée avant tout politique : il s'agit, pour les enseignants du collectif, de « tent[er] de résister aux visées libérales du capitalisme sur l'éducation », et de remplacer « la compétition, la marchandisation des savoirs, l'individualisme, le déni de l'humain [par] l'entraide, la mutualisation des savoirs, la coopération et la relation. » (*Ibid.*)

Caractérisée par un ensemble de concepts (« la méthode naturelle », le « tâtonnement expérimental », l'« expression et la communication ») et de principes (des « situations d'apprentissages authentiques », la pédagogie Freinet promeut des activités connues bien au-delà des cercles des enseignants Freinet : le « texte libre », la « correspondance scolaire », l'« imprimerie à l'école ».

Si elles résultent d'une pensée pédagogique (celle de Freinet) et d'une recherche de « techniques […] qui permettront au maximum [l']épanouissement et [l']élévation » de l'enfant et de l'éducateur, ces pratiques sont présentées comme contribuant à l'inscription du « scolaire » dans le « social », et mieux encore, comme « élément[s] d'une révolution sociale indispensable » (*Charte du Congrès de Pau*, 1968[200]). L'objectif semble donc avant tout relever du renversement d'un ordre établi, mené au profit et « aux côtés des travailleurs », en relation avec les « principes de l'éducation populaire », et en rupture radicale avec « le monde d'aujourd'hui » et toute forme de « dogme » ou de « catéchisme » (*Charte*)

Pour le CRAP, la dimension pédagogique est également centrale, mais l'orientation politique est moins marquée que dans le cas de l'ICEM. Au-delà de la référence légitimante au contexte historique de sa création, la légitimité revendiquée par le collectif semble tenir à son positionnement non doctrinaire : « *Les Cahiers pédagogiques* publient réflexions et instruments de travail, ils conjuguent théorie et pratique, sans jamais s'identifier à une doctrine particulière et exclusive », et plus généralement, au refus de prendre parti :

> Le CRAP se veut engagé, parce qu'il ne croit pas à une pédagogie pure (changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société, peut-on lire sur chaque publication), mais il sauvegarde jalousement son indépendance vis-à-vis de tout syndicat, de tout parti, de tout ministère. C'est en toute indépendance que le CRAP et les *Cahiers* prennent position sur les réformes qui sont mises en œuvre et réclament celles qui leur semblent indispensables[201].

Quoiqu'il en soit, la référence à un univers extérieur au monde éducatif est rare sur le site du CRAP ; peut-être sa notoriété – à laquelle la revue, classée « revue d'interface » par le CNU, contribue – suffit-elle à le rendre incontournable.

Ces premiers éléments d'approche de l'identité collective par ses références exogènes étant posés, comment nos collectifs s'emploient-ils à renforcer leurs effectifs ? Quelles stratégies mettent-ils en œuvre pour recruter de nouveaux membres, et pour quel type de participation ? Ce sont les points que nous abordons dans la section suivante.

---

199 https://www.icem-pedagogie-freinet.org/des-convictions-et-des-pratiques.

200 https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15376.

201 http://www.cahiers-pedagogiques.com/Presentation-du-CRAP.

Peser dans l'archipel des collectifs et assigner des rôles

À l'instar de ce qui a été observé dans d'autres domaines, comme les associations de patients (Akrich et Méadel, 2007), les collectifs tendent à faire nombre en mettant en avant l'importance de leurs effectifs.

Pour les Savanturiers par exemple, l'importance attribuée aux effectifs est particulièrement sensible : elle se traduit visuellement sur un bandeau large[202] (cf. Illustration 8) revendiquant le poids numérique du projet et rappelant certaines formes sémiotiques de type infographie, mobilisées notamment dans les publications de presse. Un marqueur de gros volume vient renforcer cet effet de « communication nombre » (Bouchard, 2008) sur les « élèves » et les « enseignants formés » : « K » pour « milliers ».

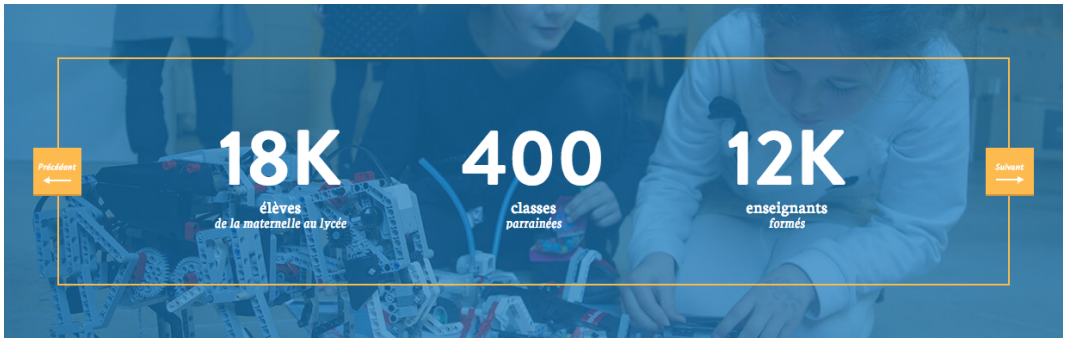


Illustration 8 : les Savanturiers – effectifs

Par la place importante qu'ils occupent sur la page comme par l'absence de commentaire, les chiffres semblent parler d'eux-mêmes ; ils sont dotés d'une « valeur d'évidence », comme le signale Candel (2008) à propos d'un autre contexte : les « chiffres du jour » dans la presse imprimée :

> Ici, l'information chiffrée paraît largement autonome, elle semble manifester directement un objet, un phénomène, un événement : elle semble signifier avec la force de l'évidence, elle semble faire signe du réel lui-même, elle est comme un signe-chose, qui adhèrerait intimement à son référent et dévoilerait un rapport maximal entre le monde et sa description. (Candel, 2008, p. 40).

La revendication d'un effectif important se manifeste également chez les collectifs anciens, mais sous des formes différentes : moins visuelles, comme sur le site de l'ICEM, qui évoque « des milliers de praticiens[203] » engagés dans la pédagogie Freinet, sur la page de présentation de la fédération. Dans cette perspective, le recrutement de nouveaux membres et la fidélisation des membres actifs apparaît essentielle. Comment les collectifs de notre corpus s'y emploient-ils ?

Recruter et former

Chez les Savanturiers, les invitations à participer ciblent les enseignants ainsi que les scientifiques appelés à devenir « mentor », c'est-à-dire « bénévole spécialiste d'un domaine ».

202 Les flèches de défilement gauche et droite font apparaître d'autres données : « 300 mentors mobilisés », « 11 thématiques scientifiques proposées ».

203 https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/14847.

Pour les premiers, l'invitation se fait collective : ce n'est pas tant l'enseignant lui-même qui est mobilisé que les classes du primaire et du secondaire, « partout en France et dans le réseau de la francophonie[204] ». Le recrutement est ouvert : l'absence de prérequis, pour les enseignants participants, est en effet soulignée : « nul besoin de posséder de culture scientifique ou d'être à l'aise avec la méthodologie de la recherche »[205]. C'est justement l'ambition du programme que de former des « pédagogues chercheurs ».

De fait, l'offre de formation correspond à l'une des trois actions (ou « vocations ») des Savanturiers ; elle se décline en plusieurs dispositifs et s'adresse à plusieurs publics (enseignants de la sphère « scolaire », éducateurs et animateurs des collectivités territoriales, représentant la sphère « péri- et extrascolaire », cadres de l'Éducation nationale, étudiants, doctorants et chercheurs susceptibles d'endosser le rôle de mentors)[206].

Les supports de formation constituent un ensemble de ressources[207] disséminées sur plusieurs médias : le site lui-même, une chaîne YouTube[208], ainsi que la plateforme fun-mooc.fr[209], pour les six MOOCS conçus pour la formation des participants. Outre les supports audiovisuels, on trouve sur le site une production éditoriale importante, incluant des livrets riches en infographies (d'où est extraite l'Illustration 10), un « Vademecum enseignant et mentor », des pages de présentation des champs disciplinaires proposés, chacune constituant un « appel à projet », enfin, des fiches, supports de formations, et capsules vidéos accessibles depuis la « Savanturothèque ». Les documents ne sont cependant téléchargeables que moyennant renseignement du nom et d'un mail.

Les collectifs ayant la forme juridique d'une association (Twictée, CRAP, ICEM) invitent à adhérer, avec cotisation. Sur le site du CRAP, l'invitation est visible dès la page d'accueil (« Adhérer au CRAP[210] ») ; pour la Twictée, l'invitation ne figure pas dans le menu principal (on la retrouve néanmoins par le moteur de recherche), et l'adhésion en ligne s'effectue par l'intermédiaire d'une plateforme de « financement participatif », helloasso.com.

Pour l'ICEM enfin, les modalités ont récemment changé, le collectif étant devenu une fédération d'associations, si bien que tout enseignant adhérant à une association locale (correspondant dans la plupart des cas aux groupes départementaux présentés ci-dessous) devient de fait membre de l'ICEM.

Niveaux de participation

De fait, et comme on le verra plus bas, les modalités de participation se déclinent en plusieurs cercles. Le CRAP, par exemple, offre plusieurs modes d'entrée dans le périmètre d'activité du collectif : une simple inscription à la lettre d'information, l'abonnement à la revue, et l'adhésion à l'association. Twictée semble s'inscrire dans une même démarche, puisque le

204 https://les-savanturiers.cri-paris.org/je-participe/un-projet-savanturier-cest-quoi/.

205 https://les-savanturiers.cri-paris.org/je-participe/enseignant-engagez-vous-avec-votre-classe/.

206 https://les-savanturiers.cri-paris.org/formations-savanturiers/formations-en-presentiel/scolaire/.

207 Nous revenons plus bas sur la production de ressources par les collectifs.

208 https://www.youtube.com/channel/UCoUDPtTse5SKQQ9Cc14-3pQ/about.

209https://www.fun-mooc.fr/cours/#search?query=%C3%A9ducation%2Bpar%2Bla%2Brecherche&page=1&rpp=50.

210 On notera au passage que le module d'adhésion renvoie vers le sous-domaine « La librairie », si bien qu'il est possible de cumuler dans un même « panier » un ou plusieurs abonnements à la revue, l'achat d'ouvrages, et une (ou plusieurs) adhésions à l'association.

formulaire d'adhésion mentionne une réflexion en cours sur la création de niveaux différenciés[211] :

> Adhérent Twictonaute
>
> Cette adhésion correspond **au premier niveau**[212] d'adhésion. L'association travaille actuellement sur d'autres niveaux disponibles prochainement. N'hésitez pas à faire un don si vous souhaitez affirmer votre soutien au projet.

L'adhésion conditionne-t-elle la participation au collectif ? Sur ce point, les sites n'apportent pas toujours d'éléments très précis. Il semble qu'elle soit facultative pour Twictée, puisque la participation à une twittclasse peut s'effectuer sur simple inscription.

Toujours est-il que les modalités d'appel à participation s'échelonnent sur un continuum allant de formes distanciées (abonnement, suivi des actualités) jusqu'à des formes plus engageantes (implication dans la vie du collectif), que l'on pourrait représenter de la manière suivante :

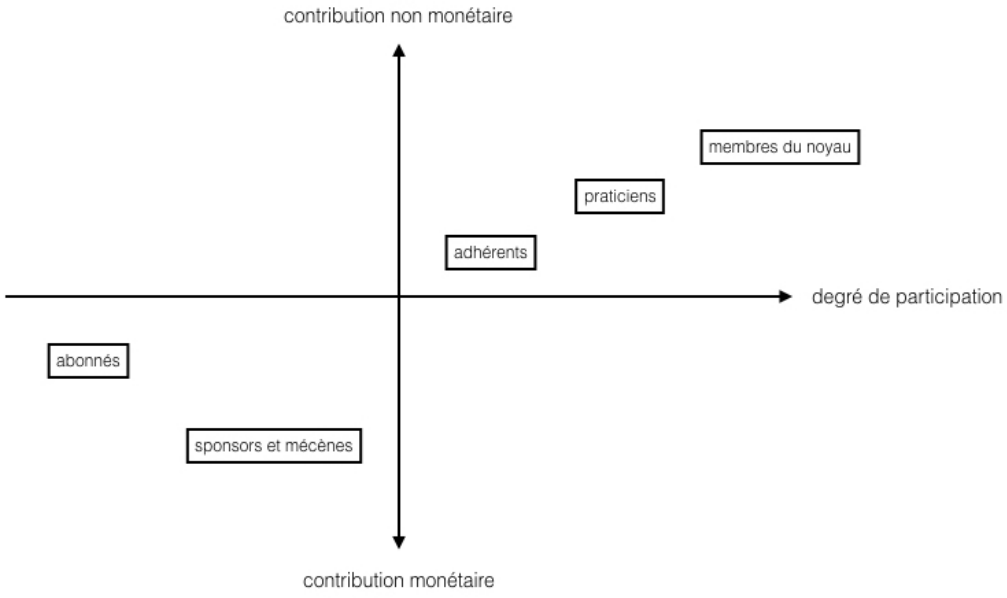


Illustration 9 : appels à participation

Les rôles correspondant aux destinataires de l'appel à participation sont ici répartis sur deux axes : le premier, horizontal, court du moindre au plus haut degré de participation, partant de la figure du lecteur (l'abonné aux *Cahiers pédagogiques*, par exemple) pour aller jusqu'aux membres engagés dans la vie du collectif (le bureau de l'ICEM, par exemple). Le second, vertical, distingue les contributions de nature monétaire et celles qui reposent sur une participation bénévole ou rémunérée (relèvent de ce dernier type l'équipe salariée des Savanturiers). C'est à préciser ces différents rôles que s'attache la section suivante.

211 https://www.twictee.org/2017/07/29/association-twictee/.

212 Nous surlignons.

Rôles et types de participation

Le fonctionnement des projets Savanturiers assigne des rôles précis aux acteurs, qu'expose l'Illustration 10, bien représentée dans les documents téléchargeables[213] : les élèves, les enseignants, le mentor, l'équipe des Savanturiers. Dans les termes du collectif, ce sont des « apprentis-chercheurs », des « pédagogues-chercheurs », des « chercheurs » et l'« équipe » qui se voient attribuer des rôles, et dont les interactions sont encadrées.

Illustration 10 : rôles au sein des Savanturiers, brochure « Appel aux mentors 2017-18 »

Dans cette perspective, la possibilité de changer de statut et de monter en expertise ne paraît pas envisagée : chacun se voit assigner une place (valorisée par une étiquette à connotation fortement positive), et les passages de l'un à l'autre ne semblent pas être favorisés. En revanche, les enseignants peuvent devenir « ambassadeurs » du programme.

Les représentations circulaires sont largement déclinées sur le site ; ainsi, dès la page d'accueil, des cercles concentriques en rotation (voir Illustration 14) définissent (presque) la même triade d'acteurs des projets d'éducation par la recherche : « enseignants », « mentors », « élèves ».

Le *Vademecum* détaille ainsi les rôles respectifs de l'enseignant et du mentor, en employant largement l'impératif : « Partez des besoins de votre classe », « communiquez au mentor les éléments de programme… », « Mettez en place des outils de communication entre le mentor et les élèves », « transmettez vos méthodes de travail », « Guidez-les en validant ou invalidant la méthode scientifique », etc. Les rôles sont ainsi définis : le mentor n'est « pas une encyclopédie [mais] un guide ; l'enseignant un « chef de projet » ; il établit des liens entre ses « intentions pédagogiques » et « l'enthousiasme du chercheur », tout en « stimul[ant] de nouveaux leviers d'apprentissage ».

L'usage des outils courants de communication est également prescrit : « privilégiez les échanges par courrier, mail, ou réseaux sociaux », « expérimentez les échanges via les

213 Par exemple dans la brochure intitulée « Appel aux mentors 2017/18 » des Savanturiers du cerveau.

visioconférences » . Plus encore, comme le montre le schéma (cf. p. 182), le moment de l'échange et les modalités de la prise de contact font l'objet de préconisations précises.

Si la répartition des rôles est très balisée dans le cadre des projets, les relations entre les acteurs du projet, l'équipe des Savanturiers (14 salariés, 2 recrutements en cours) et surtout, les autres classes et enseignants le sont moins. Il n'est pas impossible que l'on ait affaire à des cercles d'acteurs partageant une ambition commune, mais ne se croisant que très occasionnellement — ce serait alors, selon la typologie de Metzger (2007), une forme plus réticulaire que communautaire.

Au sein du CRAP, plusieurs types de participation semblent devoir être distingués : d'une activité très marginale de lecture des publications et de suivi des actualités publiées (billets de blog en réaction à l'actualité éducative) à la rédaction d'articles pour la revue et à la participation aux temps de mutualisation, l'intensité de la participation varie sensiblement. Le statut de « membre » des cercles, par exemple, se décline sur plusieurs niveaux d'engagement, de «consulter » jusqu'à « proposer un texte »[214]. Le collectif prescrit en outre un certain type d'identité : il est par exemple explicitement demandé aux membres de se présenter sous leur identité réelle (professionnelle), en évidant les pseudonymes :

> À vous de voir ce que vous souhaitez faire connaitre de votre situation professionnelle, si vous souhaitez ajouter une photographie. Par contre, nous vous demandons d'éviter les pseudonymes. (*Ibid.*)

La participation aux activités de Twictée est encadrée par un mode d'emploi particulièrement explicite. Le format adopté, celui du blog, permet au lecteur de percevoir, de la part de l'équipe des « Plombiers », des ajustements successifs des règles de participation.

Illustration 11 : Twictée, kit de survie

214 http://cercles.cahiers-pedagogiques.com/mode-demploi.

Une rubrique spécifique témoigne de la nécessité de renforcer ces règles : l'« Opération Ghosting[215] » (voir p. 183). Des icônes y font référence, comme ailleurs sur le site, à l'univers des cultures populaires : le cercle barré évoque, au moins pour des lecteurs trentenaires ou quarantenaires (le film a été diffusé en 1984), le film *Ghostbusters*, et un gif animé emprunte à l'affiche d'un *remake* du même film. Le « ghosting » correspond à la « mystérieuse disparition, au beau milieu d'un épisode, de classes ayant pourtant renseigné leur participation ». Pour faire face à cette interruption du projet, deux outils avaient préalablement été diffusés : un « kit de survie[216] » (Illustration 9), et une « boîte à cris[217] », c'est-à-dire un formulaire où chacun peut signaler la défection de la classe partenaire. L'« opération ghosting » propose en sus cinq « flux », destinés à maîtriser les risques de défection et à renforcer l'accompagnement, notamment avec la possibilité d'entrer en relation avec un « expert patenté de la twittclasse » (« #AdopteUnCoach »).

À la lumière de ce cas de régulation *a posteriori* et des modes de réaction à des moments critiques, on devine que l'organisation du collectif est millimétrée – et assumée par les « Plombiers » –, comme en témoigne l'existence de multiples billets prenant la forme de modes d'emploi : ainsi, la « charte du twictonaute », qui est en réalité une infographie intitulée « Guide du twictonaute » (voir en annexe), le billet « Comment participer à Twictée ?[218] », qui constitue en quelque sorte un mode d'emploi des modes d'emploi, renvoyant par exemple au « Kezaco[219] », la FAQ du projet.

L'un des aspects les plus marquants, dans l'explicitation des règles de participation, tient ici à ces renvois constants à des textes antérieurs, à des documents composés d'infographies et de textes courts, ainsi qu'à l'usage extensif du *hashtag* comme outil d'indexation. En somme, la façon dont le collectif documente ses activités repose, dans le cas de Twictée, sur une logique similaire à celle de l'hypertexte : plutôt que de regrouper l'ensemble des informations utiles sur un espace spécifique, les références se font par des liens à d'autres textes produits par le collectif.

L'ICEM, enfin, présente une organisation en plusieurs cercles, qui constituent autant de types de participation. Sont ainsi mentionnés :

- des regroupements géographiques : 65 groupes départementaux font l'objet d'une présentation[220], 82 groupes sont étiquetés sur la page de « recherche générale »[221].
- des regroupements thématiques : 24 groupes nationaux sont présentés[222], 37 groupes sont étiquetés (« Démarrer en PF », « Droits de l'Enfant », « Musique et Son », « Préparation RIDEF », etc.) sur la page de « recherche générale »[223].

---

215 https://www.twictee.org/%f0%9f%91%bboperation%f0%9f%9a%abghosting%f0%9f%91%bb/. On notera que l'affichage de l'url est, sur le site, agrémentée d'icônes, si bien que la copie directe du lien renvoie vers une page d'« erreur 404 » : la page-elle même est fantomatique...

216 https://www.twictee.org/2016/05/12/kit-de-survie-twictonaute-naufrage/.

217 https://www.twictee.org/2017/05/20/boite-a-cris/. Lien vers le formulaire : https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSffukjpIYBRxsQOWlFNFP68AWT4k396gwU-ag48HZYXVTnSag/viewform?c=0&w=1.

218 https://www.twictee.org/comment-sinscrire/.

219 https://www.twictee.org/2015/08/17/le-kezako/.

220 https://www.icem-pedagogie-freinet.org/presentation-des-groupes-departementaux.

221 https://www.icem-pedagogie-freinet.org/recherche-groupes-departementaux.

222 https://www.icem-pedagogie-freinet.org/presentation-des-groupes-de-travail-nationaux.

223 https://www.icem-pedagogie-freinet.org/recherche-groupes-de-travail.

– l'inscription à des listes de diffusion : 213 listes sont indexées sur le serveur de listes[224] de l'ICEM, mais seulement 4 figurent sur le site[225] : « maternelle », « élémentaire », «second degré », « Freinet ».

Quoique dotés d'animateurs, les pages de présentation de ces regroupements ne les nomment pas explicitement ; il faut, pour identifier les personnes chargées de responsabilités au sein du collectif se référer à la page « Personnes-ressources[226] », où figurent les membres du bureau de l'association (sa présidente étant par ailleurs identifiable dans les « Mentions légales »), le nom de trois enseignants détachés, et celui des responsables des groupes thématiques.

Sur le seul plan de l'analyse des sites, et à l'examen des stratégies de recrutement de nouveaux membres et d'organisation interne des participants apparaissent ainsi des modes de participation différenciés et des regroupements qui nous paraissent susceptibles d'être représentés sous forme de cercles concentriques. Si l'identification des collectifs à des communautés de pratiques au sens de Wenger (1998) ne paraît pas nécessairement pertinente[227], les différents niveaux de participation identifiés sur leurs sites web semble correspondre à ceux que mettent en évidence, par exemple, Wenger, McDermott et Snyder (2002, p. 57) :

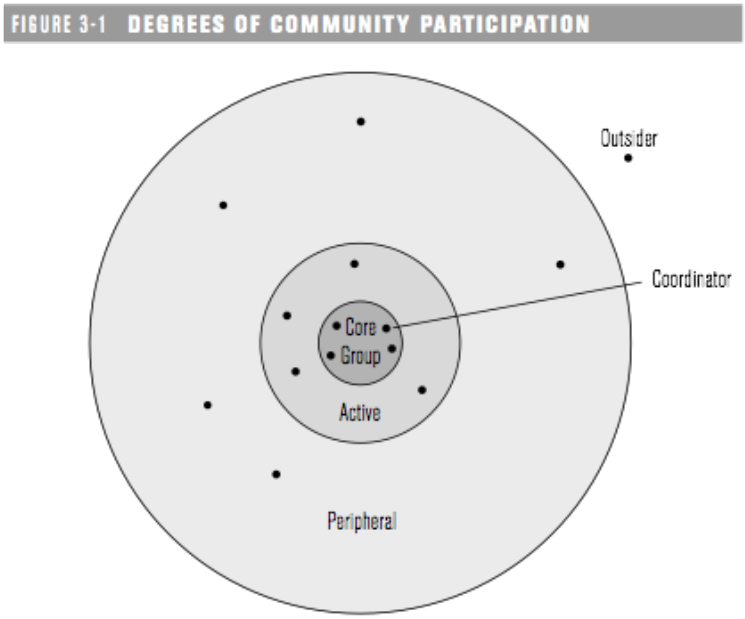


Illustration 12 : niveaux de participation à une communauté de pratique

Si l'attribution de rôles et de places aux (futurs) participants contribue à l'identité des collectifs, les points qui viennent d'être abordés témoignent davantage d'une communauté de fonctionnement que de logiques de différenciation ou de distinction. En observant les relations qu'affichent nos quatre collectifs avec leurs partenaires, ce sont en revanche des modes de fonctionnement différenciés qui les caractérisent : celui de la *convergence des luttes* (ICEM, CRAP), celui de la *tâche d'huile* (Twictée), celui de l'*augmentation de capital* (Savanturiers).

224 https://www.freinet.fr/sympa/lists.

225 https://www.icem-pedagogie-freinet.org/listes-de-diffusion.

226 https://www.icem-pedagogie-freinet.org/personnes-ressources.

227 Sur ce point, nous renvoyons à l'introduction du présent rapport.

L'identité par contiguité : l'affichage des partenariats

Partenariats

Quelle proximité nos collectifs manifestent-ils avec d'autres collectifs ? Quels soutiens reçoivent-ils de « partenaires », et comment mettent-ils en valeur les relations qu'ils entretiennent avec d'autres ?

Les Savanturiers, par exemple, affichent une longue liste de partenaires. Huit d'entre eux (Illustration 12) sont listés en pied-de-page ; il s'agit vraisemblablement de contributeurs financiers, puisqu'ils sont soit des opérateurs des programmes d'investissement (la Caisse des dépôts), soit des fondations, soit enfin, avec la mairie de Paris, des commanditaires pour certaines réalisations (MOOC, ateliers périscolaires).

Illustration 13 : «Partenaires stratégiques» des Savanturiers

Sous la rubrique « nos partenaires » figure une liste beaucoup plus développée (43 entités) ; elle distingue trois ensembles : des « partenaires stratégiques[228] » (ceux qui figurent en pied-de-page, d'autres collectivités, établissements publics et académies) ; des « partenaires sur projet », qui rassemblent la presque totalité des acteurs associés au dispositif, et d'anciens partenaires (« ils nous ont soutenu »).

Peu d'éléments viennent aider la compréhension de la nature de chaque partenariat ; il faut ainsi se reporter à d'autres publications pour mesurer l'importance du financement attribué par la Fondation Bettencourt Schueller, en consultant par exemple les rapports annuels des commissaires au comptes. Dans le rapport du commissaire aux comptes pour l'exercice 2015[229], on mesure l'importance de l'apport financier (même si les informations concernent le CRI et que l'on ne connaît pas la part réservée aux Savanturiers) : la fondation s'est engagée sur 10 ans à contribuer aux activités scientifiques à hauteur de 63.300.000 euros, et à acquérir les nouveaux locaux de la structure, à hauteur de 28.000.000 euros.

Malgré le poids financier que représente un tel soutien privé, une typologie des partenaires mentionnés sur le site montre que les acteurs publics occupent une place centrale. Leur contribution financière s'inscrit dans le cadre d'appels à projets, parmi lesquels un projet « eFRAN », et le soutien apporté par « La France s'engage », mais aussi par la mise le détachement d'un enseignant par le ministère de l'Éducation nationale (entretien : ingénieur pédagogique).

Le tableau 15 offre un aperçu de la répartition des acteurs, et montre le poids des financeurs publics :

228 Intitulé en vigueur le 14 septembre 2018 ; lors d'une précédente visite sur le site (24 avril 2018), l'intitulé était : « partenaires institutionnels ».

229 Voir le rapport publié au *Journal officiel* : https://www.journal-officiel.gouv.fr/publications/assoccpt/pdf/2015/3112/431979327_31122015.pdf.

Type	Nombre[230]
Financeur public sur appel à projets	4
Financeur public sur subvention	3
Partenaire public en consortium, ou échange de services	15
Organisations internationales	2
Financeur privé	3
Partenaire privé en consortium	3
Endopartenaire	6

Tableau 15 : partenaires des Savanturiers

Dans cet ensemble d'acteurs se distingue une catégorie spécifique, baptisée ici « endopartenaires » : nous entendons désigner ainsi des structure associatives ou entreprenariales qui apparaissent comme des émanations du CRI. Ainsi, l'association Open Science School est-elle animée par des étudiants « du monde entier », mais en majorité hébergés au CRI :

> « Open Science School est une communauté de personnes du monde entier. La plupart d'entre nous sont installés au Centre de recherche interdisciplinaire de Paris, notre principal soutien et source de financement[231] » (nous traduisons).

Cette proximité entre Savanturiers et partenaires s'observe également dans la distribution des liens hypertextes. Un *crawl* du site[232] montre qu'à l'exception des partenaires stratégiques figurant en pied-de-page et des blogs des projets Savanturiers, les mentions de sites exogènes sont très limitées. Les collectifs d'enseignants autres n'apparaissent par exemple que très marginalement : seul le CRAP est mentionné au titre des partenaires.

Le positionnement du CRAP contraste fortement : seul un partenaire y est mentionné[233], la Coordination des associations éducatives et pédagogiques laïques partenaires de l'École publique, dont le collectif est membre avec des mouvements d'éducation populaire (les Francas, la Ligue de l'enseignement, les Céméa, le Planning familial par exemple) et des mouvements pédagogiques (l'ICEM, le GFEN, l'Office central de la coopération à l'école).

Le partage de valeurs communes (républicaines) y est explicité : « elles en partagent et font vivre les valeurs d'égalité, de justice sociale, de liberté, de solidarité et de fraternité et font de la laïcité leur culture commune ». En tant qu'associations « partenaires de l'École », elles revendiquent une place aux côté de l'État et des collectivités locales, et se réclament de l'éducation populaire et de l'éducation nouvelle, avec trois « convictions » :

— L'éducabilité de tous les enfants et de tous les jeunes sans aucune exception.

— La dimension émancipatrice des savoirs pour penser, être et faire.

— L'implication des enfants et des jeunes dans leurs apprentissages.

230 Dans ce décompte, nous avons fusionné plusieurs entités qui correspondaient à un même acteur, d'où un total (36) différent de celui qui figure sur la page « nos partenaires ».

231 « Open Science School is a community made by people all around the world. Most of us are based in the Center of Research and Interdisciplinarity of Paris, our main support and source of fund » : http://opensciencesschool.org/.

232 Effectué en avril 2018, à l'aide du logiciel Hyphe (hyphe.medialab.sciences-po.fr).

233 http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Nos-partenaires-.

Concernant le CRAP encore, le soutien de l'État se traduit notamment par le détachement de 6 enseignants.

L'ICEM affiche trois types de relations partenariales. Un soutien institutionnel tout d'abord, celui du ministère de l'Éducation nationale, d'ordre financier et en termes de label, avec l'attribution d'un agrément d'association éducative complémentaire de l'enseignement public, obtenu et renouvelé depuis 2002. Ensuite, sous la rubrique « partenaires » figurent plusieurs types d'acteurs, ainsi présentés :

- des mouvements pédagogiques et d'éducation populaire ;
- des associations du champ éducatif, social, culturel ... ;
- des fédérations nationales ou internationales ;
- […] des collectifs permanents ou ponctuels : le CAPE, l'AEDE (Agir Ensemble pour les Droits de l'Enfant), la Biennale internationale de l'Education nouvelle, la journée du refus de la misère, 17 octobre, le CEPE (Construire Ensemble la Politique de l'Enfance), le CAC (Collectif des Associations Citoyennes), le Collectif pour le droit des enfants Roms à l'éducation, le Collectif RASED.

Enfin, des des « sites amis » figurent sur la même page, où l'on retrouve des collectifs associés au mouvement Freinet (Les Amis de Freinet), le CAPE, des sites à vocation militante (Résistance pédagogique, Question de classe(s), Réseau Éducation sans frontières).

Twictée, en revanche, ne revendique pas de soutien, ni de relations étroites avec l'un des collectifs étudiés dans cet ouvrage. Le collectif se présente plutôt comme le noyau, ou le « modèle » (entretien : ingénieur pédagogique) d'un réseau plus large, vers lequel le collectif « TADA[234] » (Twittclasses, Activités et Dispositifs Associés) semble tendre :

> TADA (Twittclasses, Activités et Dispositifs Associés) c'est donc une manifestation qui vise à proposer aux membres des collectifs enseignants connectés et plus largement à tous les acteurs du monde éducatif, un espace physique de rencontres, de partage et de diffusion autour des propositions pédagogiques en ligne, dans leur singularité et de ce qui les rapproche[235].

Le premier événement « IRL[236] » s'est tenu à l'occasion de l'édition 2018 de l'université d'été Ludovia, avec la partitipation de quelque 12 collectifs (AnimeHistoire, AplatiTour / ClémentAplati17, C2C, Déficoding, Défi inférences, Maths en vie, Sensei Twithaiku, Twictée, Twittcontes, Twittenrimes / Super Team CP, TwictLingua, Twoulipo). La présentation de l'événement faire référence à la formule « salle des maîtres idéales », qui constitue un indice supplémentaire d'une volonté de reconstituer un environnement professionnel et personnel à partir d'affinités en ligne. En ce sens, l'usage de Twitter semble vérifier les observations effectuées par (Thiault, 2015, p. 67) à propos des professeurs-documentalistes :

> [l]e mot-dièse permet également la mise en relation d'individus partageant des "univers communs" ou *"ambiant affiliation"* (Zappavigna, 2012). Les discours mis en relation forment un graphe d'univers partagés dans une communauté en ligne.

234 https://www.twictee.org/2018/03/30/tada-ludovia/.

235 https://www.twictee.org/2018/03/30/tada-ludovia/.

236 « *in real life* », selon l'expression répandue dans les communautés en ligne.

Pour résumer, trois positionnements distincts nous semblent pouvoir être dégagés de l'analyse des partenaires affichés sur les sites étudiés : le premier consiste à revendiquer une convergence d'ordre politique et militante, avec ancrage sensible dans la sphère des mouvements d'Éducation nouvelle (ICEM, CRAP) – la *convergence des luttes* –, le second à construire un réseau de collectifs à partir d'une matrice commune (Twictée) – la *tache d'huile* –, le troisième à entretenir de nombreuses relations avec des financeurs publics et privés, tout en renforçant la cohésion des acteurs à l'aide de projets communs et limités dans le temps (Savanturiers) – l'*augmentation de capital*.

Hébergement et positionnement du site

Les choix techniques (logiciels utilisés), organisationnels (conception interne ou déléguée) et politico-économiques (choix du nom de domaine) qui ont présidé à la construction des sites peuvent apporter d'autres indices d'un positionnement spécifique. La question des noms de domaine, par exemple, est délicate, car les règles d'attribution varient selon l'extension, les tarifs également, si bien qu'au-delà du choix d'un domaine en .com ou en .org en fonction d'une stratégie de position sur l'échiquier du web, des questions très concrètes peuvent entrer en ligne de compte.

Ainsi, l'extension .org adoptée par le CRI, hébergeur des Savanturiers, peut témoigner d'une volonté d'identifier le programme aux activités d'une organisation à but non lucratif[237]. Le site de l'ICEM est doté de la même extension ; seul le site du CRAP possède l'extension .com ; il s'agit cette fois d'un domaine correspondant à l'origine à des activités commerciales. De fait, l'espace « librairie » du site correspond à un sous-domaine : http://librairie.cahiers-pedagogiques.com/. Plus marquante d'ailleurs que le choix de ce domaine, l'organisation des pages rappellent très nettement celle d'une librairie en ligne.

Les choix organisationnels constituent un second point d'entrée dans la définition d'un positionnement spécifique : l'édition du site est-elle assurée en interne, ou est-elle externalisée ? En d'autres termes, la dynamique coopérative souvent revendiquée par les collectifs implique-t-elle nécessairement que le site soit conçu et animé par leurs membres ?

Il semble que ce soit le cas pour l'ICEM, dont le site signale le rôle d'un groupe de travail : le « chantier des outils informatiques de l'ICEM[238] ». Pour Twictée, la plateforme (WordPress) et le format de publication (blog en format magazine) laissent entendre que le site repose sur de bonnes volontés en interne. Il paraît raisonnable de faire l'hypothèse que l'équipe des « plombiers », qui se présentent comme des personnes ressources, assure une partie de ce travail.

Il en va différemment du CRAP et des Savanturiers. Les mentions légales du premier indiquent que la conception du site a été réalisée par une agence spécialisée en webdesign[239], le graphisme par une autre agence[240], et que l'hébergement est assuré par une autre société, comptant notamment parmi ses clients mediapart.fr et le portail cairn.info. Quant aux Savanturiers, ou plus exactement au CRI puisque le premier n'est qu'un sous-domaine du

237 https://pir.org/products/org-domain/. Les critères d'attribution de ce domaine de premier niveau se sont cependant assouplis, et c'est désormais l'intention (philanthropique, par exemple) du créateur du site plus que la nature (fondation, entreprise, association, etc.) de son responsable de publication qui importe.

238 Crédité en pied-de-page ; voir aussi l'espace de ce groupe de travail : https://www.icem-pedagogie-freinet.org/recherche/adultes/results/taxonomy%3A114%2C255.

239 https://www.iseabloom.com/.

240 http://polenordstudio.fr/.

second, la conception graphique a également été externalisée auprès d'une agence[241], tandis que la responsabilité éditoriale revient à l'association SCIRE, qui assume la personnalité morale du CRI.

Trois positionnements semblent se distinguer ici : tout d'abord, celui d'un site de création ancienne, dans le collectif témoigne d'un certain attachement au monde du logiciel libre (l'ICEM) et à l'inscription de ses activités dans une sphère non marchande. Ensuite, celui d'un collectif tout aussi ancien, mais qui s'inscrit dans une logique d'externalisation des activités de communication (le CRAP). Enfin, celui d'un collectif émergent dont les interactions se jouent très majoritairement en-dehors d'un site web, et qui adopte des pratiques minimales d'éditorialisation.

Bilan et perspectives

À travers l'analyse de ces quatre sites web de collectifs, nous avons tenté d'aborder les modes de construction d'une identité en ligne, à travers quatre entrées. La première s'intéresse à la construction d'un patrimoine spécifique, et plus particulièrement à la manière dont l'existence du collectif fait référence au moment fondateur, ainsi qu'aux personnalités fondatrices. La seconde s'attache à caractériser l'univers de référence auquel ils empruntent, et propose de comprendre les « sources légitimantes » que ces univers constituent comme des modes de justification de leur activité. La troisième aborde leur organisation interne à travers les rôles et les places qu'ils assignent à leurs membres. Enfin, nous nous sommes intéressé aux relations qu'ils entretiennent avec des acteurs voisins, et en particulier aux relations partenariales.

Ces quatre entrées permettent de dégager plusieurs typologies qui ne se recouvrent pas : selon l'entrée choisie peuvent apparaître des contrastes importants (sur le plan des partenariats, par exemple) mais aussi des homologies. Aussi la métaphore de l'« archipel » nous semble-t-elle ici particulièrement juste : selon la perspective adoptée, tel collectif paraîtra proche de tel autre.

Insistons enfin sur le caractère limité de cette analyse. L'identité des collectifs aurait par exemple pu être abordée sous l'angle de l'identité numérique, en reprenant les catégories proposées dans les travaux sur le « web collaboratif » (Cardon, 2008 ; Georges, 2009), mais une telle approche aurait probablement conduit à projeter un peu rapidement des analyses liées aux individus sur un univers fondamentalement collectif. Par ailleurs, la caractérisation des collectifs en fonction des modes de participation qu'ils promeuvent – ou qu'ils revendiquent – mérite une analyse à part entière, et plusieurs chapitres de ce rapport y contribuent (cf. p. 203).

Références

Akrich, M., & Méadel, C. (2007). De l'interaction à l'engagement : les collectifs électroniques, nouveaux militants de la santé. *Hermès, La Revue*, (47), 145-153.

Bouchard, J. (2008). *La communication nombre*. Paris : L'Harmattan.

Cardon, D. (2008). Le design de la visibilité: Un essai de cartographie du web 2.0. *Réseaux*, *152*(6), 93. https://doi.org/10.3917/res.152.0093

241 http://viens-la.com/.

Chatillon, J.-A. (1997). Les cinquante ans du plan Langevin-Wallon. *Expressions. Revue de recherches disciplinaires et pédagogiques*, *10*, 87–102.

Détienne, M., & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence: la mètis des Grecs*. Paris: Flammarion.

Georges, F. (2009). Représentation de soi et identité numérique. *Réseaux*, *154*, 165-193. https://doi.org/10.3917/res.154.0165

Hobart, F. (2014). Travailler l'orthographe avec Twitter [Le Café pédagogique] : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/09/22092014Article635469677278124449.aspx#.VCMTtJ3ZZFU.twitter

Jeanneret, Y. (2000). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information* (éd. 2011). Lille : Septentrion.

Jeanneret, Y. (2014). *Critique de la trivialité : les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Paris : Non standard.

Maingueneau, D. (1993). *Le Contexte de l'oeuvre littéraire : énonciation, écrivain, société*. Paris : Dunod

Maingueneau, D., & Cossutta, F. (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages*, *29*(117), 112-125. https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1709

Oger, C. (2013). *Discours d'autorité, discours autorisés ; faire référence et dire l'institution* (Habilitation à diriger des recherches). Université Paris 4-Sorbonne, Celsa.

Peyronie, H. (2016). *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif : Regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique*. Caen: Presses universitaires de Caen.

Saint-Fuscien, E. (2017). *Célestin Freinet : un pédagogue en guerres, 1914-1945*. Paris : Perrin.

Thiault, F. (2015). Le produsage des hashstags sur Twitter, une pratique affiliative. *Questions de communication*, (28), 65-79.

Trédé-Boulmer, M. (1992). *Kairos, l'à-propos et l'occasion: le mot et la notion, d'Homère à la fin du IVe siècle avant J.-C.* Paris : Klincksieck.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston : Harvard Business School Press.

Annexes

Texte de présentation des principes de la Twictée[242]

> Que vous soyez twictonaute aguerri, débutant ou simple curieux, vous trouverez ici les ressources indispensables pour comprendre et utiliser le dispositif.
>
> Mais d'abord qu'est-ce que la twictée ? Twictée est la contraction de Twitter et dictée. C'est un dispositif d'apprentissage et d'enseignement de l'orthographe qui utilise (entre autres!) le réseau social Twitter. Twictée peut être vue comme une dictée négociée au cœur de laquelle on trouve des justifications orthographiques écrites : les twoutils. Ces "petites leçons d'orthographe", à la fois explicatives et correctives, sont rédigées par les élèves à l'attention des pairs. Le twoutil tire sa force de la contrainte principale de Twitter : il est limité à 140 caractères. Dans un cadre, extrêmement formel donc, l'élève est invité à synthétiser sa pensée orthographique. L'utilisation des balises, les fameux croisillons (#accordGN, #motinvariable, #homophone…), structure et

242 https://www.twictee.org/twictee/.

automatise l'usage d'un langage grammatical partagé. Le contexte est sécurisant, l'erreur est non seulement dédramatisée mais devient point d'appui des apprentissages. La dimension sociale du réseau autorise les échanges entre twittclasses venues des quatre coins de la francophonie. Twictée donne tout son sens à l'activité d'écriture que ce soit par le caractère universel des enjeux orthographiques mais également par l'intention de communication contenue dans le message publié. Twictée ne se veut pas une fin en soi. Le dispositif doit pouvoir être intégré à l'écosystème d'enseignement de l'orthographe dans la classe. Si les connaissances sont construites lors des leçons de grammaire, de vocabulaire ou de conjugaison, les twictées donnent l'occasion aux élèves de mettre en oeuvre ces connaissances dans des exercices d'écriture basés sur la communication et l'explicitation. Avec les twictées, l'enseignant cherche à développer chez les élèves la vigilance orthographique, la capacité à se corriger, à réviser ses écrits, à mieux comprendre son profil de scripteur avec ses forces et ses fragilités. Concrètement un "épisode" Twictée s'organise autour de quatre phases. Dans un premier temps, les enseignants s'accordent sur les points d'orthographe à inclure et produisent le texte de la twictée. C'est une étape déterminante au cours de laquelle le message mais également les éléments de la twictée correspondent à une progression cohérente et harmonisée. Pour les élèves la première phase consiste en une dictée individuelle "traditionnelle" suivie d'une négociation en groupe. L'objectif est de confronter les productions individuelles pour proposer une twictée par groupe tirant parti des réussites de chacun. Ces twictées de groupe sont ensuite expédiées en mode privé à une "classe miroir" chargée de produire les twoutils. Un espace de travail collaboratif commun accessible à tout enseignant twictonaute permet de déposer les twictées de groupe. À partir des twictées de groupe, les élèves de la classe miroir produisent donc les twoutils qui permettront à chaque groupe/élève partenaire de corriger sa production initiale. Cette phase de design des twoutils est le coeur de la séquence d'apprentissage. Une fois les twoutils reçus par la classe émettrice, appelée "classe scribe", chaque élève s'engage dans la correction de son texte. Ce retour sur des erreurs déjà analysées par ailleurs permet de réorienter le regard sur ses propres erreurs et d'automatiser des bonnes procédures orthographiques. Vient enfin la phase d'évaluation des acquisitions et réussites par une dictée transfert (optionnelle et n'impliquant pas d'autres classes). À l'issue de chaque twictée, la note est le plus souvent remplacée par des pourcentages de réussites autour de phénomènes orthographiques ciblés. Ainsi, les twictées semblent répondre aux orientations de la circulaire de rentrée et à la réflexion engagée autour de l'évaluation positive. À l'image d'expérimentations telles que le "barême graduel", les twictées permettent de distinguer les compétences et de hiérarchiser les difficultés. Elles permettent d'engager l'élève dans une démarche réflexive et collaborative autour du renforcement de ses propres stratégies orthographiques.

Les plombiers

Rôles assignés et interactions scénarisées pour les enseignants et les mentors (Savanturiers)

Illustration 14 : enseignants et mentors, rôles et relations (Savanturiers)

Opération Ghosting – Twictée

OPÉRATION GHOSTING

via GIPHY

On a voulu appeler ça *Halte à la spectralisation* et puis on s'est ravisé.

Tout au long de l'été, la Plomberie a tenté d'élaborer un plan d'action pour limiter le *ghosting*, entendez par là la mystérieuse disparition, au beau milieu d'un épisode, de classes ayant pourtant renseigné leur participation.

Avec l'augmentation du nombre de participants, ces défections inexpliquées se sont mécaniquement multipliées, provoquant l'agacement de certains twictonautes.

Même si beaucoup, dans leur extrême résilience, ont transformé ces infortunes en expériences positives, il demeure que la déception des élèves et une forme d'essoufflement de leur enseignant laissait poindre *le spectre* de la désaffection.

Pour répondre au phénomène, des actions et solutions de secours se sont développées comme le Kit de survie et ses twictées totem ou encore la fameuse Boîte à cris !

L'accompagnement et la communication se devaient cependant encore être améliorés !

Jamais prête à se laisser *engluer,* Twictée a imaginé en cette **Saison 6** un plan d'action en **5 flux** pour limiter le ghosting et favoriser l'engagement de chaque classe.

1 INSCRIPTION

Constituer une première escouade de twictonautes robustes & volontaires pour fonder des bases solides, telle est l'ambition. Obtenir le lien pour l'inscription n'est donc pas aisé et nécessite un peu d'opiniâtreté, de documentation et de communication. La règle d'or ? Si vous ne le trouvez pas par vos propres moyens (et même si c'est le cas) contactez-nous en DM (Message direct) pour que nous fassions plus ample connaissance.

2 ACCOMPAGNEMENT

Renforcer l'accompagnement et le fléchage des ressources et surtout surtout déployer le retour du tant attendu #AdopteUnCoach (lien à venir) qui vous permettra de vous lancer avec l'aide d'un expert patenté de l'expérience twittclasse.

3 PARTICIPATION

Ici on n'hésite pas à *croiser les effluves* ! D'abord, chaque épisode demande sciemment votre engagement en cochant l'opt-in ✅ "Je m'engage à … " au renseignement de votre participation. Ensuite, communiquer lors de la très importante phase de COURTOISIE deviendra votre crédo. Enfin la plomberie viendra si besoin rappeler les règles de communication et créer des discussions de groupe si une classe partenaire est signalée

4 MÉDIATRICE

Débarquée de son nuage de poussière d'étoiles **La Médiatrice Twictée** (lien à venir).
Ne vous y méprenez pas, derrière ses airs faussement féériques elle est là pour veiller à accompagner nos petits ectoplasmes et à sévir si besoin (Boooh…ça fait peur !)

5 GHOST TRAP ! (PIÈGE À FANTÔMES !)

Recueil, analyse et interprétation des données capturées à l'issue de la phase PARTICIPATION amélioreront encore plus votre dispositif dans une dynamique itérative vertueuse basée sur l'engagement, la responsabilisation, l'intelligence collective et la communication.

Plus que jamais pour mettre en œuvre ce plan de charge, tous les coups de pouce sont les bienvenus !

Adhérer à l'association pour vivre Twictée de l'intérieur

Adhérer

Illustration 15 : « opération ghosting » (Twictée)

Des collectifs aux réseaux

Matthieu Le Roy* et Eric Bruillard°

* Étudiant en master de Sciences Cognitives (université de Bordeaux)

° Professeur de Sciences de l'Éducation (université Paris Descartes)

Contexte

Nous avons choisi d'étudier les sites de quatre collectifs *a priori* contrastés que nous présentons dans le tableau suivant, en reprenant les éléments sélectionnés dans le cadre d'une contribution précédente (cf. p. *77*) : quelles similitudes et quels contrastes se dégagent de l'analyse des sites de ces quatre collectifs ?

	Logo	Créé en...	Eléments de présentation
1	apému	1946	« Association des professeurs d'éducation musicale » (mention sous le logo du site)
2	lelivrescolaire.fr	2009	« Lelivrescolaire.fr est un éditeur indépendant qui élabore des manuels scolaires collaboratifs, aux formats papier et numérique. » (extrait de la rubrique « Qui sommes-nous ? »)
3	SynLab. TRANSITION ÉDUCATIVE	2012	« SynLab est une association d'intérêt général, indépendante, apolitique et non-confessionnelle. » (extrait de la rubrique « Qui sommes-nous ? », « l'Association »)
4	LAB school NETWORK	2015	« Le Lab School Network (LSN) est un réseau d'acteurs d'horizons différents, de citoyens impliqués dans le renouveau éducatif. » (extrait de l'« Intro », page d'accueil, renvoi vers « notre histoire »)

Tableau 16 : présentation des collectifs dont les sites ont été étudiés

L'étude a été réalisée à partir de la consultation des informations disponibles sur internet, en particulier sur les sites propres aux collectifs mais également à partir d'autres sites internet proposant des informations complémentaires.

Pour orienter la recherche, une grille d'analyse a été réalisée[243]. Elle est composée de trois dimensions : celle « morphologique », celle « politique » et celle « imaginaire », reprises de la thèse de Drot-Delange (2001) qui a elle-même emprunté cette tripartition à Jeanneret (2000).

243 cf. Annexe 1 – grille d'analyse

Les informations obtenues sur chaque collectif ont été regroupées ensuite en plusieurs parties de manière à pouvoir les comparer pour trouver les points communs et les divergences : huit parties ont ainsi pu être pensées pour structurer ce rapport. Les collectifs sont tout d'abord présentés brièvement en fonction de leur date de création, puis les actions qu'ils mènent et les ressources qu'ils produisent sont explorées. Ensuite, les méthodes de financement et de fidélisation qu'ils utilisent ont été comparées : se sont ainsi dégagées les identités *apparentes* des collectifs.

Les trois dernières parties ont été consacrées aux discours sur l'innovation et le numérique, puis à ceux concernant les méthodes pédagogiques promues par les collectifs étudiés et finalement, la place du travail collaboratif au sein de ces quatre collectifs.

Principaux contrastes entre les sites des quatres collectifs

Présentation générale des collectifs étudiés : objet et rayonnement au sein des communautés enseignantes

L'Association des Professeurs de l'Education Musicale (APEMu)[244] est une association créée en 1946. Selon les mots de son actuelle présidente, « elle permet de fédérer les collègues sur le terrain pédagogique, mais aussi de défendre la discipline et son enseignement auprès des institutions telles que le ministère »[245].

L'association décrit une structure « organisée autour d'un conseil d'administration et d'un bureau national, puis de délégations académiques, chacune sous la responsabilité d'un ou plusieurs délégués ». Le collectif ne déclare pas de valeurs sur son site internet, mais la présidente de l'association, Anne-Claire Scebalt, décrit en ces termes l'« état d'esprit » de l'association : « constructif, libre, sans position de principe et avec la volonté de se rassembler dans la diversité »[246]. L'association réunit les enseignants d'éducation musicale et elle compte 712 adhérents, soit environ 10 % du nombre de professeur d'éducation musicale[11]. 554 personnes la suivent sur Twitter et 404 sur Facebook.

Le Livre Scolaire[247] est une entreprise créée en 2009, à l'initiative d'un enseignant, Raphaël Taïeb. C'est un « éditeur indépendant qui élabore des manuels scolaires collaboratifs, aux formats papier et numérique ». Un blog nommé « ProfPower » est rattachée à l'entreprise. Cet éditeur propose aux enseignants de collaborer afin d'élaborer des manuels scolaires. Les valeurs qu'il promeut sont la collaboration, l'innovation, l'« open source » et la gratuité.

Le Livre Scolaire compte 35 employés. Le nombre de professeur participants à l'élaboration des manuels est « progressivement passé de 100 à 3000 ». Les manuels produits pour les collèges ont une version numérique et papier. Un million d'exemplaires de manuels interactifs, qui permettent à l'enseignant de créer son propre support de cours à partir des ressources proposées, sont en circulation dans 1500 collèges[248]. 5202 personnes sont abonnées à la page Facebook de l'entreprise et 5455 sur leur Twitter.

---

244 https://apemu.fr

245 http://www.vousnousils.fr/2016/05/04/apemu-reforme-college-angoisse-587588

246 http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2016/11/04112016Article636138408271070501.aspx

247 https://www.lelivrescolaire.fr/

248https://www.lesechos.fr/09/01/2018/lesechos.fr/0301052743806_le-livre-scolaire-veut-devenir-un-grand-de-leducation-numerique.htm

Le SynLab[249] est une association créée en 2012 qui se décrit comme étant « d'intérêt général, indépendante, apolitique et non-confessionnelle »[250]. Les principaux acteurs du collectif sont les seize membres permanents et les principaux décideurs qui siègent au conseil d'administration et au comité scientifique, respectivement composés de treize et quatre membres.

Le SynLab est par exemple à l'origine du projet « Bâtisseurs de possibles », lauréat 2015 de « La France s'engage » qui a pour objectif de « permettre aux enfants de se questionner sur le monde, d'apprendre à partir de ce questionnement et d'agir en citoyens responsables ». Les valeurs partagées par ce collectif sont la collaboration, la « création d'une société juste et durable », l'esprit critique (« Nous savons remettre en cause ce que nous faisons ») et « une finalité : l'épanouissement de tous les acteurs impliqués – enfants, parents, enseignants ».

L'association est suivie par 2 463 personnes sur Facebook et 2 864 personnes sur Twitter. Le rayonnement des actions engagées par le SynLab est parfois supérieur à celui de l'association, avec notamment le projet « ÊtreProf » qui a été initié par deux enseignants avec l'aide du SynLab et qui compte 50 000 enseignants utilisateurs[251], 16 422 abonnés sur Facebook, ou bien le projet « Bâtisseurs de possibles » qui est suivi par 3 164 personnes sur Facebook.

Le LabSchoolNetwork[252] est une association qui a été créée en 2015 par Pascale Haag, maître de conférences à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris). Elle le décrit comme étant un « réseau indépendant d'acteurs d'horizons différents ». Elle est composée d'un « comité scientifique » de huit membres et d'un « comité de pilotage » de sept membres.

Elle a pour but de mettre en relation des chercheurs de disciplines différentes pour qu'ils travaillent ensemble sur des problématiques liées à l'éducation. Ce réseau est à l'initiative du projet d'ouverture d'une « LabSchool » à Paris, école privée qui se veut être au plus proche de la recherche en science de l'éducation. L'école a été ouverte à la rentrée 2017. Le LabSchoolNetwork promeut des valeurs comme la bienveillance des enseignants et la libre expression de chacun. 1 355 personnes suivent ce collectif sur Facebook et 1 266 sur Twitter.

Parmi ces quatre collectifs, nous trouvons donc trois associations et une entreprise. On observe une organisation structurelle assez similaire avec un *cœur* de membres actifs (ou de salariés), dont les activités sont suivies par un nombre plus ou moins élevé de personnes.

Productions et actions des collectifs

Les productions et les actions observées chez ces collectifs sont très variées. Le Livre Scolaire publie des manuels scolaires de la 6ème à la 3ème, dans plusieurs disciplines. Il propose également des ressources éducatives gratuites. Le blog ProfPower associé au collectif propose divers articles qui témoignent d'une activité de veille sur les pratiques éducatives : témoignages d'enseignants, vulgarisation scientifique ou encore exemples d'activités à faire en classe.

L'APEMu se rapproche de ce collectif dans le sens où l'association propose des ressources appelées « séquences » qui peuvent correspondre à des chapitres de manuels d'autres disciplines, puisqu'il semblerait que les manuels scolaires soient peu utilisés dans l'éducation

249 http://www.syn-lab.fr

250 https://syn-lab.fr/lassociation/

251 https://syn-lab.fr/?projetclef=etre-prof

252 http://www.labschool.network/

musicale. Elle propose également des articles similaires à ceux publiés sur le blog ProfPower mais restant plutôt axés autour de la discipline défendue par l'APEMu, notamment en publiant les actualités en lien avec cette dernière, comme les changements de programmes ou encore des interviews d'enseignants d'éducation musicale, par exemple : « Pourquoi j'utilise l'IPad en éducation musicale ? ».

On retrouve donc également une activité de veille sur les pratiques éducatives. D'autre part, l'association s'engage activement à la défense des intérêts de la discipline et les rapporte dans des articles comme « Chorales : les actions de l'APEMu» où l'on peut lire par exemple une demande d'audience et des courriers envoyés au ministère.

Le SynLab propose des rapports et des revues de littératures ressemblant à des guides de par leur titre, par exemple « Construire un climat de classe » ou « Compétences émotionnelles, sociales et civiques : comment les évaluer ? ». On peut retrouver une opération de veille des pratiques éducatives dans un rapport intitulé « Compétences émotionnelles, sociales et civiques : 11 études de cas ». Cette association a également publié un « manuel » qui renforce l'idée des guides : le « Manuel pour innover à plusieurs » qui « accompagne [les enseignants] dans la structuration de [leur] travail et [leur] apporte un appui pour travailler à plusieurs ».

Le SynLab a également réalisé un MOOC qui vise aussi à guider les acteurs de l'éducation pour « Accompagner les transitions éducatives ». Un « kit pédagogique complet » est proposé à l'achat et contient un « guide de l'enseignant » et « des cartes outils » pour les élèves. C'est donc une activité pédagogique et son matériel qui est proposée par le SynLab.

Le LabSchoolNetwork est le collectif le plus récent, ce qui peut expliquer qu'il ne propose pas encore ses propres ressources. On peut émettre l'hypothèse que l'association s'est concentrée sur le projet d'ouverture d'une école privée. Il existe tout de même une page de blog sur le site web qui réalise une mission de veille sur les pratiques éducatives et partage des actualités ainsi que des publications d'autres acteurs de l'éducation, qui ne font pas partie de l'association, comme le documentaire « Une école, des émotions » de Daisy Gand. L'ouverture de l'école privée LabSchool Paris est le principal projet de l'association.

Trois collectifs proposent donc des blogs qui présentent les fruits d'opérations de veille sur les pratiques éducatives mises en œuvre : le LabSchoolNetwork, Le Livre Scolaire et L'APEMu. Ces deux derniers proposent des ressources éducatives adressées aux enseignants, avec Le Livre Scolaire qui a pour spécificité de proposer également des ressources éducatives pour les élèves. Le SynLab, quant à lui, semble plutôt proposer des « guides » destinés aux enseignants pour changer leurs pratiques.

Méthodes de financement des collectifs

Pour atteindre leurs objectifs, ces collectifs partagent au moins un besoin : des moyens financiers suffisants. Pour ce faire, Le LabSchoolNetwork et l'APEMu proposent de devenir adhérent avec un tarif respectif 10 et 25 euros, tandis que le SynLab propose de participer à l'association en tant que bénévole.

Ces deux associations, ainsi que le SynLab, font appel aux bienfaiteurs qui souhaitent faire un don à leur association : on pourra noter par exemple la notion de « membre bienfaiteur » établie par le LabSchoolNetwork pour toute personne faisant un don de plus de 300 euros. Le LabSchoolNetwork et le Synlab reçoivent également des soutiens financiers de divers partenaires, tels que la fondation Pierre Bellon pour le Synlab et la fondation Potentiels et

Talents pour le LabSchoolNetwork. Le Livre Scolaire se finance par ses ventes de manuels, qu'ils soient en version numérique ou papier.

On peut donc distinguer deux manières distinctes de se financer : l'auto-financement pour Le Livre Scolaire et l'APEMu, et en plus de l'auto-financement, un financement extérieur pour le SynLab et le LabSchoolNetwork. Une enquête complémentaire pourrait permettre de déterminer dans quelle mesure ce financement extérieur oriente les trajectoires de ces deux associations.

Méthodes de fidélisation

Pour se développer, ces quatre collectifs ont également besoin d'attirer de nouveaux membres actifs. Diverses stratégies sont observables : des lieux et des temps de rencontres, des événements sont mis en place (des « rencontres » pour Le Livre Scolaire, des « rencontres mensuelles » pour le LabSchoolNetwork, des « apéros » pour le SynLab, des « congrès » pour l'APEMu). Ils permettent de donner vie à la communauté et envie de la rejoindre.

Pour le SynLab, l'exemple des « apéros » est particulièrement significatif de la volonté de donner envie de rejoindre le collectif. On observe d'ailleurs, sur leur site, d'autres démarches visant à montrer l'unité forte du collectif, notamment avec des photos des salariés et des bénévoles ensembles, souriant, levant les bras pour partager leur joie.

Par ailleurs, afin d'étendre leur visibilité potentielle, les quatre groupes étudiés utilisent les réseaux sociaux : chaque collectif est présent sur Twitter et Facebook, en plus d'avoir un ou plusieurs sites web dédiés.

Des propos variés sur l'innovation et le numérique

Autour du numérique, il existe un continuum entre le discours proposé par Le Livre Scolaire qui utilise des expressions comme « Révolution numérique » et qui propose un maximum de ressources en version numérique, et le discours du SynLab, qui écrit, par exemple, le constat suivant : « Les nouvelles pratiques numériques ont bouleversé l'accès aux savoirs »[253] mais il propose uniquement une version papier de son « kit pédagogique ».

Entre les deux, l'APEMu propose divers articles faisant la promotion de pratiques éducatives utilisant le numérique avec des intitulés tels que « Pourquoi j'utilise l'IPad en éducation musicale ? », mais propose également des articles au sujet de pratiques plus anciennes, comme par exemple l'article intitulé « Revenons aux choses sérieuses » ayant pour résumé « Des fondamentaux pour l'écoute : du papier, des feutres, des ciseaux et de la colle ! ».

Le LabSchoolNetwork indique que, dans la LabSchool Paris, « les outils numériques sont au service du projet pédagogique et sont choisis lorsqu'ils apportent un bénéfice aux utilisateurs ». Il se place donc également entre Le Livre Scolaire et le SynLab en cautionnant l'utilisation du numérique mais de manière rationalisée.

Au plan des discours sur l'innovation, seuls six articles parmi plus d'une centaine utilisent ce terme sur le site de l'APEMu. Ces articles sont en lien avec des pratiques mises en place par d'autres acteurs que l'APEMu. Cette association revendique toutefois son partenariat avec le « forum des enseignants innovants » et partage leur message sur site : « L'innovation pédagogique c'est vous ! ».

253 https://syn-lab.fr/en/la-transition-educative-empowerement/

Le Livre Scolaire situe l'innovation parmi ses valeurs ; une recherche du terme sur le site de l'entreprise renvoie à 289 résultats. Cette même recherche sur le site du LabSchoolNetwork entraîne 94 résultats et 16 pour le SynLab. Le SynLab revendique « [tirer] le meilleur des innovations françaises et internationales en matière d'éducation et de formation ». Le LabSchoolNetwork considère que « La Lab School Paris est une école innovante ».

On observe donc un discours mettant en avant le numérique et l'innovation pour Le Livre Scolaire et le LabSchoolNetwork dans une moindre mesure. L'APEMu met plutôt en avant le numérique et le SynLab revendique l'utilisation d'innovations. Reste à savoir ce que ces collectifs entendent par « innovation ». Un complément d'enquête pourrait apporter des éléments de réponse.

Méthodes pédagogiques promues

Sur un autre plan, l'analyse des méthodes pédagogiques mises en avant par ces collectifs peut donner des pistes sur les tendances actuelles liées à la pédagogie. On peut ainsi observer la place de méthodes pédagogiques actives comme celles associées à la « classe inversée ». Le collectif Inversons la classe ! est une association qui s'engage dans la promotion de cette méthode, décrit en ces termes sur son site :

> Dans une classe inversée, les tâches de bas niveau cognitif sont réalisées en autonomie par les élèves (consultations de ressources contenant des éléments de cours, des informations, de la méthodologie…) pour focaliser le temps de classe de l'enseignant sur l'accompagnement des élèves en activité.[254]

Chaque collectif fait mention de la « classe inversée » avec une tendance plus marquée pour Le Livre Scolaire qui propose plusieurs témoignages vidéo d'enseignants pratiquant selon ces méthodes sur leur blog. Sur le site de l'APEMu, cinq articles y sont consacrés. Pour le SynLab et le LabschoolNetwork, cette tendance s'avère moins marquée, avec une seule mention de la « classe inversée » sur le site du SynLab, et trois pour le LabSchoolNetwork.

En élargissant la recherche avec l'expression « pédagogies actives » qui correspond à toutes les pédagogies où l'apprenant est placé dans une situation de démarche plutôt autonome afin qu'il soit acteur de la construction de ses connaissances, on trouve beaucoup de résultats pour le LabSchoolNetwork, le Synlab, et Le Livre Scolaire (respectivement 8, 10 et 26 mentions sur les différents sites).

On ne retrouve pas de résultat pour l'APEMu malgré des méthodes s'inscrivant dans ces « pédagogies actives ». On peut émettre l'hypothèse que l'APEMu se concentre sur des situations plus spécifiques, quand l'expression « pédagogies actives » reste plutôt théorique et regroupe de nombreuses méthodes, la « classe inversée » faisant par exemple partie des « pédagogies actives ».

La collaboration au sein des collectifs

Un autre point de comparaison entre ces collectifs correspond à la place et à l'organisation du travail collaboratif : on peut retrouver la collaboration dans les valeurs énoncées par Le Livre Scolaire : le SynLab décrit la « co-création » comme faisant partie de ses principes d'actions, tandis que l'APEMu et le LabSchoolNetwork ne mettent pas en avant ces termes.

254 http://www.laclasseinversee.com/la-classe-inversee/en-deux-mots/

Les manuels proposés par Le Livre Scolaire sont élaborés grâce à la collaboration de nombreux enseignants. L'APEMu et le SynLab proposent des publications signées au nom du collectif, ce qui sous-entend une production collaborative (5 publications sur 12 pour le SynLab) mais, pour l'APEMu, il y a une proportion plus importante de publications signées au nom d'un seul auteur : on a dénombré une cinquantaine d'articles signées « collectif » sur plus de 200 publications. Toutes les publications dans le blog du LabSchoolNetwork sont signées au nom de Pascale Haag, qui a créé l'association. On a donc ici des formes contrastées de travail collaboratif.

Les pratiques collaboratives semblent plus marquées chez Le Livre Scolaire ; le SynLab semble également suivre cette tendance bien que dans une moindre mesure. L'APEMu propose nettement moins de contenus issus du travail collaboratif que de productions individuelles, et le LabSchoolNetwork semble être le moins concerné par ces pratiques.

Afin d'étudier les pratiques collaboratives au sein de collectifs d'enseignants, Quentin (2012) décrit un continuum entre :

- une organisation de type « ruche » avec des règles strictes et clairement énoncées, des tâches réparties entre les membres afin de réaliser des productions communes en suivant des objectifs définis,
- et une organisation de type « bac à sable » qui offre une plus grande liberté avec des règles souples et souvent implicites. Cette organisation se caractérise aussi par la mutualisation des productions des enseignants du collectif.

Il est difficile de placer le LabSchoolNetwork sur ce continuum puisqu'il n'y a pas d'observation de travail collaboratif. Pour le Livre Scolaire, le travail collaboratif est clairement organisé : il y a trois groupes de contributeurs (les directeurs de publications, les auteurs et les co-auteurs) qui ont chacun des tâches différentes. Les manuels produits sont très homogènes dans leur forme, ce qui entraîne nécessairement la détermination de règles précises de productions. L'organisation est donc typiquement celle de la « ruche ». Le SynLab montre également un genre d'organisation similaire au travers des ressources produites : les mêmes icônes structurant le texte se retrouvent ainsi dans toutes les publications, comme des loupes jaunes indiquant des paragraphes d'approfondissement.

Trois exemples d'icônes récurrentes dans les rapports du SynLab

Les règles formelles de présentation des ressources semblent au moins avoir été clairement et assez strictement définies. Ce constat peut se faire dès la lecture des titres des rapports, par exemple : « Développer l'attention des élèves », « Encourager la créativité » ou encore « Impliquer les élèves pour donner du sens aux apprentissages ». Chaque titre commence en effet par un verbe à l'infinitif et l'on peut retrouver l'idée de guide à suivre.

Cependant, nous avons remarqué que des articles sont signés au nom d'une seule personne. Le Synlab correspondrait plutôt à une « ruche » mais l'aspect collaboratif y semble moins développé que pour Le Livre Scolaire, où chaque manuel possède une rubrique identifiant, par une liste, chacun des contributeurs.

Les ressources de l'APEMu montrent l'élaboration d'un format commun de présentation des contenus : le titre paraît toujours suivi d'une brève introduction au sujet de la publication. Cependant, au-delà de cette première observation, on a noté une hétérogénéité assez importante des publications : certaines introductions présentent le sujet et le plan utilisé, alors que d'autres peuvent ne comporter qu'une seule phrase visant à capter l'intérêt du lecteur potentiel. De plus, comme dans le cas du Synlab, de nombreuses publications sont signées d'un seul auteur. On observe donc ici une organisation plutôt « bac à sable » avec, peut-être, des tendances « ruche » dans le cas des publications collectives.

Synthèse de l'analyse des données

Différents profils se dégagent de ces quatre collectifs. L'APEMu est un collectif ne regroupant que des enseignants d'une discipline, l'éducation musicale, ce qui est cohérent avec leur objectif de rassembler les enseignants d'éducation musicale et défendre cette discipline. Le Livre Scolaire est une entreprise qui réunit des enseignants et qui cherche à vendre des manuels scolaires. Le SynLab est une association qui réunit des chercheurs, des enseignants ainsi que des salariés aux compétences diverses (développeur web, responsable éditoriale…) et qui affiche son souhait de répandre des pratiques éducatives approuvées par les membres de leur équipe. Le LabSchoolNetwork est une association majoritairement composée de chercheurs : on ne retrouve qu'un seul enseignant du second degré parmi les membres actifs. Elle tente d'agir pour appliquer des méthodes d'éducations validées par le comité scientifique qui le compose.

On peut donc distinguer ces quatre collectifs par leur approche en tant qu'acteurs de l'éducation : L'APEMu se distingue par son caractère engagé dans la défense de la discipline qu'elle représente ; le Livre Scolaire propose des ressources éducatives payantes, son activité est donc à visées lucratives ; le LabSchoolNetwork agit sur le terrain en ouvrant une école privée et le SynLab cherche à répandre des pratiques d'éducation en vendant notamment du matériel éducatif. Ces acteurs ont donc une identité et des actions différentes, mais il existe des points communs dans leurs stratégies et leurs discours.

Discussion et perspectives

Le travail réalisé s'appuie uniquement sur des observations faites sur les discours affichés par les collectifs étudiés. La réalité sous-jacente à ces discours peut être différente. Néanmoins des sources extérieures ont parfois pu être consultées. L'objectif de cette étude étant d'obtenir une meilleure compréhension de ces quatre collectifs, des caractéristiques communes et des contrastes ont été mis en évidence. Il s'agit d'essayer de les comprendre et d'en tirer des pistes à explorer pour de futures enquêtes. Ainsi, de nombreuses perspectives de recherches futures ont pu être dégagées.

Sur les quatre collectifs, trois possèdent un blog alimenté par les fruits d'une veille à propos des pratiques éducatives : on peut s'interroger sur la prévalence et l'importance de cette activité de veille au sein des collectifs d'enseignants. On peut émettre l'hypothèse qu'elle permet d'identifier des pratiques pédagogiques prometteuses.

Une tendance se dégage également des pratiques éducatives promues par les collectifs étudiés : les pédagogies dites « actives » sont particulièrement affichées sur les différents sites

et en particulier la méthode de la « classe inversée ». Cette tendance est-elle partagée par la plupart des collectifs d'enseignants ? Et si c'est le cas, pourquoi ces pédagogies actives ont-elles autant de succès ?

Trois méthodes de financements ont pu être observées : la vente de produits, l'adhésion payante et le mécénat. Les deux premières méthodes relèvent d'un auto-financement, contrairement au mécénat. On peut donc s'interroger sur l'influence qu'à cette dernière méthode de financement sur les collectifs. Quels intérêts ont les différents mécènes et fondations d'aider financièrement des collectifs d'enseignants ?

Un des intérêts pour les mécènes pourrait être l'image positive renvoyée par le fait d'investir des fonds pour l'éducation ; les collectifs cherchant des mécènes pourraient, quant à eux, développer des contenus « appropriés », renvoyant à l'image positive souhaitée par les mécènes.

Enfin, un autre aspect observé est celui du caractère militant de l'APEMu, qui défend l'éducation musicale. Mettant en avant l'argument du nombre d'enseignants de la discipline dans l'association, on pourrait associer cette action militante à celle d'un syndicat : quelles sont les relations entre ce type de collectif d'enseignant et les actions syndicales ?

L'étude de ces collectifs a également soulevé la question des réseaux sous-jacents qui existent *entre* les collectifs d'enseignants. Une ébauche de ce réseau a pu être élaborée mais des entretiens (voire une immersion) seraient nécessaires pour en établir une représentation plus complète. Cette ébauche permet cependant d'observer différentes tendances : il existe des collectifs qui peuvent être plutôt isolés et d'autres beaucoup plus connectés à divers acteurs. On pourrait par exemple se questionner à propos de personnalités qui semblent avoir une forte influence sur l'élaboration des réseaux de collectifs d'enseignants, à l'instar de François Taddéi dans la carte mentale suivante :

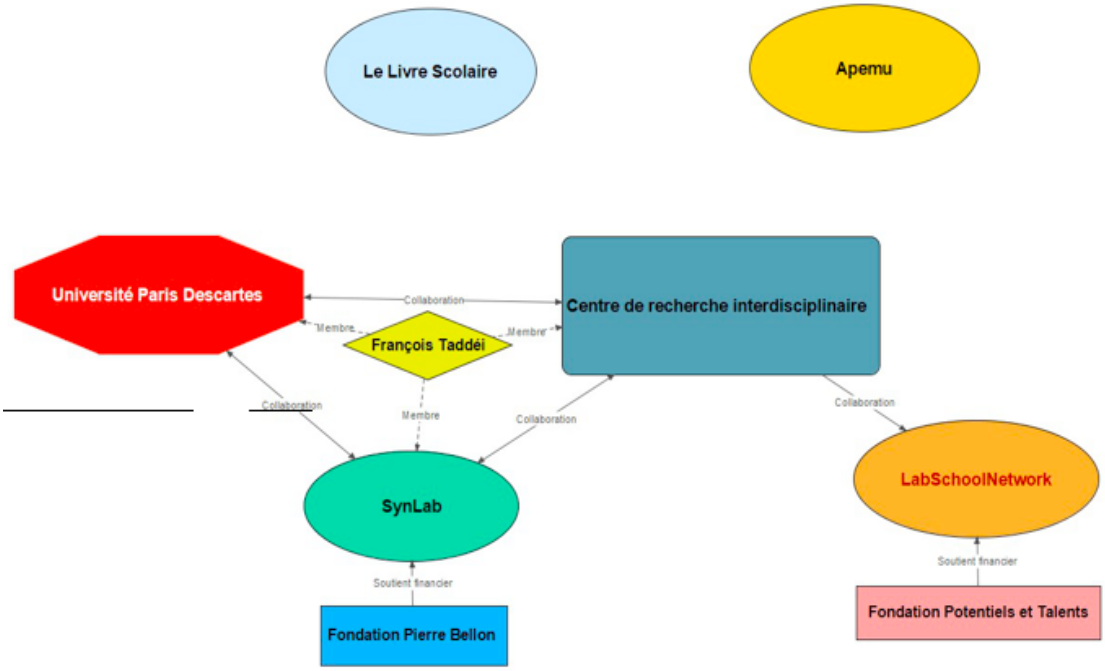


Illustration 16 : réseaux entre les collectifs

L'analyse des sites de ces quatre collectifs a donc permis de soulever de nombreux questionnements qui nécessiteraient des recherches plus approfondies. Il semble également pertinent de rappeler que compte tenu des milliers d'enseignants associés à ces collectifs, une connaissance approfondie des enjeux qui leur sont associés semble nécessaire pour apporter une meilleure compréhension de l'enseignement.

Références

Drot-Delange, B. (2001). *Outils de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage ? Le cas de trois disciplines du second degré : la technologie au collège, l'économie-gestion et les sciences économiques et sociales au lycée.* ENS de Cachan. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00381040/document

Quentin, I. (2012). *Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants.* ENS de Cachan. Consulté à l'adresse http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00823180/document

Dynamiques individuelles et collectives dans des communautés enseignantes produisant des ressources en ligne : questions de modèles théoriques

Georges-Louis Baron* et Solène Zablot°

* Professeur émérite de Sciences de l'Éducation (université Paris Descartes)

° Doctorante en Sciences de l'Éducation (université Paris Descartes)

Introduction

Comme l'analysent Beauné et Levoin dans l'introduction de ce rapport (cf. p. 7), les collectifs d'enseignants sont de différents types et plusieurs termes peuvent être employés pour les désigner selon les contextes : mouvements, réseaux, collectifs, communautés, *etc*. Ils relèvent que le mot « communauté » prend des connotations religieuses, « mouvement », politique, que « collectif » s'avère plus neutre dans son acception quand « réseau » est lié à une organisation réticulaire, de nos jours obligatoirement en ligne.

Le présent texte prolonge une publication récente (Baron et Zablot, 2017) s'intéressant aux différentes formes prises par les communautés d'enseignants français, producteurs de ressources en ligne, où nous avons considéré comme *communauté* un collectif réuni autour d'un *bien commun* constitué soit par le collectif, soit sur une impulsion extérieure et permettant de fédérer des initiatives individuelles.

Un des points qui nous interrogent particulièrement est celui de la pérennité de ces communautés, notamment lorsqu'elles promeuvent des valeurs qui ne sont pas en phase avec celles prônées par l'institution, ce qui est généralement le cas des communautés militantes. Ces dernières se constituent souvent dans un milieu d'innovateurs passionnés, capables d'anticipation et bénéficiant souvent, au moins au début, de l'appui d'une institution scolaire. Mais elles se défont aussi, et pas seulement à cause d'une attraction irrésistible par le secteur commercial.

Nous avions alors proposé de distinguer plusieurs types *d'attracteurs*, entre lesquels les collectifs se positionnent au cours du temps :

- un type de communautés « captives », un peu au sens de « marché captif », c'est-à-dire existant autant que dure l'action institutionnelle externe où elles s'insèrent (par exemple une formation, un groupe de production soutenu par des autorités pédagogiques ou par des donneurs d'ordre issus de l'industrie) ;
- un type de communautés « militantes », au service bien souvent de valeurs et d'idées pédagogiques ;
- et enfin, ce que nous avons appelé des « proto-communautés » composées au départ d'un petit noyau de personnes liées par des affinités communes et amorçant, en dehors des structures instituées, des actions de production et de diffusion de ressources, en général gratuites, du moins dans un premier temps.

Afin d'étudier ces groupements, nous avons proposé de prêter attention aux travaux d'Elinor Ostrom et son école sur la dynamique des communs (Ostrom et Basurto, 2013). La figure ci-dessous, issue de Baron et Zablot (2017), présente une modélisation de la dynamique observée des communautés de production de ressources éducative en ligne :

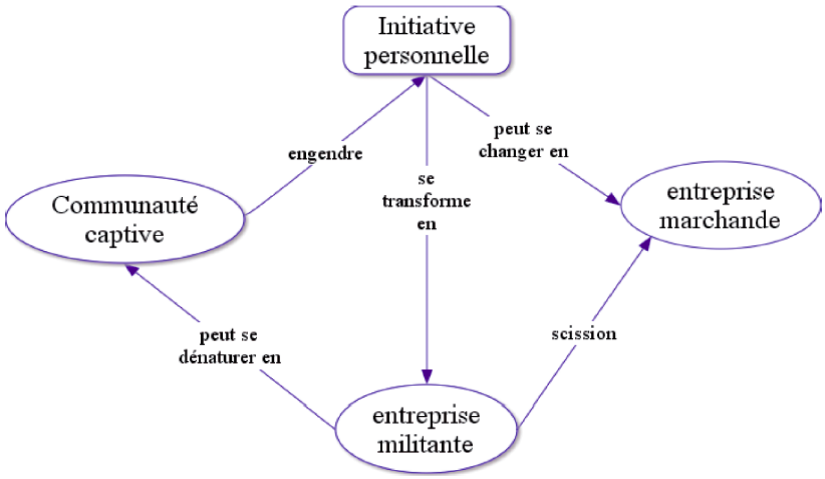


Figure 2: dynamiques de création de communautés d'enseignants en ligne (Baron et Zablot, 2017, p. 33)

Dans ce qui suit, nous allons tenter de mettre en perspective trois types de théories et de modèles théoriques complémentaires qui nous semblent permettre d'analyser différents aspects de l'activité collective de production et de diffusion de ressources en ligne : ceux d'Elinor Ostrom, d'Etienne Wenger et d'Yrjo Engeström.

La dynamique des communs

Les travaux d'Elinor Ostrom et de son école portent sur les conditions de fonctionnement de communautés exploitant des ressources (comme l'eau, des stocks de poissons, etc) et ayant un caractère durable dans le temps sans pour autant dépendre fondamentalement d'autorités externes mais créant et faisant évoluer des *institutions*. Le mot *institution* est ici entendu comme :

> un ensemble de règles de travail utilisées pour déterminer qui est éligible pour prendre des décisions dans une arène donnée, quelles actions sont permises ou contraintes, quelles règles d'agrégation seront utilisées, quelles procédures seront permises, quelle information doit ou ne doit pas être fournie, quelles récompenses (ou sanctions) seront attribuées aux individus en fonction de leur action. (Ostrom, 1990, p. 51)

Les communautés considérées par cette auteure sont très différentes de celles qui nous intéressent ici : elles se sont surtout constituées autour de problème de gestion de ressources « naturelles » renouvelables (eau, poisson, pâturages, bois…) dont l'importance est vitale et qui risquent de s'épuiser si chacun y prélève à son gré : pêcheries, systèmes d'irrigation, forêts, etc. Ce sont ce qu'on pourrait appeler des communautés de *nécessité*. Il y est très important de prévoir des règles efficaces de préservation de la ressource et de dissuader les

« free riders », c'est-à-dire ceux qui profitent du service rendu sans participer à son financement.

La théorie met l'accent sur l'étude des règles régissant la communauté en offrant un cadre stable d'attentes. Trois niveaux de règles sont distingués :

1. les règles opérationnelles, qui affectent les décisions à prendre de manière routinière (déterminer comment gérer les ressources, surveiller l'action des autres, déterminer l'information qui peut être diffusée ou non, définir les sanctions et les récompenses pour les différents types d'initiative…) ;
2. les règles concernant des choix collectifs qui affectent les règles précédentes ;
3. les règles associées à des « choix constitutionnels » qui déterminent l'ensemble de règles de choix collectifs.

Les règles changent au cours du temps, la difficulté à les modifier croissant avec les niveaux. L'auteur remarque que pour chacun des types de règles existent des *arènes de choix collectifs*, internes ou externes à la communauté, où peuvent se produire des décisions de changement.

Plusieurs facteurs sont importants dans l'instauration de règles stables et en particulier la confiance mutuelle entre membres de la communauté (qu'Ostrom appelle *appropriateurs*). Cette confiance ne se décrète pas, mais est le produit de normes et de relations antérieurement établies. Un point clé est la surveillance mutuelle (*mutual monitoring*). L'approche est résolument systémique et considère des systèmes imbriqués complexes.

Dans notre cas, les enjeux ne sont pas les mêmes. Le fait d'interagir en ligne entraîne des conséquences particulières, comme l'avait déjà remarqué Gensollen (2004) : par exemple, chacun peut avoir plusieurs avatars à responsabilité limitée qui masquent la véritable identité du sujet participant.

Le lien communautaire est formaté par l'échange (quasi) synchrone et il est possible d'avoir des liens intimes avec des gens avec lesquels on n'est pas amis au sens classique, qui est très loin de la notion d'amitié dans un réseau comme Facebook. De plus, on a souvent affaire à des communautés fondées sur des valeurs philosophiques ou politiques plus ou moins précises (par exemple une éthique du partage) que sur des nécessités pratiques. Elles réunissent des militants et parfois simplement des groupes d'affinité de durée de vie variable, produisant des ressources certes indispensables à l'action enseignante, mais qui ne sont pas rares et dont l'usage n'épuise pas la disponibilité. Pratiquement, il n'est plus nécessaire de sanctionner la consommation non autorisée de ressources.

Le cadre conceptuel fourni par Ostrom, donne des clés pour comprendre la construction d'une action collective durable et analyser les changements se produisant dans les communautés. Ayant un caractère systémique bien affirmé, promouvant le caractère collectif et collaboratif de la recherche, il fournit un cadre heuristique puissant (Chanteau et Labrousse, 2013), il nous semble également bien adapté à l'étude de la manière dont des enseignants se constituent en groupes, associations et collectifs divers, en particulier militants, pour promouvoir des idées pédagogiques.

S'intéressant d'abord aux institutions qui se créent et évoluent ainsi qu'aux règles permettant leur durabilité, ce cadre ne considère pas directement les dynamiques individuelles qui se manifestent au sein des communautés. Ainsi, par l'analyse des règles permettant aux

communautés de fonctionner, il ne prend en compte que les actions collectives et ne s'intéresse pas à la dimension *agentive* de l'individu.

Dynamiques individuelles et rapports hiérarchiques : apports des travaux de Wenger

Les travaux de Lave et Wenger, puis de Wenger permettent d'apporter des éléments complémentaires sur les dynamiques individuelles et sur les liens entre communautés à travers l'analyse du fonctionnement de ce que les auteurs ont appelé « communautés de pratique », au sens de communautés qui se forment au sein d'entreprises qui mettent en œuvre des situations où les individus se rencontrent et sont amenés à collaborer afin de mener des projets (Wenger, 1998 ; 2000).

Cet auteur insiste sur la distinction avec la notion « d'équipe », car pour lui, une communauté de pratique est définie par l'intérêt perçu par les individus à participer à une tâche, alors que l'équipe désigne un rassemblement de personnes dans le cadre de la réalisation d'une tâche imposée par une hiérarchie définie. L'intérêt perçu par les individus est soutenu par la perspective de développer de nouveaux apprentissages via la participation aux actions de ces communautés.

Afin d'en comprendre l'évolution, Wenger a proposé d'analyser les dynamiques et rapports de force qui peuvent y apparaissent. Il propose deux axes de réflexion :

- l'analyse du développement du processus d'identification de l'individu à une communauté ;
- l'organisation des rapports de force existants au sein de la communauté, entre les communautés et avec les institutions de référence.

Le premier axe trouve sa justification dans la critique que fait l'auteur des travaux issus de la psychologie tels que définis dans les théories de l'activité, mais aussi dans les travaux d'anthropologie et de sociologie. Même s'il propose le concept de « communauté de pratique » en s'inspirant de l'ensemble de ces courants de pensée, il explique que les communautés peuvent être analysées en tant que systèmes complexes caractérisés par une organisation, une structure et des liens particuliers. Il insiste notamment sur l'idée de l'émergence d'une identité et d'une culture qui sont deux éléments sans cesse renégociés au sein de ces communautés.

En s'intéressant à ces questions, il propose d'analyser l'engagement des individus, en distinguant trois modes d'identification possibles (Wenger, 2009) :

- « engagement » : il s'agit d'un processus d'adhésion qui émerge via la participation à des actions concrètes. L'individu va s'investir directement dans l'élaboration de projets et va développer une certaine identité vis-à-vis du groupe contrastant ceux qui participent et ceux qui ne participent pas ;
- « imagination » : il s'agit d'une identification plus abstraite à la communauté. La construction du sentiment d'appartenance se fait par les représentations que se font les individus à propos de leurs actions et des liens qu'ils entretiennent avec les autres membres. Pour l'auteur, cette forme d'adhésion au groupe correspond à un processus aussi important que l'engagement direct ;

- « alignement », au sens du respect des prescriptions externes à la comunauté (des institutions, des organisations dans lesquelles émergent les communautés …) et internes à la communauté où les individus sont chargés d'assurer un certain équilibre dans les modes de participation et de communication pour assurer sa pérennité.

La question de l'alignement permet de faire de lien avec le second axe de réflexion. Wenger propose d'analyser les rapports hiérarchiques émergents ou ceux qui sont déjà présents :

- il parle de « pouvoir horizontal » pour désigner les rapports de force négociés par les individus. Ces rapports de force peuvent être tacites et informels ;
- il oppose ce mode de fonctionnement aux « hiérarchies verticales » caractérisant plutôt, selon lui, les relations externes entre la communauté et les institutions où elles émergent.

En considérant l'existence de « hiérarchies verticales », il propose de prendre en compte à la fois les politiques mises en œuvre par les institutions et les conceptions individuelles concernant l'existence de ces politiques. Ces dernières peuvent également être tacites ou non, et influencent la construction identitaire du collectif et son évolution.

Comment mesurer les rapports de force entre institutions et communautés ? Comment les nouvelles communautés s'approprient les décisions politiques mises en œuvres ? Comment se positionnent-elles face aux décisions politiques existantes ?

Ces travaux apparaissent aussi bien adaptés pour l'analyse du fonctionnement des communautés enseignantes, car ils permettent de contextualiser leur histoire et notamment de comprendre les revendications portées par les membres des communautés considérées et les prises de position opérées face aux décisions institutionnelles.

Les deux approches théoriques précédentes viennent à notre sens utilement compléter un autre modèle, diffusé en France depuis la fin des années 1990, celui de la théorie de l'activité d'Yrjo Engeström. Cette théorie à forte valeur heuristique est maintenant assez connue, même si elle n'est pas toujours mise en œuvre de manière systémique, car la considération de systèmes où de nombreuses variables interagissent soulève toujours des problèmes délicats.

Communauté et théories de l'activité : le cas de l'apprentissage expansif

Les théories de l'activité et, en particulier, celle d'Engeström utilisent de manière fondamentale la notion de communauté. Cet auteur attribue un sens particulier à ce terme, sans pour autant clairement en définir les frontières. En s'inspirant des travaux de Vygotski et notamment de son ouvrage *Pensée et langage* de 1934, il propose un modèle désormais célèbre du triangle de l'activité, où intervient la « communauté » dans l'acception suivante :

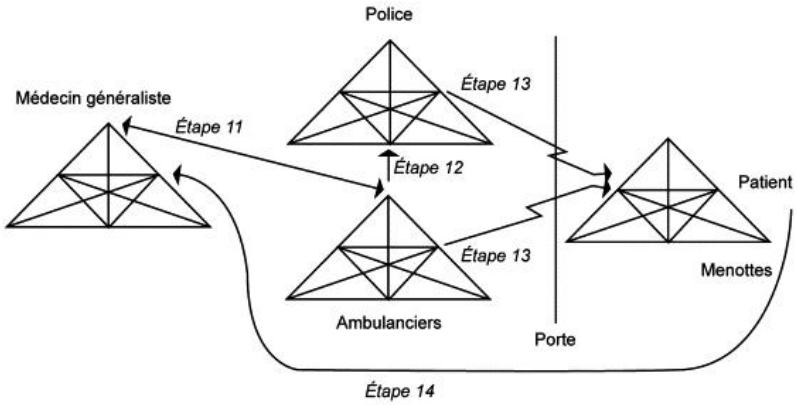
> L'activité humaine n'est pas seulement une production individuelle. Elle est caractérisée par une distribution simultanée et conjointe d'échanges sociaux et sociétaux. En d'autres termes, l'activité humaine prend toujours son sens au sein d'une communauté régie par une certaine division du travail et des règles spécifiques. (Engeström, 1987, p. 149)[255]

255 Cette citation est une traduction en français du passage suivant : « Human activity is not only individual production. It is simultaneously and inseparably also social exchange and societal distribution. In other words, human activity always takes place within a community governed by a certain division of labor and by certain rules » (Engeström, 1987. p 149).

Une difficulté classique est de bien définir les limites du système considéré, de prendre en compte les activités concurrentes ou parallèles, ce qui n'est pas évident : comment, par exemple, relier l'activité de production de ressources des enseignants à leur activité professionnelle en général, dont elles sont une sous-activité, voire une activité militante ? Quels sont les liens entre l'activité considérée et les *pratiques* professionnelles ?

Les rapports entretenus entre les collectifs étudiés et les institutions où ils exercent sont peu considérés : le terme *institution* est pratiquement absent de son texte fondateur de 1987 et, par exemple, dans un article publié en 2000, Engeström s'est intéressé à l'activité des médecins exerçant au sein d'un service d'urgence d'un hôpital pour enfants mais il ne s'est pas intéressé aux institutions potentiellement régulatrices de cette activité : quelles sont les lois qui encadrent les pratiques de ces professionnels ? Dans quelle mesure les organismes qui mettent en œuvre ces règles font-ils partie de la communauté considérée ?

Plus tard, en 2008, il va proposer la notion de *Knotworking*, pour désigner les moments (ou nœuds) où différents systèmes d'activités interagissent, car plusieurs individus ou groupes d'individus peuvent être amenés à collaborer sur un même objet. Il prend pour cela deux exemples dont le suivi médical d'une patiente atteinte d'une pathologie mentale et décrit l'ensemble des systèmes agissant dans la prise en charge médicale. Dans ce cas, Engestrom explique que plusieurs acteurs interviennent :



Etapes 11 à 14 du Knotworking (Engestrom, 2008. p. 313)

Grâce à la notion de *knotworking*, Engeström considère les jeux d'influence existant entre plusieurs systèmes d'activité à partir du moment où ceux-ci visent un même objet, mais pas forcément avec le même motif. Par exemple, la prise en charge de la patiente par la police n'a pas la même finalité que sa prise en charge par le médecin généraliste, pour autant cela participe potentiellement à faire évoluer le diagnostic et les méthodes de prise en charge de la patiente en question tout comme l'appel téléphonique du gardien au médecin traitant de l'immeuble où réside cette patiente suite à sa crise.

Cependant, Engeström ne traite pas d'un autre aspect de la prise en charge qui est, elle, définie, par des communautés de décideurs politiques ou financiers : qui définit les modalités de prise en charge ? Comment s'adaptent les professionnels de santé face à ces directives ? Dans quelle mesure ces communautés peuvent être considérées comme des systèmes d'activité influençant les pratiques des soignants ?

Des questions de ce type sont particulièrement présentes dans le cas de l'enseignement en France où l'État est un régulateur du travail enseignant et possède un corps de métier dédié à sa supervision : les inspecteurs. Ainsi, pour l'analyse de l'activité des enseignants convient-il de prendre en compte les règles et la division du travail propres à l'établissement dans lequel ils exercent, alors que le ministère de l'éducation nationale agit comme régulateur en proposant une série de lois qui organisent le travail des enseignants et dont la régulation s'opère par l'intermédiaire de la formation initiale reçue et par les différents corps d'inspection existants. De même, dans quelle mesure les élèves et leur famille peuvent-ils être considérés comme membres de la communauté ?

Cette question en amène d'autres : comment analyser la vie des communautés composées de sujets agissants placés dans une hiérarchie institutionnelle ? Comment identifier le rôle de chacun des acteurs au sein de la communauté ? Comment et selon quels mécanismes font-ils évoluer les règles et la division du travail ? Quelles éventuelles scissions est-il possible d'observer au sein de cette communauté quand l'objet de l'activité évolue ?

Enfin, si on veut tirer profit de la théorie, il importe de penser en termes de différents types de contradictions : primaires (propres à un pôle du triangle de l'activité, comme la contradiction classique entre valeur d'usage et valeur d'échange), secondaires (entre les pôles du triangle), tertiaires (entre l'activité centrale et des « formes culturellement plus avancées de cette activité »), quaternaires (entre l'activité centrale et des « activités voisines »). S'il est souvent heuristique de penser les trois premières formes, la frontière entre le troisième et le quatrième type est plus difficile à identifier.

À ce point, nous pensons nécessaire de souligner deux éléments contextuels importants liés à l'usage de ce modèle. Le premier est qu'il permet, *du point de vue de la recherche*, d'étudier des apprentissages, en particulier ceux qu'Engeström a qualifié *d'expansifs*, selon des cycles de transformation partant d'une situation de double contrainte, dont on s'échappe à l'aide d'un tremplin pour construire un nouveau système d'activité (Engeström, 1987). D'autres situations existent aussi comme celles de l'innovation conservatrice, voire réactionnaire.

Le second point est lié à l'intérêt de penser ainsi pour mettre en place ce qu'Engeström appelle des *laboratoires du changement* (Engeström, 2007), dont la finalité est moins de comprendre le monde que de le transformer, pour paraphraser une thèse de Marx sur Feuerbach. On est alors moins dans la recherche académique que dans une approche qu'on pourrait qualifier de militante.

Discussion et perspectives

Cette contribution a visé à proposer des pistes de réflexion concernant l'analyse longitudinale de communautés d'enseignants produisant des ressources en ligne mais nous pensons que ces pistes sont susceptibles de s'appliquer aussi à d'autres types de collectifs.

Notre idée principale est qu'il est utile de conjuguer les modèles théoriques présentés plus haut pour problématiser des situations. Il nous semble en particulier fructueux de compléter l'analyse de l'activité des communautés étudiées, bien modélisée par Engeström et son école, par la prise en compte de la dynamique de la constitution de *communs* et par celle de la construction de l'*agentivité* des individus y contribuant, en tenant compte de l'existence de rapports de force entre l'institution, représentée dans ce cas par les lignes hiérarchiques du

ministère de l'éducation nationale, et les communautés d'enseignants (qu'elles soient plutôt militantes ou plutôt captives).

Les trois approches sont complémentaires. La théorie de l'apprentissage expansif permet d'analyser les différents ordres de contradictions conduisant à une rupture dans la structure d'une activité. Les travaux sur la dynamique des communs d'Ostrom et de son école permettent, au travers de l'analyse des règles qui organisent le fonctionnement d'une communauté de comprendre ce qui se joue et de cerner, pour reprendre les termes employés par Engeström, l'objet de son activité. Enfin, les travaux menés par Wenger proposent des pistes de réflexion sur l'*agentivité* des personnes. Par la définition des différents rôles que peuvent prendre les individus, au sein d'une communauté, l'auteur propose une analyse fine des dynamiques individuelles qui émergent, ainsi que les tensions qui peuvent apparaître entre une communauté et les institutions.

Les trois modèles sont d'inspiration systémique et considèrent des systèmes imbriqués. Ils insistent sur la dimension collaborative de la recherche et mettent la compréhension en avant de la vérification d'hypothèses. Bien entendu, aucune théorie ou modèle théorique ne peut prétendre tout expliquer, à moins de devenir un dogme. Les modèles présentés ci-dessus semblent en particulier avoir un point aveugle : ils ne s'intéressent pas spécifiquement à ce qui relève du domaine disciplinaire où s'engagent les acteurs et ne considèrent donc pas les questions de l'ordre du didactique, ou plutôt ils les considèrent de manière périphérique, car les types de ressources produites dépendent évidemment des caractéristiques propres au champ disciplinaire auquel elles s'adressent, tant en termes de contenus que de méthodologie et de culture commune.

Ces trois orientations théoriques permettent en effet de décrire et d'analyser des genèses instrumentales spécifiques, que légitiment la communauté et, éventuellement, des institutions externes. Mais elles ne sont vraiment fécondes que lorsqu'elles sont servies par une méthodologie adaptée (permettant notamment une étude longitudinale sinon historique).

Dans le cas envisagé ici, l'enjeu est de mieux comprendre les évolutions des collectifs agissant dans des domaines où se construisent de nouvelles formes de professionnalité enseignante et où s'éprouve l'*agentivité* des personnes qui y participent.

Références

Baron, G.-L., & Bruillard, E. (2006). Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne ? In A. Daele & B. Charlier (Éd.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches,* p. 177-197. Consulté à l'adresse http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/GLB_EB_communautes.pdf

Baron, G.-L., & Zablot, S. (2017). De la constitution de ressources personnelles à la création de communautés formelles : étude de cas en France. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, *11*(2), p. 27-45. Consulté à l'adresse http://resmicte.lis.upatras.gr/index.php/review/article/view/2811

Beauné, A., & Baron, G.-L. (2014). Les activités associatives visant l'intégration des migrants dans un contexte institutionnel changeant. *Savoir et formation, recherches et pratiques (SFRP)*, *4*, p. 58-74.

Chanteau, J.-P., & Labrousse, A. (2013). L'institutionnalisme méthodologique d'Elinor Ostrom: quelques enjeux et controverses. *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs*, (14). https://journals.openedition.org/regulation/10555.

Daele, A., & Charlier, B. (2001). *Les communautés délocalisées d'enseignants*. Consulté à l'adresse https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000388/document

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. Consulté à l'adresse http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf

Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning Work. *Ergonomics, 43,* (7), p. 960-974.

Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to Work: The Change Laboratory as an Application of Double Stimulation. In *The Cambridge companion to Vygotsky* (p. 363-382). Cambridge□; New York: Cambridge University Press.

Engestrom, Y. (2008). Quand le centre se dérobe : la notion de *knotworking* et ses promesses. *Sociologie du travail, 50,* (3), p. 303-330.

Gensollen, M. (2004). Économie non rivale et communautés d'information. *Réseaux*, *124*(2), 141-206. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/revue-reseaux-2004-2-page-141.htm

Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. *Perspectives on socially shared cognition*, *2*, p. 63–82.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: the evolution of institutions for collective action*. Cambridge□; New York: Cambridge University Press.

Ostrom, E., & Basurto, X. (2013). Façonner des outils d'analyse pour étudier le changement institutionnel. *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs*, (14). Consulté à l'adresse http://regulation.revues.org/10437

Tönnies, F. (2010). *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure*. Paris: Presses universitaires de France. Consulté à l'adresse http://www-cairn-info/communaute-et-societe--9782130556435-page-11.htm

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning as a Social System. *Systems Thinker*. Consulté à l'adresse : http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtm

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, *7*(2), p. 225–246.

Stratégies discursives dans l'espace médiatique

Dans cette partie du présent rapport, quatre contributions ont porté sur l'analyse de dix-sept sites de collectifs : elles montrent, en premier lieu, que les signaux discursifs émis par ces collectifs sont éminemment variés, éclairant leur « offre » et les identités qu'ils ont élaborées.

Participant à la compréhension de l'écosystème des collectifs d'enseignants, des points communs (qui semblent renvoyer à autant d'oppositions) s'observent dans les pratiques de communication étudiées, que les collectifs émetteurs soient jeunes ou anciens, ce qui traduit, *a minima,* des continuités dans leur histoire :

- des personnalités fondatrices peuvent être mises en avant, à l'instar de Freinet ou de Jarraud, quand, dans d'autres collectifs, on observe plutôt des règles de dépersonnalisation, incluant les fondateurs, notamment via l'anonymisation des publications[256] ;
- à l'instar de ce qui avait été repéré dans la partie précédente (cf. p. 41), l'analyse des sites a montré une opposition entre la production de discours *positifs* et *non clivants* et celle de discours critiques qui paraissent plus cohérents au plan de l'alignement entre les valeurs et les finalités des actions collectives, telles qu'elles sont décrites.

En effet, même en interne, des *décalages* s'observent entre les discours et les choix réalisés par certains des collectifs en termes de dispositifs de médiatisation de leurs activités. Citons, par exemple, celui étudié par T. Nikishina, entre l'intention déclarée de maintenir un « lien constant avec le terrain » et l'absence d'archives pour Education & Devenir[257], ou la tension entre l'intention déclarée de soutenir le développement d'une communauté et l'héroïsation d'un projet et d'actions personnelles au sein du Café Pédagogique[258]. C'est encore le cas, dans ce qu'analyse X. Levoin, entre la référence historique légitimante et l'absence de mention explicite des relations, pourtant fondatrices pour le CRAP, avec le GFEN[259].

Différents types de participation sont proposés aux enseignants, confirmant, entre autres, les résultats des recherches relatifs aux activités de collectifs en ligne (cf. p.31) :

- des formes *faibles*, à l'instar d'un *like*, allant dans le sens d'un geste de « consommation assumée » (Café Pédagogique), ou fondée sur la base d'un abonnement (CRAP-Cahiers Pédagogiques, Education & Devenir) ;
- en contraste, d'autres collectifs assignent des rôles plutôt stricts aux enseignants, aménageant peu de place à leur *agentivité* (Savanturiers, Twictée, Synlab, Labschool Network, lelivrescolaire.fr et l'APEMu, mais dans une moindre mesure) ;

256 Dans ce cas, il paraît pertinent de contraster les identités collectives (fondées par une volonté de faire à plusieurs), d'identités *masquant* une division et une vision hiérarchique du travail collectif, en étudiant notamment la cohérence des règles internes, des visées et des opérations discursives.

257 Un constat similaire pourrait être établi pour les pratiques de communication en ligne sur les sites associés au GFEN national ; l'analyse d'autres données montre toutefois le rôle de certains adhérents du mouvement, en tant que « mémoires vivantes » du collectif (cf. p. 216).

258 Cette observation peut poser la question de la durabilité des proto-communautés.

259 Remarquons que cette analyse vient nourrir l'hypothèse d'un figement des relations entre les collectifs anciens en un affrontement de tendances institutionnalisées (cf. p. 79).

- enfin, certains, en particulier des collectifs anciens, réclament d'*adhérer* (le terme étant pris ici dans son sens fort, dépassant la seule contribution financière) à des valeurs explicitées et d'agir avec autrui plus que de consommer de l'information (ICEM, CEMéA, Framasoft, le GFEN et ses secteurs).

Par ailleurs, les pratiques de communication en ligne des collectifs paraissent, pour certaines, plus professionnelles que d'autres, ce qui renvoie aux compétences des membres engagés au sein des collectifs : les analyses ont notamment montré qu'une partie d'entre eux a fait le choix de recruter des professionnels de la communication[260]. La détection de réseaux sous-jacents aux collectifs et l'analyse des partenariats soutenant leurs activités peut nourrir l'hypothèse d'un affichage normé de résultats pilotés par les financeurs, s'éloignant de formes d'auto-organisation ou d'auto-détermination des professionnels.

L'analyse des partenariats et des financements éclaire aussi, à sa manière, une évolution potentielle de telles activités, les plus jeunes collectifs étudiés profitant manifestement de *conjonctures* et du soutien que leur apportent (rapidement) les institutions associées aux pratiques éducatives[261].

L'étude des signaux de communication émis en ligne a permis d'observer un ensemble de contrastes *discursifs* saillants entre les dix-sept sites étudiés mais il convient d'approfondir l'étude du fonctionnement des collectifs d'enseignants : qu'en est-il, par exemple, des pratiques mises en oeuvre en leur sein ?

La dernière contribution de cette partie rappelait, en ce sens, que pour comprendre les univers des collectifs d'enseignants, élaborer des recherches longitudinales permettant de contraster des données de natures variées s'avère nécessaire.

260 C'est le notamment le cas des Savanturiers, le *CRAP-Cahiers Pédagogiques* et, comme nous le verrons dans la suite, le collectif d'Inversons la classe ! cf. p. Erreur : source de la référence non trouvée.

261 Voir également, à ce propos, le chapitre d'analyse de l'histoire d'Inversons la classe ! (p.Erreur : source de la référence non trouvée)

Troisième partie

Univers de collectifs d'enseignants

Source : https://pixabay.com/fr/terre-espace-soleil-earth-plan%C3%A8tes-1033728/

Source : https://www.ludomag.com/2018/06/clic-2018-il-est-encore-temps-de-sinscrire/

Collectifs « militants » ?

Faire collectif, ne serait-ce pas, en soi, une action militante ? Nous présentons ici, trois contributions qui interrogent, à partir de données variées (discours publics, observations, entretiens, etc.), le caractère « militant » des activités de quatre collectifs d'enseignants :

- G.-L. Baron et S. Zablot contrastent tout d'abord les trajectoires et renouvellements de deux collectifs anciens[262], parmi lesquels l'un a renouvelé à la fois son organisation, ses visées et ses alliances, quand l'autre s'est vraisemblablement éteint ;
- A. Beauné analyse les activités d'un collectif associé au GFEN à partir d'un dispositif de recherche partenariale qui a donné lieu à des interventions inspirées des laboratoires du changement (Engeström, 2011) ;
- enfin, X. Levoin étudie les discours et l'histoire de l'association Inversons la classe ! afin de comprendre le mouvement[263] qu'elle représenterait.

Dans la deuxième section de cette partie (cf. p. 262), deux autres collectifs sont étudiés de manière approfondie à partir, cette fois, d'un questionnement concernant le caractère marchand de leurs activités.

Cette répartition des chapitres interroge plus globalement les évolutions des activités des collectifs d'enseignants : en effet, au sein des deux catégories, on trouve des collectifs dits anciens et d'autres, créés plus récemment. L'analyse approfondie permet de décrire des dynamiques, des continuités mais aussi des effacements et des propositions originales, dont on peut questionner la portée et les visées politiques.

---

262 L'EPI et le GAMA, cf. p. 207.

263 Même si, au cours d'un événement public, un des membres de l'association a expliqué en quoi, d'après lui, le terme « mouvement » ne correspondait pas à décrire leurs activités (Beauné, Levoin et Quentin, 2018, p. 8), il est possible d'en identifier plusieurs occurrences sur le site de l'association ; voir : http://www.laclasseinversee.com/?s=mouvement. C'est également un terme qui a été utilisé dans les brochures de communication diffusées au cours du salon Educatec-Educatice en 2017 (cf. Annexe 4 – brochure de communication d'Inversons la classe !)

Éléments d'analyse de deux collectifs militants : les cas de l'EPI et du GAMA

Georges-Louis Baron* et Solène Zablot°

* Professeur émérite de Sciences de l'Éducation (université Paris Descartes)

° Doctorante en Sciences de l'Éducation (université Paris Descartes)

Introduction

Cette contribution fait suite à une réflexion déjà amorcée dans un travail précédent (Baron et Zablot, 2017). Nous nous étions alors interrogés sur les dynamiques des collectifs d'enseignants produisant des ressources en ligne, en suggérant de s'intéresser aux différentes règles de fonctionnement qu'elles adoptent, en particulier les règles dites, pour reprendre le langage d'Ostrom et Basurto, de *rétribution* (Ostrom et Basurto, 2013).

Nous souhaitons ici présenter une synthèse sur deux collectifs choisis en raison de leur durabilité et de leurs contrastes, dont les membres se sont réunis autour d'idées et ont produit des ressources pour les enseignants : l'EPI (Enseignement public et informatique) et le GAMA (Groupement amical d'enseignants de la maintenance automobile).

Une précision doit être apportée relativement à l'emploi du mot « militant », dont l'étymologie renvoie à l'armée (*militia* en latin), à l'engagement discipliné dans une bataille, une lutte ; les dictionnaires nous apprennent que le mot apparaît d'abord dans un contexte religieux[264]. Par la suite, la signification du mot a évolué : on a parlé de militants d'un parti politique, d'un syndicat, voire d'un ensemble de valeurs (militant pédagogique).

Bien sûr, les formes de l'engagement militant sont très variables, depuis l'engagement vocationnel perpétuel jusqu'aux nuances des interventions périphériques et aux figures du sympathisant intervenant *a minima* mais adhérant aux valeurs de la cause. Nous employons ici ce mot pour deux situations où des personnes se sont engagées au service de valeurs, au sein d'associations auxquelles elles ont adhéré, y consacrant bénévolement du temps. Les deux cas étudiés ici sont assez contrastés. Nous nous sommes concentrés sur une première analyse sommaire de type historico-culturel de ces deux collectifs.

Enseignement public et informatique (EPI)[265]

Présentation de l'association

L'association EPI, dont l'histoire est bien documentée (Baudé, 2011), est un exemple de collectif militant ayant joué un grand rôle dans le développement de l'informatique dans l'enseignement. Constituée comme association au tout début des années 1970, pour défendre

264 Cf. le TLFI : http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=1487347680;r=1;nat=;sol=2

265 Site EPI : https://www.epi.asso.fr ; blog EPI: http://www.enseignerlinformatique.org/ ; Twitter : https://twitter.com/assoepi.

des valeurs (école publique et informatique en tant que facteur de rénovation de l'enseignement), elle s'est notamment engagé dans la constitution de banques de logiciels éducatifs, mais aussi dans la création d'outils de développement comme le langage LSE pour micro-ordinateur (Baudé, 2015).

Facteur clé de sa visibilité, dès 1971, l'association publie un bulletin qui deviendra ensuite une revue papier, avant de passer en ligne en 2001. Ce support a publié nombre de textes de référence, articles et ouvrages, en particulier des actes de colloques scientifiques où l'EPI a joué un rôle d'organisateur. Cette association a donc une durée d'existence importante : elle s'est adaptée à l'évolution de l'informatique et de ses formes de prise en compte dans le système scolaire.

Des thèmes de militance évolutifs mais cohérents

Les thèmes centraux de la militance ont passablement évolué tout en restant focalisés sur les formes de prise en compte de l'informatique dans l'enseignement public.

L'éditorial du premier bulletin de 1971, reproduit dans le n° 104 de la revue, en 2001, précise bien qu'il s'agit d'une association ayant une « action à mener envers les pouvoirs publics », « en particulier pour le recyclage et la formation permanente ». Des lignes d'action sont énoncées : information des enseignants, pluridisciplinarité, accueil des « diverses expériences pédagogiques », vigilance à l'égard des valeurs de l'enseignement public.

L'accent est mis, dans ce texte, sur la nécessité d'avoir une attitude accueillante envers trois aspects « complémentaires qui devraient coexister » de l'introduction de l'informatique dans l'enseignement : « matière nouvelle », en particulier pour les élèves volontaires ; « méthode de pensée à l'intérieur des matières existantes » ; « moyen nouveau comparable à ce que fut le premier livre imprimé, aidant le professeur dans la partie répétitive de son travail ».

Huit ans plus tard, en 1979, le premier manifeste de l'EPI affirme notamment à propos de l'informatique : « en tant qu'outil pédagogique, elle peut s'appliquer à tous les niveaux d'enseignement. Mais elle ne doit pas se limiter à cela. Elle doit aussi devenir un élément de culture générale dont tous les élèves puissent bénéficier ». L'association, à cette époque, ne revendique pas la création de postes de professeurs d'informatique, mais recommande de faire appel à « des enseignants de toutes disciplines préalablement formés »[266].

Le second manifeste, publié l'année du *plan Informatique pour tous*, en 1985[267], relève les évolutions survenues depuis la fin des années 1970 et adopte un autre cadrage. Il reconnaît simultanément l'informatique comme instrument d'enseignement, élément culturel pour tous les élèves, objet d'enseignement optionnel. S'agissant de logiciels, une position nuancée et ouverte est affirmée :

> Pour la fourniture des logiciels et dans le souci de qualité, l'Education Nationale doit faire jouer la concurrence et conserver une production et une diffusion spécifiques afin que des domaines importants pour les progrès pédagogiques ne soient pas délaissés faute d'intérêt commercial immédiat.

Les années quatre-vingts ont vu la mise en place d'un enseignement optionnel d'informatique en lycée, qui sera supprimé dans la décennie suivante. De manière logique, les membres de

266 Cité dans https://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b37p007.pdf

267 https://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b44p005.pdf

l'association participent activement à l'organisation des premiers colloques de didactique de l'informatique qui se succèdent de 1988 à 1996 et à la diffusion de leurs actes.

Dans la décennie suivante, la défense du logiciel libre (en tant qu'opposé aux logiciels propriétaires) occupe une place grandissante dans les orientations de l'association, (Archambault, 1999) tandis que se perpétue jusqu'à aujourd'hui un engagement très fort en faveur du développement de l'enseignement de l'informatique qui est actuellement un axe majeur d'activité pour l'association.

Le site affiche toujours en 2018 son attachement au « service public d'enseignement et de formation à la promotion duquel elle reste attachée » et précise ses valeurs :

> Conformément à ses statuts, elle veut faire de l'informatique, et des technologies de l'information et de la communication en général, un facteur de progrès et un instrument de démocratisation. Depuis sa création, elle demande que priorité absolue soit accordée à la formation des maîtres, inséparable des indispensables recherches pédagogiques et des moyens en matériels et en logiciels. Il reste encore beaucoup à faire dans ces différents domaines.

Les liens avec la recherche en éducation sont une des constantes de l'activité de l'association, comme en attestent, par exemple, les coéditions effectuées avec l'INRP[268] ou la liste fournie des contributions du bulletin et de la revue liées à la recherche et à l'innovation pédagogique[269].

En somme, on constate une continuité indéniable, au cours du temps, des orientations et des valeurs. Il est remarquable que cette continuité se produise alors que les modes de fonctionnement de l'association ont beaucoup évolué.

Différentes formes d'organisation

La vie de l'EPI, de manière logique, est liée au mouvement de diffusion de l'informatique dans les établissements scolaires. La période initiale est celle de la formation longue d'enseignants (1970-1976) et de l'équipement de lycées (1972 et 1976). L'année 1976 marque une rupture :

> En 1976, à la suite d'un « plan d'austérité », l'expérience des 58 lycées est mise en attente, avec interruption des formations « lourdes ». Suivront cinq années sans nouveaux équipements, sans véritable formation. Le « vivier » des formés « lourds » va s'appauvrir ce qui compromettra les opérations ultérieures. (Baudé, 2011)

L'éditorial du n° 21 (1er semestre 1981) relève ainsi la « traversée du désert » consécutive à ce coup d'arrêt. Le lancement, à la fin de la décennie, de plans d'équipement des lycées en micro-ordinateurs (et non plus en mini-ordinateurs) change la donne : le même éditorial mentionne l'augmentation importante du nombre d'adhérents qui en est consécutive et fait un appel à l'initiative de ces derniers (p. 2). Le bulletin comporte alors une section liée à la « vie des régionales », ce qui signale son ancrage sur tout le territoire.

268 http://www.epi.asso.fr/association/dossiers/epi-inrp.htm

269 http://www.epi.asso.fr/revue/rech_1980som.htm

Les années suivantes ont vu une très forte dynamique d'équipement et de formation à l'informatique. L'association, fortement visible[270], fonctionne de manière démocratique, au sens où les positions de responsabilité sont ouvertes à élection. On a alors un réseau de correspondants faisant « remonter » l'information au bureau national, en particulier dans le domaine des actions de formation.

Le public privilégié de l'association, d'abord limité à l'enseignement de second degré, s'étend progressivement au primaire. Par exemple, dans le numéro 30 du bulletin (juin 1983) paraît un article de F. Boule (p. 53-65), intitulé « L'informatique a-t-elle un avenir à l'école ? ». Le texte ne répond évidemment pas par oui ou non à cette question mais fournit une analyse fouillée des différentes possibilités liées aux ordinateurs de l'époque, critiquant en particulier ce qui relève de l'EAO. Il s'achève sur une note prudente relative à l'autre orientation de l'époque, l'informatique comme objet d'enseignement :

> Peut-être est-il possible d'envisager que la pratique raisonnée de la programmation, en mettant en jeu des concepts plus clairement définis, utilisables dans des situations concrètes, et une validation immédiate permette l'installation de structures classificatoires (listes, piles, tableaux, arbres) ou opératives (itérations, répétitions, récursions). (pp. 64-65)

L'année 2001 manifeste une inflexion. Le conseil d'administration de l'association décide en effet d'arrêter la diffusion de la revue sous forme papier et de passer au tout en ligne. On note, la même année, un évènement d'abord peu visible mais qui aurait pu donner lieu à la fondation d'une association concurrente : un membre dirigeant de l'EPI, François Jarraud, responsable en interne de la création d'une revue en ligne de l'association qui existe toujours, EPI.net, a fondé, cette année-là, un autre site d'information sur l'éducation : *Le café pédagogique*. Ce dernier a depuis acquis une grande visibilité et établi de nombreux partenariats avec des institutions aussi différentes que la Ligue de l'enseignement ou Microsoft.

Ce site très actif est bien ancré sur des valeurs de pédagogie (comme l'indique son slogan : *Toute l'actualité pédagogique sur internet*), sans nettement revendiquer de valeurs militantes et sans se limiter aux technologies en éducation. Il exprime des points de vue humanistes et donne régulièrement la parole à des auteurs pédagogues tout en évitant d'être ouvertement transgressif à l'égard des politiques ministérielles, même si occasionnellement paraissent des points de vue critiques[271]. Il n'est donc pas dans la même catégorie que l'EPI.

Synthèse sur l'association EPI

L'EPI est un exemple d'institution active depuis une cinquantaine d'années, dont la fonction principale a été d'informer et d'inciter le corps enseignant et les décideurs. La vie de l'association a pris plusieurs formes.

Dans les premiers temps, elle a rassemblé des *militants* se regroupant localement, en régionales et nationalement. Le coeur du public a d'abord été constitué d'enseignants de second degré, de toutes les disciplines, y compris techniques. Par la suite, lors des

270 L'EPI bénéficie dans les années 1980 d'un appui de la part du ministère de l'éducation nationale sous la forme de la mise à disposition de postes d'enseignants. Cet appui a ensuite cessé, mais l'association a poursuivi ses activités militantes bénévolement.

271 Cf. les contributions critiques de A. Chaptal telle que :
http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=chaptal

développements des années 1980, une place plus importante a été accordée aux enseignants du premier degré.

Dans les années 2000, qui sont aussi celles de la banalisation d'internet et de l'importance croissante des échanges en ligne, la militance s'est affaiblie et la notion d'adhérent a évolué. Mais l'activité s'est poursuivie bénévolement en tirant parti des possibilités de l'internet.

Depuis plusieurs années, le site propose quatre formes d'adhésion : une adhésion gratuite de soutien, une adhésion gratuite avec proposition de participation active à la vie de l'association, une adhésion de soutien avec un montant de 10 € ou davantage, une adhésion de membre bienfaiteur.

Si on note, depuis les années 2010, une inflexion nette de la militance vers la promotion d'une discipline scolaire informatique, la lecture de la revue montre que les thèmes liés aux différentes formes de mise en œuvre d'environnements logiciels restent très présents.

L'association reste militante (au sens où ce sont les mêmes valeurs qui sont promues). Elle est surtout appréciée pour les ressources qu'elle publie en ligne. Elle sert aussi d'instance d'alerte envers les autorités nationales, grâce à l'investissement d'un nombre limité de bénévoles enthousiastes et expérimentés, dont une certaine proportion de retraités actifs, membres des premières heures qui ont su tisser des alliances avec les informaticiens se sentant concernés par la nécessité d'enseigner l'informatique dès l'enseignement obligatoire[272]. Les publications et forums en ligne fournissent un bon reflet des problèmes posés par la diffusion de l'informatique en milieu éducatif et un support de communications entre enseignants.

En somme, la communauté de militants a progressivement cédé la place à un réseau de publication et d'échange en ligne, où les liens entre adhérents sont plus faibles que dans le première période et où l'organisation est devenue très légère. Les actions menées le sont pour la majeure partie sur internet, tandis que seuls certains des membres de l'association participent régulièrement à des actions auprès des décideurs.

La situation de l'EPI peut être contrastée avec celle d'un autre collectif de militants, le GAMA, qui s'est développé dans les années 1970 en appui des enseignants des filières de la maintenance des véhicules et de celles des véhicules et matériels[273], à moment où l'enseignement professionnel dans cette filière, a subi des mutations dans l'organisation des diplômes.

Cas du Groupement amical d'enseignants de matériels automobiles (GAMA)

Dans ce qui suit, nous allons étudier la trajectoire d'un collectif de militants qui agit dans le domaine de la formation professionnelle. Les éléments qui vont être présentés ont été obtenus lors d'un entretien téléphonique réalisé au mois de novembre 2015 avec le président de du collectif, également enseignant de maintenance des véhicules en lycée professionnel à la retraite. À cette époque, l'association comptait environ 262 enseignants de lycées professionnels, une quarantaine de contractuels et deux fournisseurs de maquettes : soit un total d'environ 300 adhérents.

272 La visibilité de l'association est restée forte, puisqu'elle a été reçue à l'Elysée en 2007 : https://www.epi.asso.fr/revue/editic/aef_jb-jpa.htm

273 Il s'agit de deux spécialités différentes, voir p. 210.

Une hiérarchie très présente entre les membres

Créée en 1973[274], l'association a pour objectif de produire et de diffuser des ressources élaborées par les enseignants dans les filières des CAP et de baccalauréats de différents domaines de l'automobile :

- la maintenance des voitures particulières ;
- la maintenance des véhicules et matériels professionnels (agricoles, industriels, de chantier…) ;
- les motocycles ;
- les bateaux ;
- la carrosserie-peinture.

Les statuts des membres de l'association sont de deux types : les *représentants* (ceux qui siègent au conseil d'administration) et les *adhérents* (tous les membres inscrits), mais les liens entre l'ensemble des membres ne sont pas réellement matérialisables, dans la mesure où il semble que l'envoi des courriels groupés et la réception de la revue, par courrier postal, soient les deux seuls témoins de l'existence d'une forme de communication entre les membres. Ainsi, les représentants envoient des informations à l'ensemble des membres, sans que ces derniers ne soient clairement identifiés.

Les seuls membres clairement identifiés sont les représentants. Chaque année, ils se réunissent afin de mettre à jour la réglementation de l'association. Parmi eux, se trouvent le président et le vice-président, le trésorier et son adjoint, le secrétaire et son adjoint, le rédacteur en chef, l'administrateur du site et le responsable de GAMA Voyages[275]. Les autres membres sont exclus de cette concertation. L'organisation de cette communauté serait-elle donc contrainte par les actions de seulement neuf personnes ?

Même si le président parvient à donner des informations précises sur le métier exercé par les membres, et notamment sur leurs statuts au sein de l'enseignement professionnel de la filière, l'organisation actuelle amène une question : comment faciliter les échanges avec les autres membres, quand ceux-ci ne sont pas concertés quant à l'organisation générale du collectif ? Dans quelle mesure cette situation représente un frein potentiel au développement d'un sentiment d'appartenance au collectif ?

Comme moments de regroupement possibles, il mentionne toutefois deux éléments : le service « GAMA Voyages » qui propose aux enseignants de partir en voyage organisé à des fins de tourisme, de visites d'établissements d'enseignement professionnel et d'entreprises à l'étranger, et l'organisation d'un congrès qui a pour objectif un échange avec les professionnels et les inspecteurs autour de la pédagogie dans l'enseignement professionnel automobile. Cependant, ces moments sont très ponctuels.

L'objet central de ce collectif est la publication de ressources dans la revue *Pédagogie et technique*, créée la même année que le collectif. Les membres y sont invités, dès leur inscription, puis régulièrement via l'envoi de courriels groupés.

---

274 Plus d'informations sur le site de l'Ifé : http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide_rev=1328&LIMIT_OUVR=2790

275 GAMA Voyage est une des missions du collectif : il s'agit de proposer ponctuellement des voyages organisés pour les membres du collectif qui le souhaitent. Il semble que ces voyages soient en partie financés ou que les membres bénéficient de tarifs préférentiels pour pouvoir y participer.

- Comme pour les autres actions, la division du travail y est assez segmentée. Les rôles des membres sont clairement définis sans consultation des nouveaux membres ;
- La production de ressources fonctionne sur un principe de conception individuelle. Les enseignants bénévoles envoient leurs documents au rédacteur en chef ;
- le rédacteur en chef est le seul chargé de s'assurer de la diversité des contenus qui seront publiés dans la revue de l'association *Pédagogie et Technique*. Il se charge aussi des aspects techniques liés à la publication des contenus. Notamment, il convertit les fichiers envoyés au format pdf et les envoie à l'imprimeur.

À propos des contenus publiés dans la revue Pédagogie et technique

Les contenus de revue Pédagogie et technique illustrent bien les engagements pris par le collectif en ce qui concerne l'accompagnement des pratiques des enseignants dans le domaine de l'automobile. Il y a une alternance de contenus dont la provenance est ciblée en fonction du type de document proposé. Seules certaines contributions sont signées. Ainsi, nous avons repéré l'organisation suivante :

les membres de l'équipe de rédaction publient dans les éditoriaux des articles qui concernent les différentes réformes des diplômes de la filière. Parmi les documents proposés, il est possible de consulter le référentiel des diplômes rénovés[276]. Des exemples d'activités sont également publiés, sans signature, comme documents d'accompagnement à destination des enseignants[277].

Les contenus de la revue semblent être le reflet d'une organisation hiérarchique, comme nous avons déjà pu le mentionner. Par exemple, les contributions qui contiennent des extraits de référentiels peuvent être suivies d'articles critiques relatifs aux différentes rénovations des diplômes de la filière[278] ou d'articles visant à proposer des activités d'enseignement qui pourraient correspondre aux attentes des textes officiels. En cela, les membres de l'équipe de rédaction se positionnent comme prescripteurs de pratiques, ce qui est cohérent avec une organisation hiérarchique[279].

Une recherche sur internet révèle que que certains des contenus signés discutant des types d'activité en classe ont été proposés par des enseignants particulièrement engagés dans la rédaction de contenus de manuels scolaires en parallèle. Cela contribue à renforcer la sensation de la présence d'une autorité collective qui organise l'agentivité des membres ; le nom des auteurs étant rarement spécifié, il est possible de penser que les enseignants peuvent avoir des difficultés à proposer leurs contenus, car ils ne peuvent pas s'identifier aux pratiques de leurs pairs.

276 Par exemple, en 1986, l'équipe de rédaction a publié l'arrêté portant sur la création du diplôme du baccalauréat de Construction-Réparation-Carrosserie. S. A. (1986). Le Bac CO – RE – CA. *Pédagogie et technique (44)*, pp. 23-29.

277 Par exemple, en 1987, un article a été publié sur le cas de l'utilisation du tableur pour la formation des élèves au calcul de la vitesse des pistons. S. A. (1987). Tableur et simulation. *Pédagogie et technique (48)*, pp. 36-40.

278 *Ibid*.

279 Par exemple, en 1985, l'équipe de rédaction a publié un article proposant aux lecteurs de penser une progression pédagogique entre les diplômes de CAP et de BEP de mécanicien automobile à travers une étude de cas (le système de refroidissement) et en reprenant des extraits des référentiels des deux diplômes. S. A. (1985). Les objectifs de formation du mécanicien en réparation automobile. *Pédagogie et technique (41)*, pp. 11-19.

Des tentatives d'augmentation de la visibilité du collectif

Afin de promouvoir leurs actions auprès des enseignants du domaine de l'automobile et des ESPE (anciennement IUFM), le collectif a multiplié des actions pour se rendre visible à l'échelle nationale. En 2015, d'après le président, plusieurs partenariats avaient été noués dont un avec la maison d'édition *Fontaine Picard*, d'autres avec une entreprise, Didac BDH, fournisseur de maquettes pédagogiques, le conseil général du Tarn et Garonne, la ville de Montauban et l'imprimerie Quercy.

De plus, jusqu'en 2018, le collectif était présent à deux événements majeurs[280] du domaine de l'automobile, à savoir, le Mondial de l'automobile, qui a lieu tous les deux ans à Paris et le Salon international de l'après-vente et des services pour la mobilité Equip Auto qui a lieu tous les ans, également à Paris.

Selon le président du collectif, la création d'un site internet en 2003 a visé à contribuer à la visibilité de leurs activités. Cette idée est le fruit d'un travail, en amont, d'environ 3 ans, puis d'une présentation pendant le congrès annuel organisé par l'association. Néanmoins, le site internet était introuvable en octobre 2018 et le collectif n'était pas présent à l'édition 2018 du salon de l'automobile. Dans quelle mesure ces éléments seraient-ils le signe d'une crise au sein de l'association ?

Enfin, même si nous ne pouvons pas réellement nous prononcer sur la reconnaissance effective du GAMA par le ministère de l'éducation nationale, un entretien que nous avons mené avec l'ancien doyen des inspecteurs de la filière STI, en 2016, donne des pistes de réflexion quant à la reconnaissance de cette association à la fois au sein de la branche des métiers de l'automobile et auprès du ministère de l'éducation nationale. Pour lui, les actions du collectif n'ont que peu de portée par rapport aux actions menées généralement dans la branche professionnelle et dans l'enseignement de la filière, notamment par rapport aux actions menées par l'Association nationale pour la formation automobile (ANFA), organisme de formation partenaire des branches professionnelles de l'automobile et du ministère de l'éducation nationale (cf. p. 263).

D'autres éléments d'analyse pourraient être trouvés au sein des ESPE et plus particulièrement auprès des formateurs d'enseignants de la maintenance des véhicules, puis auprès des enseignants déjà en poste.

Discussion

Ces deux associations ont en commun un certain nombre de points : elles ont été fondées dans la même période, se sont déployées sur une base militante et ont déjà eu une vie assez longue (d'une trentaine d'années). Elles ont joué un rôle de diffusion de ressources pour leurs adhérents (et, plus largement, pour les enseignants) sans pour autant bénéficier de l'appui de l'inspection générale et, parfois même en ayant des points de vue en décalage par rapport à cette institution : par exemple, les actions du GAMA paraissent négligées par l'inspection au

280 L'emploi de l'adjectif « majeur » s'explique par l'envergure de ces deux évènements. Le Mondial de l'automobile est un salon dont la renommée est internationale : selon l'office du tourisme de Paris, en 2016, 1 066 000 visiteurs ont été enregistrés et la couverture médiatique de l'événement était internationale avec la présence de plus de 100 000 journalistes de différents pays. Le second événement est plutôt connu des professionnels de l'automobile. En 2017, selon les organisateurs de l'événement, 95 000 professionnels y étaient venus exposer leurs produits.

profit d'actions d'autres collectifs, marchands cette fois-ci, comme l'ANFA. Actuellement la question de leur devenir, et en particulier de la relève des anciens, est posée pour chacune.

Des différences existent cependant : GAMA s'inscrit dans le cadre d'une famille de disciplines et s'adresse à des enseignants du secteur professionnel, auxquels elle propose des ressources pour enseigner. Ce collectif n'a pas adopté la transition vers les ressources en ligne, même si des articles relatifs aux instruments informatiques ont été publiés dans la revue dès les années 1980[281]. De par la présence d'un noyau réduit qui organise l'activité du collectif et l'absence de liens matérialisables autrement que par le recours à une liste de diffusion, il est possible de se questionner la pérennité du collectif. On relève en particulier son absence au dernier salon de l'automobile. Par ailleurs, le site internet (http://gaema.org) n'est plus accessible et l'archive internet https://web.archive.org/ ne cite plus d'activité après février 2017.

Bien que l'activité de l'EPI ait été également centralisée, elle a toujours été un collectif pluridisciplinaire, qui a su passer des alliances avec des universitaires et des sociétés savantes comme la Société informatique de France et qui a dès 2001 stoppé la diffusion de sa revue papier pour passer au tout en ligne. Cette transition a entretenu la visibilité nationale des productions de l'association, même avec une base de militants réduite. L'avenir, ici comme ailleurs, est incertain.

Références

Archambault, J.-P. (1999). Les logiciels libres et LINUX et leurs enjeux éducatifs. *Revue de l'EPI N*, 96.

Baudé, J. (2011). Quelques points de repère dans une histoire de 40 ans: L'association Enseignement Public et Informatique (EPI). *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, (132), en–ligne. Consulté à l'adresse https://www.epi.asso.fr/revue/histo/h11epi_jb.htm

Baudé, J. (2015). Le système LSE. *1024. Bulletin de la Société informatique de France*, (7), 41-56. Consulté à l'adresse http://www.societe-informatique-de-france.fr/wp-content/uploads/2015/12/1024-no7-Baude.pdf

Ostrom, E. et Basurto, X. (2013). Façonner des outils d'analyse pour étudier le changement institutionnel. *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs*, (14). Consulté à l'adresse http://regulation.revues.org/10437

281 Le numéro 48 (juin 1987) comporte ainsi un article non signé sur « tableur et simulation ». S. A. (1987). Tableur et simulation, T*echnique et pédagogie*, (48), pp. 36-40.

Exploration du fonctionnement d'un collectif ancien : dynamiques à l'oeuvre pour le secteur langues du GFEN

Aurélie Beauné

Post-doctorante en Sciences de l'Éducation (université Paris Descartes)

Développement d'un partenariat avec un collectif ancien

En 2015, dans le cadre du projet ReVEA (Ressources Vivantes pour l'Enseignement et l'Apprentissage), nous avons initié un partenariat avec un collectif d'enseignants de langues associé au Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN)[282]. Ce groupe renvoie à la branche française de la Ligue internationale de l'Education Nouvelle créée en 1921 : il correspond, en ce sens, à un canal historique pour le mouvement d'Education Nouvelle en France.

Constitué en association dès 1922 (Robert, 2006)[283], le GFEN a été agréé par l'Education Nationale dans les années 1990. Renouvelé récemment, cet agrément constitue une reconnaissance institutionnelle qui, à l'instar de l'ancienneté du mouvement ou des grands noms y ayant contribué[284], peut fonctionner comme un moteur d'adhésion pour les nouveaux membres. Au plan financier, l'association est subventionnée chaque année par le ministère à hauteur de 110 000 euros ; chaque membre paie une adhésion annuelle qui varie en fonction de ses revenus.

La structuration actuelle du GFEN indique l'épaisseur historique et culturelle qui caractérise cette association. Elle organise en effet ses activités :

- au niveau national (celui de l'association) et international (avec le Lien International d'Education Nouvelle ou LIEN créé en 1999 – Vellas, 2007, p. 166) ;
- en fonction de sept « secteurs » disciplinaires ou thématiques, incluant celui dédié aux langues ;
- et, simultanément, au plan territorial : 10 départements, 7 régions et 1 « localité » (le Lyonnais) sont recensés sur le site de l'association[285].

Comme il l'a été indiqué dans deux contributions précédentes (cf. p. 62 et p. 134), le secteur langues organise ses activités dans trois localités, désignées par le terme « antennes » : la

282 Le « contrat » initial avec ce collectif a été engagé lors du séminaire ReVEA collectif du 11 mai 2015 dans les termes suivants : « Le [collectif] a exprimé les besoins suivants quant à la collaboration avec ReVEA : observation de son travail de conception pour faire évoluer leurs pratiques si nécessaire, évaluation des ressources conçues et utilisées, valorisation/diffusion des ressources. Possibilité également de modéliser le cycle de vie des ressources conçues, en collaboration avec ReVEA ».

283 De 1922 à 1929, le groupe se nommait « l'Éducation nouvelle, groupe d'études, de recherches et d'expérience éducatives (Groupe français de la L.I.E.N) » (Vellas, 2007, p. 153). Le nom de Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) n'est créé qu'en 1929 (*ibid.*).

284 Jean Piaget, Gaston Mialaret mais aussi Paul Langevin et Henri Wallon font notamment partie du « panthéon » du GFEN.

285 Voir : http://www.gfen.asso.fr/actions/activites_des_groupes_et_secteurs

première de ces antennes se développe dans les années 1980 dans la région lyonnaise, à Vénissieux ; la deuxième, en 2010, à Toulouse et la troisième, en 2013, à Paris.

Le collectif avec lequel nous avons travaillé rassemble les participants aux événements organisés par l'antenne lyonnaise du secteur langues, soit la première créée et dont les activités orientent celles du secteur dans son intégralité, notamment en ce qui concerne l'organisation annuelle de l'université d'été. Remarquons qu'au plan des proportions d'adhérents, le secteur langues constitue plus de 25 % des membres de l'association[286] : face à son organisation et sa durée d'existence, cette part indique que le secteur langues constitue vraisemblablement un de ceux les plus dynamiques du GFEN de nos jours.

Mettre en perspective les activités du collectif lyonnais avec l'histoire de l'association paraît nécessaire afin d'interpréter nos observations en rapport avec le contexte global dans lequel elles s'inscrivent : nous indiquons pour cela, dans la suite, quelques repères dans l'histoire du GFEN, aujourd'hui proche du centenaire.

Repères dans l'histoire du GFEN

Trois périodes principales sont ressorties du traitement des textes que nous avons compilés :

- une période d'émergence entre les années 1920 et 1930 ;
- puis, des années 1930 au début des années 1960, une période qu'on pourrait qualifier de « réformiste » ;
- et, à partir des années 1960, une période où les visées réformistes laissent place à une visée pratique : une méthodologie de travail pour les enseignants est élaborée et nous avons pu constater que sa mise en œuvre était au cœur du travail des membres du collectif lyonnais.

Si d'autres lectures, plus fines, pourraient être développées, nous n'avons effectué ce repérage qu'afin de mieux comprendre ce qui a été observé à partir de 2015 auprès du collectif lyonnais. Dans les sections suivantes, nous détaillons les sources qui ont fondé l'identification des trois périodes mentionnées ci-dessus.

1921-1932 : une émergence lente

En 1921, la section francophone de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle se constitue à partir des abonnés à la revue créée par A. Ferrières, *Pour l'Ère nouvelle* (Vellas, 2007, p. 152) : trois ans après, ils sont 75 (*ibid.*, p. 153). Le mouvement d'Education Nouvelle est hétérogène dans son ensemble et ce nombre d'abonnés croît plutôt lentement dans les premières années. C'est à la faveur d'une rupture avec son fondateur que, dans les années trente, ce nombre atteint ce qui semble avoir été son apogée (n = 804) :

> Le GFEN aux tendances socialistes et communistes tente de substituer aux principes « spiritualistes » inspirés par Ferrière des principes plus orientés par les préoccupations d'égalité sociale et de démocratisation. (*Ibid.*, p. 156)

À cette époque, le « comité d'action »[287] est reconstitué et composé alors d'enseignants de la maternelle à l'université, d'inspecteurs et de directeurs d'établissements (Gutierrez, 2011). En

286 Il comptabilise, au mois de septembre 2018, 106 adhésion à jour ; l'association au plan national en compte 400.
287 Équivalent d'un bureau national d'association.

contraste, la coopérative de l'enseignement laïque fondée par Freinet en 1926 rassemble, quatre ans après sa création, 250 adhérents (Freinet, 1930, p. 1), la plupart instituteurs.

Pour Gutierrez (2011), « la période transitoire, entre 1929 et 1930 […] va permettre au GFEN d'entamer un travail d'identification qui jusqu'ici lui faisait défaut » : la charte adoptée au congrès de Nice montre l'émergence d'une visée réformiste, appuyée sur les résultats des recherches menées, notamment en psychologie du développement.

1932-1962 : affirmation du « réformisme »

Trois ans après le congrès de Nice, soit en 1935, un « projet de réforme du certificat d'étude [est soumis] au Ministère de l'Éducation nationale » (Vellas, 2007, p. 157). L'union des mouvements pédagogiques est alors d'autant plus souhaitable et des rapprochements s'observent entre le GFEN et le mouvement de Freinet, dont les instituteurs imprimeurs viennent grossir les rangs d'adhérents (Le Roux-Yahiel, 1985, p. 6).

En 1937, le rejet de la proposition faite par Freinet de restructurer l'association en fonction des niveaux d'enseignement vient toutefois limiter ce rapprochement (Lorente, 2017, p. 326). Cette proposition entrait en tension avec la volonté de considérer l'éducation de manière une et continue, transversale aux niveaux scolaires : en ce sens, l'association rassemble toujours, dans ses différents secteurs et groupes locaux, des enseignants travaillant de la maternelle à l'université.

Au cours de la guerre, les publications de la revue *Pour l'Ère Nouvelle* sont interrompues et, à la libération, la visée réformiste du GFEN s'affirme avec le plan Langevin-Wallon. Cette période est aussi celle de l'affirmation de la rupture avec le mouvement Freinet. Pour certains chercheurs, cette rupture s'explique parce que Freinet n'avait pas été associé aux travaux de la commission Langevin-Wallon (Heurdier-Deschamps, 2015) ; pour d'autres, elle est liée à la tendance universitaire marquée dans l'héritage de l'association :

> […] le conflit entre Freinet et le [GFEN] se radicalise dans les années 1950. Le pédagogue est attaqué par de nombreux membres communistes du GFEN. Il leur répond en les présentant, en particulier, comme les partisans « d'une science pédagogique qui n'existe que dans leurs livres » [...]. (Jacomino, 2013, p. 91)

Le départ de Freinet en 1947 réduit et modifie la population des adhérents de l'association : y demeurent « des universitaires et des personnes du terrain, mais du haut de la hiérarchie institutionnelle » (Vellas, 2007, p. 161).

La décennie suivante est marquée par le ralentissement de ses activités, lié à l'accident grave de voiture subi par Henri Wallon, président de l'association (Le Roux-Yahiel, 1985, p. 9). Une troisième période s'ouvre à partir des années 1960, marquée par l'élaboration d'une « théorie pratique » originale (Vellas, 2007).

1962-2000 : développement d'une méthodologie pour les pratiques enseignantes

À la suite du décès d'H. Wallon, R. Gloton, alors vice-président du GFEN[288], prend le relais et initie, avec d'autres enseignants, une expérimentation au sein de l'école de Vitruve, dans le XXe arrondissement de Paris : cette période « représente l'espace de transition, entre ce que

288 D'après Wikipédia, Robert Gloton était « un pédagogue, inspecteur de l'éducation nationale française et président du Groupe français d'éducation nouvelle à partir de 1969 ». Article consulté le 15/10/18, de : https://fr.wikipedia.org/wiki/Robert_Gloton

l'on appelle souvent aujourd'hui l'ancien GFEN (celui de Wallon) et le nouveau, commencé avec Robert Gloton » (Vellas, 2007, p. 160).

La « théorie pratique » qui s'élabore à partir de l'expérience engagée dans le XXe, s'inspire, dans un premier temps, de la démarche d'observation mise au point par Aurélien Fabre. Celle-ci procède de la manière suivante : « observation individuelle libre suivie d'un compte rendu personnel ; mise en commun en vue d'une ''structuration'' (mises en relation, classement des acquis précédents) ; travail coopératif d'élaboration ; expression (concrète ou abstraite) au niveau de la classe » (Bassis, s.d., p. 7).

En 1963, G. Mialaret est nommé président de l'association : la revue *Pour l'Ère Nouvelle* devient *Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle* et « les résultats de la recherche pédagogique [y] sont délaissés pour laisser place à ceux de la recherche scientifique » (*ibid.*, p. 162). L'expérience de l'école de Vitruve indique toutefois comment s'aiguisaient, en interne, les tensions entre théoriciens et praticiens :

> Il a fallu attendre 1967 [et] le congrès d'Aix qui est le congrès historique de changement d'orientation. Le groupe parisien a mené une bataille, une bataille de prise de pouvoir que nous avons gagnée […]. [Elle fut] concrétisée par une plate forme rédigée, appelée la plate forme d'Aix [...]. C'est le premier grand texte où se trouve affirmés la bataille contre l'échec, son caractère de classe, le problème de la démarche. […] Après, il y a eu la longue bataille pour la démarche, mais ça, c'est le tournant. (Bassis, 1985, p. 12)

Vellas (2007, p. 162) signale qu'à l'aube des événements de mai 1968, le GFEN connait une crise de croissance et que c'est à cette période que commencent à se structurer les groupes locaux et thématiques.

Au début des années 1970, une époque désignée par les adhérents rencontrés en 2015 sous l'expression de « faire son Tchad » vient nourrir la « bataille de la démarche » : dans la filiation de l'expérience de l'école de Vitruve, les Bassis, responsables d'une formation d'enseignants au Tchad entre 1971 et 1975, posent les fondations de ce qui sera ensuite nommé la DASC ou Démarche d'Auto-Socio-Construction des savoirs :

> Il s'agit […] d'un enseignement constructiviste mettant l'accent sur la dimension collaborative où l'élève doit lui-même construire son savoir (auto) mais par confrontation avec ses pairs (socio). (Hamoud, 2012, p. 249)

> L'appellation [de la DASC] souvent, inquiète ou irrite. En réalité, la démarche prend appui sur l'idée que c'est toujours un sujet – auto – qui apprend, construit son savoir en interaction avec les autres – le socio. Ce processus suppose une mise en mouvement, une mise en marche de la personne – d'où le mot "démarche" – stimulée par un appareillage qui permet le cheminement libre du sujet. Ceci se réalise dans un cadre pensé et organisé depuis l'émergence des représentations jusqu'au dépassement de l'obstacle épistémologique et l'analyse réflexive, et débouche sur la construction d'un savoir. (Médioni, 2009, p. 40)

Dans les années 1980, l'organisation des congrès soutient l'appropriation et la diffusion de cette démarche auprès des adhérents : « [Le] congrès de Rennes […] est le premier ''congrès-stages'' où le vécu de dizaine de démarches remplace les formes habituelles de réunions-discussions » (Vellas, 2007, p. 165). De là nait, semble-t-il, l'insistance pour les enseignants

que nous avons rencontrés sur le « vécu collectif » (cf. p. 224). C'est aussi à cette époque que nait l'antenne lyonnaise du secteur langues.

Selon Esperanza[289] (l'une des trois membres du GFEN, fondateurs du secteur langues), les congrès nationaux ne fonctionnent plus de cette manière depuis plusieurs années et, comme nous l'avons vu dans un chapitre précédent (cf. p. 79), la longévité des collectifs anciens induit différents renouvellements des visées des fondateurs : quelles dynamiques spécifiques traverse le collectif lyonnais en lien avec la durée de son existence au sein du GFEN ? Qu'en est-il en ce qui concerne le travail sur les ressources ?

Une recherche partenariale

Afin de répondre à ces questions, nous avons élaboré une recherche partenariale (Martinand, 2011) à caractère longitudinal : les données collectées sont nombreuses et de natures variées (observations, discours, ressources, etc.), ce qui pose certains défis en termes d'analyse.

Nous avions pour objectif de comprendre le fonctionnement du collectif, les visées et modalités de leur travail sur les ressources éducatives mais nous souhaitions également contribuer aux réflexions des acteurs sur leur activité, par la mise en discussion de nos résultats : notre méthodologie de recherche s'est appuyée, pour cela, sur des interventions inspirées des laboratoires du changement (Engeström, 2011). Ainsi, les analyses que nous avons menées ont, avant tout, un caractère itératif et dialogique, fondé sur les interactions entretenues avec les membres du collectif.

Première période de collecte des données (septembre 2015-juin 2016)

Nous avons initié, au début de l'année 2015, une collecte de données de type ethnographique auprès du collectif lyonnais du secteur langues. De septembre 2015 à juin 2016, nous avons mené 77 heures d'observations enregistrées (dont 34 filmées) de chacun des événements mensuels organisés par le collectif.

En plus des données enregistrées, les temps de discussion informelle (temps de déjeuner, transports, fin de réunion, etc.) ont également donné lieu à des prises de notes d'observation. Des photos de ressources utilisées ou de dispositifs élaborés lors des événements viennent compléter les enregistrements et prises de notes.

Nous avons aussi collecté, tout au long des mois d'observations (sept. 2015 – sept. 2016), de nombreux échanges par méls : 1 169 courriers électroniques ont ainsi été transférés vers une adresse dédiée. Enfin, sur le plan des données recueillies, dix entretiens semi-directifs ont été conduits avec certains membres du collectif :

- trois entretiens exploratoires ont été menés au début de l'année 2015 à propos du collectif et de son organisation ;
- cinq autres entretiens, dits de « profil », ont été conduits entre janvier et juin 2016 : d'une durée comprise entre une heure trente et cinq heures[290], ces entretiens ont porté sur la trajectoire professionnelle (formation initiale et continue, expérience dans l'enseignement, etc.), l'expérience au sein du collectif (découverte et évolutions

289 Les prénoms des enseignants participants ont été modifiés.

290 Le plus long a été conduit en différents épisodes et a apporté beaucoup d'information à propos de l'histoire du collectif.

depuis l'adhésion) et les processus mis en œuvre dans le travail sur les ressources par chacun des cinq enseignants qui ont participé à cet entretien ;

- deux entretiens ont ensuite porté sur les réutilisations de ressources : ils ont été conduits en juin 2016 avec deux des enseignants ayant participé aux entretiens de profil.

Dès cette première période de collecte, nous avons aménagé la discussion de l'analyse des activités observées : les compte-rendus des observations ont été systématiquement partagés avec les membres du collectif, de façon à ce qu'ils réagissent aux contenus et à ce qu'ils soient modifiés si nécessaire.

En avril 2016, nous avons également conçu et réalisé un premier atelier de discussion de nos résultats. Cet atelier s'inspirait de la méthodologie des laboratoires du changement (Engeström, 2011), dans le sens où il présentait des questionnements susceptibles d'amener les membres du collectif à repenser l'organisation et les buts de de leur activité.

Deuxième période de collecte de données (juin 2016-2018)

À partir de juin 2016, nous avons engagé l'analyse approfondie des données collectées dans la première période, tout en entretenant des échanges assez réguliers avec les membres du collectif, de façon à rester informés des évolutions de leurs activités et à les tenir informés de nos propres avancées.

Ainsi, nous avons pu organiser deux autres ateliers de discussion de nos analyses en octobre 2017 : le premier présentait ce qui ressortait de l'analyse des entretiens de profils (Beauné, à paraître) et le deuxième, les principaux résultats de l'analyse des courriers électroniques menée par C. Rouvet-Song (2017). Ces ateliers ont amené des reformulations et suscité des discussions qui nous ont permis de mieux comprendre les dynamiques propres aux activités du collectif.

Par la suite, nous avons pu participer à la première Biennale Internationale de l'Education Nouvelle, organisée en novembre 2017 à Poitiers : à cette occasion, nous avons mené de nouvelles observations ainsi qu'un certain nombre d'entretiens informels avec les membres des collectifs présents, parmi lesquels ceux du GFEN (dont trois que nous connaissions déjà du secteur langues). En parallèle, une deuxième analyse des entretiens de profil a été engagée, suivant une approche énonciative (cf. p. 62).

Puis, trois entretiens ont été conduits, en janvier 2018, à propos de la gestion personnelle des ressources (stockage, classement, suppression) au domicile d'enseignants ayant participé aux entretiens de profil. Enfin, nous avons invité les membres du collectif à contribuer au séminaire public organisé en mars 2018 à l'université Paris Descartes (cf. p. 100).

Dans les parties suivantes, nous présentons une synthèse des résultats qui articule trois observations principales :

- l'ancrage des activités collectives observées dans ce qu'on peut appeler une tradition *adaptative* qui « ne vise pas à figer les usages au nom d'un passé supérieur, mais à transmettre un esprit, une culture, qui fasse sens pour les membres d'un groupe » (Liu, 2018, p. 80) ;
- l'existence d'une tension entre ces activités « traditionnelles » et certaines pratiques contemporaines, notamment celles associées aux utilisations des médias informatisés ;

– différentes dynamiques, entre autres au plan de l'intensité des événements organisés et des règles de participation, qui augurent des renouvellements pour ces activités dans l'avenir.

Activités observées : une tradition adaptative

L'analyse itérative des données a permis de mettre en évidence l'inscription des activités observées dans ce que Liu (2018) propose d'appeler une « tradition adaptative », au sens où elle se transmet nécessairement *en présence d'énonciateurs situés* dans une histoire collective, où elle « ne s'oppose […] pas au mouvement [mais constitue] une fidélité au passé » (*ibid.*, p. 73) et qui, dans le processus de sa transmission, « met en jeu l'identité des membres » (*ibid.*, p. 77). Nous retrouvons en effet, au cœur des activités du collectif lyonnais, des « rituels » issus de l'histoire du GFEN, actualisés dans les pratiques des membres.

Les réunions mensuelles présentielles : moments clés de transmission

Lorsque nous avons mené les observations, le collectif lyonnais organisait, entre autres événements, une réunion mensuelle d'une journée, les samedis, en dehors des congés d'été. Lors de ces réunions, des enseignants de langues différentes à des niveaux différents se rassemblent afin d'améliorer collectivement des ressources pour leurs pratiques de classes.

L'unité de base des ressources élaborées par les membres du collectif relève de la séquence pédagogique structurée par la DASC, soit une « démarche » ou un « atelier »[291]. Les ambitions de la DASC visent généralement à soutenir un changement individuel dans les conceptualisations des élèves qui résulte de la confrontation des trouvailles des uns et des autres, face à un problème nécessitant de créer des solutions[292].

Les ressources (démarches et ateliers) présentées au collectif sont généralement créées par un enseignant, qui peut les avoir déjà utilisées en classe ou non. Les participants travaillent aussi à partir de thématiques ou de documents de prescription : pour cela, la DASC est également mobilisée, via la conception de situations au cours desquelles les participants sont amenés à confronter leurs points de vue et à élaborer collectivement des perspectives critiques.

En effet, lors des réunions, le travail collectif procède en fonction d'un mode opératoire que nous avons nommé de « simulation commentée » : un enseignant met en scène un scénario pédagogique qu'il a conçu, sur le modèle de ce qu'il mettrait en œuvre en classe ou en formation. Ses confrères réagissent à ce scénario, souvent en « jouant » des réactions d'élèves mais, comme ils sont des experts de l'enseignement des langues, la conduite de la séquence est sans cesse interrompue par des commentaires, tant au sujet des contenus que de leur articulation.

Derrière la désignation de « simulation commentée », un des principes de la DASC peut être identifié, à savoir celui de l'expression personnelle des membres :

> Les collègues […] sont invités à vivre une situation pour eux-mêmes, c'est-à-dire comme personnes singulières, expertes ou pas dans la langue, et en même temps dotées

291 Ce terme permet de diminuer le caractère impressionnant du terme « démarche » en relation directe avec la DASC.

292 Pour en savoir davantage, il est possible de consulter les vidéos de présentation de la DASC disponibles sur le site du GFEN : http://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/historique.

d'une expertise en tant qu'enseignants. (Esperanza, réaction au premier compte-rendu d'observation)

La démarche élaborée à partir de la fin des années 1960 dans l'association fait donc référence pour les activités collectives : elle constitue un héritage *vivant* par sa mobilisation constante dans les activités des membres du collectif lyonnais que nous avons pu observer.

Les simulations commentées constituent aussi un mécanisme de transmission de la conception de l'éducation, une et continue, transversale aux niveaux scolaires, soutenue par les premiers membres du GFEN ; elles permettent, simultanément, d'apporter des éléments de réflexion en ce qui concerne le slogan de l'association (« tous chercheurs, tous capables ») : en effet, comme les langues cibles des ressources ne correspondent pas nécessairement à celles enseignées par les participants aux réunions, ces derniers peuvent se confronter à des langues qu'ils maîtrisent moins et, de ce fait, ressentir des difficultés face au scénario d'apprentissage proposé par l'auteur de la ressource. Leurs commentaires et réactions permettent donc de réviser les choix d'articulation des supports et consignes en fonction de potentielles difficultés ressenties par des apprenants de la langue cible.

Les réunions mensuelles renvoient par conséquent à des moments privilégiés d'échanges et d'élaborations collectives : elles constituent des moyens importants de transmission des savoirs et savoir-faire associés au patrimoine de l'association.

Cela dit, bien qu'il existe différentes descriptions de la DASC et bien que nous ayons relevé des éléments du lexique spécifique à cette démarche au fil des observations, déterminer les contours ou proposer une « description simple » de cette méthodologie s'avère peu évident : plutôt qu'un cadre de référence intangible ou une procédure figée, il semble que cette démarche s'appuie sur un questionnement individuel, en évolution constante, notamment du fait de sa mise en œuvre dans des ateliers originaux. Nous nous sommes demandé dans quelle mesure la collection des ressources élaborées par le collectif lyonnais pouvait aider à comprendre le fonctionnement de la DASC.

Travail sur les ressources : vers l'élaboration d'une collection partagée ?

Des temps de production longs : un travail d'orfèvre

Nous avons remarqué que la plupart des ressources mobilisées dans les ateliers présentés au cours de l'année 2015-2016 se fondaient sur des *oeuvres* littéraires, cinématographiques, etc. (par exemple, l'oeuvre de Turner, celle de Neruda ou celle de Ramon Llull[293]), mais aussi sur des thématiques comme la censure ou les stéréotypes (cf. p. 235). Ainsi, une source de référence pour les participants aux activités du collectif lyonnais paraît constituée par tout ce qui peut être associé à la culture « savante », par opposition à celle « partagée » (Galisson, 1988)[294].

En plus des exigences liées au type de ressources sélectionnées et à la méthodologie d'élaboration des ressources, les commentaires apportés lors des réunions incitent les auteurs à raffiner les articulations de leur scénario. Les réécritures et modifications se poursuivent tant que nécessaire, jusqu'à ce que « ça sonne juste » (Ahmed, entretien de profil). Même la

293 Voir : http://gfen.langues.free.fr/pratiques/Contenus_culturels/Llull.pdf

294 Nous avons observé un épisode de négociation de cette source de référence entre Simon et Esperanza qui s'est conclu par l'engagement de la création, à deux, d'un atelier à partir de l'oeuvre de Bob Marley.

publication n'est envisagée que comme une étape de « stabilisation » du processus de production d'un atelier :

> [Cet atelier, c'est] sa dixième, douzième version, je n'en sais rien, là il est stabilisé, il y aurait quelques petites choses qui bougeraient à la marge [mais] je suis soulagé, il est rédigé […], ça m'a permis de le fixer un petit peu. (Ahmed, membre du secteur langues depuis la fin des années 1990, entretien de profil)

L'analyse des entretiens de profil a montré que le temps de production d'une démarche dure souvent plusieurs années (Beauné, à paraître). Nous pouvons mentionner un autre exemple qui sort du corpus des entretiens de profil : un atelier dont la conception a débuté en 2015 a en effet été diffusé sur le site du secteur langues au cours de l'automne 2018[295].

Nous avons par conséquent comparé le travail des membres du collectif sur leurs ressources à celui d'orfèvrerie, parce qu'il est réputé pour la précision qu'il réclame et qu'il rassemble plusieurs corps de savoir-faire[296] pour obtenir des « objets précieux », des objets « durables » au sens d'Engeström et Blackler (2005, p. 324).

Différents témoignages des membres ont d'ailleurs été relevés en ce qui concerne la charge de travail et la charge émotionnelle que représentent la conception, l'animation et la diffusion d'un atelier et ce, quelle que soit la durée de leur expérience au sein du collectif. Notons que ces activités s'ajoutent à leurs « obligations professionnelles » – souvent conséquentes ou marquées par la précarité : ainsi, ceux qui contribuent en proposant d'animer des ateliers peuvent être associés à des « héros », en rapport avec leur engagement dans la production de « démarches ».

Ceci dit, les membres du collectif ne font pas « des démarches tous les jours » parce qu'ils n'en ont « pas assez pour toute une année » (extrait du compte-rendu de l'observation du mois de janvier), même si le secteur langues existe depuis plus de trente ans. La diversité des langues enseignées par ses membres n'explique pas, à elle seule, ce paradoxe.

Peu importe le produit, ce qui compte, c'est le processus ?

Heike et Luisa décrivaient, au cours des entretiens de profil, de quelles manières le travail collectif, entre enseignants de langues différentes à des niveaux différents, inspire leurs pratiques professionnelles quotidiennes :

> […] il y a toujours des idées à puiser, même quand c'est en espagnol, ça me donnait des idées [ndlr. Luisa enseignait l'anglais], peut-être pas forcément sur le même sujet, mais la façon d'aborder la démarche […]. C'est vrai que toutes les idées qu'on peut ramasser, soit en vivant les démarches comme des apprenants, soit en réfléchissant sur ce qu'on pourrait faire avec les élèves : […] tout ça, c'est toutes les choses dont on se souvient […] c'est la réaction en fait, la réaction à la ressource qui reste. Et à ce moment-là, même si la ressource n'est pas la même, la réaction peut se retrouver quand même, c'est ça qui est important. […] Je pense que le collectif apporte aussi une certaine confiance : on sait qu'on a vécu ensemble des choses, on sait que ça marche […].

295 Voir : http://gfen.langues.free.fr/pratiques/Contenus_culturels/Guerre_Espagne/La_Guerre_d_Espagne_a_travers_la_photographie_Robert_Capa.pdf

296 Ceux du planeur, du tourneur-repousseur, du ciseleur, du monteur et ceux du polisseur-aviveur.

(Luisa, membre du secteur langues depuis les années 1980, extrait de l'entretien de profil)

En fait, le GFEN modifie la façon dont je traite les ressources. Je vois les ressources d'un autre œil. […] Je garde l'idée […] : je me revois en atelier GFEN, parce que ce qui est bien, c'est de vivre justement et ça change tout. Je visualise en me disant "tu vas mettre tes élèves par quatre et voilà ce que tu vas faire". […] Le GFEN, je l'aurais connu plus tôt, je pense que j'aurais emmené mes collègues, au moins une en tout cas. Et là, j'essaie, je leur dis : "viens au GFEN parce qu'il faut la vivre cette démarche". Tu ne peux pas expliquer comme ça, c'est difficile. (Heike, membre du secteur langues depuis 3 ans, extrait de l'entretien de profil)

Ce qui transparaît de ces discours, c'est que ce qui est réutilisé par les membres du collectif, c'est, plus que les ressources elles-mêmes, l'effort de décentration de leurs propres conceptualisations, soutenu par le souvenir des réflexions collectives valorisant la diversité des réactions de chacun aux ressources.

Un des résultats les plus frappants de nos analyses peut être énoncé de la manière suivante : alors même que le temps investi pour la production d'une démarche est important et que l'effort exigé pour sa conception est souvent coûteux, il ressort de nos observations que *les ressources produites collectivement importent peu, en elles-mêmes*.

En effet, au-delà des moments de partage au cours des réunions collectives, la diffusion de ces ressources n'est pas « facile » : là aussi, les exigences collectives sont élevées puisque la plupart du temps, les projets de publication renvoient à la production d'articles longs à caractère scientifique (Rouvet-Song, 2017)[297]. Ces activités s'avèrent difficiles pour un nombre important des membres du collectif, qu'il s'agisse de publier sur le site du collectif, dans la revue de l'association ou d'autres :

[…] j'ai plein de trucs qui attendent d'être rédigés quand même, être mis sur le site ou publiés. (Ahmed, entretien de profil)

[…] j'ai toujours écrit mes cours à la main, je ne les ai jamais tapés sur ordinateur. J'ai beaucoup de mal, […] il m'arrive de retaper, mais moi, j'écris à la main. (Luisa, entretien de profil)

Esperanza, qui publie plus que la majorité, incite régulièrement les membres du collectif à rédiger des articles à partir des démarches qu'ils ont conçues, mais nous avons remarqué que ces incitations s'intéressent moins au *résultat* de la publication qu'à la *perspective formative* associée à la rédaction de la démarche :

Moi, je pousse [pour] que les gens écrivent leurs pratiques, parce que de toute façon, pour moi, il faut que toutes les pratiques soient publiées. […] les copains ne sont pas persuadés de cette nécessité de publier : or, la contrainte de publication fait que les gens sont obligés de rédiger leur pratique, donc de se rendre clair aussi pour eux, parce que c'est vrai que j'ai le souci du destinataire, et quand même le premier destinataire, c'est moi […]. (Esperanza, entretien à propos de réutilisation des ressources)

Publier pour disposer d'une ressource « finalisée » n'est pas évoqué ; il en est de même en ce qui concerne les enjeux de l'accès aux ressources publiées par les membres du collectif.

297 Des exemples sont accessibles sur le site du secteur langues : http://gfen.langues.free.fr/articles/articles.html

En effet, si le secteur langues a publié cinq ouvrages depuis 1999, les autres publications sont le plus souvent diffusées dans des revues variées[298]. L'accès à ces publications diffère en fonction des politiques éditoriales.

Par ailleurs, dès 2015, un chantier de restructuration du site du collectif devait être engagé mais le manque de temps et de personne qualifiées pour cela gêne son avancement. Or, le classement des ressources sur le site est source d'insatisfaction, notamment pour Esperanza :

> […] c'est très artisanal, ce n'est absolument pas satisfaisant, et moi, j'aurai besoin de réfléchir avec quelqu'un là-dessus, mais voilà, le problème, c'est que ça ne passionne pas les foules. [Il] faut penser les recoupements [mais] je crois que les autres sont comme moi, ils ne sont pas très compétents non plus pour ça. (Esperanza, entretien à propos de réutilisation des ressources)

Ainsi, la problématique de l'organisation des ressources produites par le collectif émerge de l'analyse des pratiques de diffusion élaborées en interne.

Collection ou répertoire partagé ?

Il n'existe pas de typologie des ateliers conçus par le collectif, quand bien même le GFEN (national) en a défini une qui distingue les démarches de *conceptualisation*, celles de *conscientisation* et celles *disciplinaires*. La définition de ces catégories n'est pas très claire pour un observateur extérieur : le repérage dans les productions du collectif pour les nouveaux arrivants en semble compromis. Nous avons soumis un questionnement à ce sujet aux membres du collectif, lors de la discussion organisée en avril 2016.

Une des premières réactions enregistrées a été de noter que cela constituait un « risque de hiérarchisation » des animations ; par ailleurs, les difficultés à catégoriser, à « nommer » les différents types de démarches ont été soulevées comme un frein à l'établissement d'une quelconque typologie. C'est ce qui ressort avec la typologie dont dispose l'association : certaines animations relèvent à la fois des disciplines et de l'une des deux autres catégories déterminées ; en cela, une typologie des ateliers ne paraît pas nécessairement « aidante ».

Les observations et entretiens que nous avons menés en janvier 2018, au domicile de Simon, d'Ahmed et d'Esperanza, ont montré, quant à eux, que si ces trois enseignants organisaient leur collection de ressources de manières similaires[299], elles ne sont pas nécessairement numérisées dans un répertoire qui serait accessible à tous. De manière corrélée, dès lors qu'ils ont proposé et animé un atelier, chacun des membres du collectif semble disposer d'une partie (ou d'une pièce) de la collection « collective », chez lui.

Au-delà des ressources en elles-mêmes ou de l'accès à ces ressources, ce qui importe, pour les membres du collectif, c'est « la mise au travail » :

> *Collection partagée,* je ne sais pas, ce n'est pas une terminologie qui nous est familière ; nous, on utilise une autre métaphore, [celle de la] boite à outils, dans le sens où Perrenoud parle de l'enseignant [...] qui a toujours sa boite à outils prête et qui sait

298 Près d'une dizaine de revues différentes ont été mentionnées lors des premiers échanges avec les membres du collectif (voir notamment premier compte-rendu d'observation).

299 À savoir dans des dossiers distinguant, via des pochettes, différents types de ressources (supports originaux, déroulés de la démarche, dossiers de ressources destinés aux travaux de groupes, productions des élèves, etc.). Voir aussi Annexe 2 – organisation des ressources suivant des principes similaires .

> inventer à partir des outils qui sont déjà là pour en inventer d'autres. (transcription du séminaire organisé en mars 2018)

Le temps investi dans l'élaboration des collections personnelles pose toutefois des questions sensibles de transmission, notamment pour Esperanza :

> Est-ce que ça vaut le coup d'avoir fait ça [...] ? […] Tu t'imagines ce que je laisse ? […] Léguer c'est d'une prétention absolue, ça n'intéresse personne sauf ceux qui travaillent ensemble. Et encore ! Ça, j'aimerais bien le donner à des bibliothèques mais les bibliothèques n'en veulent plus. C'est bête de le perdre mais c'est comme ça. Est-ce que ça vaut le coup de continuer ? Est-ce que c'est intelligent ? Moi je vais continuer. (Esperanza, entretien à propos du stockage et de l'organisation de ses ressources)

S'il reste encore à étudier de manière fine les principes et modes d'organisation des collections personnelles de ressources éducatives pour ces trois enseignants, les analyses menées à propos des visées du collectif lyonnais montrent, avec insistance, l'accent mis sur celle formative, dans des temps longs, ce qui contraste, par exemple, avec certaines pratiques d'enseignants utilisateurs de Twitter (cf. p.42).

Des pratiques au long cours, en tension avec une certaine vision des technologies contemporaines

Un accent sur la formation collective, requérant des temps longs

Nous avons remarqué que les ressources présentées aux réunions mensuelles étaient réutilisées lors des autres événements organisés par le collectif lyonnais, par exemple, au cours de l'université d'été : les membres expliquent que cela participe au « rodage » des ressources. Notons qu'il s'agit là aussi d'un moyen pour inscrire l'appropriation de la DASC par les membres dans un temps qui excède celui d'une réunion.

Au-delà des moments collectifs de réflexion sur les ressources et les pratiques, nos observations montrent que le modèle de transmission des savoir-faire associés au patrimoine du GFEN relève du compagnonnage ou de l'accompagnement entre pairs d'expertises contrastées sur des temps longs. Simon témoignait en ce sens au cours de l'entretien de profil :

> J'ai eu la chance de rencontrer deux personnes, Ahmed et Esperanza, qui m'ont beaucoup beaucoup soutenu […]. […] un jour j'aimerais vraiment faire un atelier de A à Z et que vraiment il n'y ait que quelques petites modifications à faire mais que je me dise : "je l'ai vraiment fait ; ça, c'est moi qui l'ai construit de bout en bout". […] La majorité des ateliers que j'ai pu concevoir, […] c'est en interaction avec Ahmed, avec Esperanza, avec d'autres : tout seul, j'y serai jamais arrivé hein, c'est impossible.

Notons que cette expérience ne semble se produire qu'à la condition que le membre le moins expert s'engage dans la conception d'un atelier et sa présentation au collectif. C'est en effet ce dont témoigne l'expérience de Heike, qu'Ahmed a sollicitée pour qu'elle présente une de ses ressources mais qui n'avait pas encore osé le faire :

> Ahmed m'avait dit un jour : "il faut que tu présentes ce que tu as fait". Je lui ai dit : "tu crois ?". Et puis, je ne me sens pas encore. Dans mon esprit, il faudrait que je présente

> quelque chose comme Luisa, tu as vu ce qu'elle propose, comme c'est super bien ? (Heike, entretien de profil)[300]

Nous avons déjà remarqué que le temps investi pour la production d'un atelier, par lequel les valeurs et les pratiques associées à l'héritage du GFEN vont se transmettre, ce temps est long et coûteux, tant pour les plus jeunes que pour les membres du collectif les plus expérimentés. À l'instar de la production d'un atelier, le processus d'appropriation de la DASC excède plusieurs années : une membre assidue (présente 8 fois sur 10, dont une animation) et expérimentée (6 ans d'adhésion) a exprimé des difficultés pour définir la DASC ; l'investissement dans la durée s'avère alors indispensable.

Les exigences de la DASC, celles du travail collectif, les temporalités dans lesquelles elles s'inscrivent entrent en tension avec certaines pratiques contemporaines, notamment avec celles associées aux réseaux sociaux qui consacrent des modes d'interaction fondés sur la brièveté, la rapidité.

Tensions en rapport avec les utilisations des médias informatisés

La question des utilisations de médias informatisés constitue en fait une tension pour les activités du GFEN (comprenant le secteur langues) : Rouvet-Song (ici-même, p. 134) indique, par exemple, que la création d'un site pour le secteur langues a été mise en œuvre au début des années 2000, *avant* que cela soit engagé pour l'association. Elle montre aussi que les pratiques hétérogènes de communication en ligne peuvent induire des confusions pour les internautes, desservant les visées de diffusion des idées et pratiques de l'association (*ibid.*).

Par ailleurs, la publication en ligne sur le site dédié au secteur langues semble dévalorisée par rapport aux publications papiers :

> Notre site est en panne depuis des mois, alors c'est vrai qu'on a eu des problèmes techniques [mais] les copains ne sont pas persuadés de cette nécessité de publier. […] J'ai poussé pour que les copains rédigent davantage, ce qui a d'ailleurs provoqué des étincelles un peu dures parfois de la part de certains copains qui pensent que je suis trop exigeante, que ce n'est pas une publication, je dis : "Si, si, nous sommes au 21ème siècle, c'est une publication". [Ce n']est pas ni moins noble ni plus noble […], c'est comme ça : aujourd'hui, on publie aussi comme ça, il y a des revues qui ne sont qu'électroniques […]. (Esperanza, entretien à propos de réutilisation des ressources)

En plus de cette tendance à la dévalorisation des ressources et productions numériques, les membres du GFEN ont développé une approche critique des médias informatisés dès lors que leur utilisation est associée à une innovation en soi :

> Il peut être intéressant de s'appuyer sur cette réalité virtuelle, mais est-ce suffisant ? Ce n'est qu'un apport parmi d'autres et s'il permet de sortir d'une transmission frontale par l'introduction d'un objet tiers (le poste informatique, vecteur des informations du Net), il ne suffit pas à construire du savoir chez l'élève. Mettre les élèves en stabulation libre devant les postes informatiques est tout aussi inefficace que de les soumettre à des exercices répétitifs dénués de sens pour eux. (Bonnard, 2012)

300 Lors d'un échange téléphonique, en octobre 2018, avec Esperanza, nous avons appris qu'Heike s'était lancée dans l'exposition de ses propositions aux membres du collectif. Un échec personnel pour la validation de l'agrégation semble ici avoir été moteur dans l'engagement d'Heike.

> C'est un véritable défi que d'oser rompre avec les habitudes, non pour changer l'habillage sous couvert d'innovation (artéfacts numériques par exemple) mais pour porter le regard sur les gestes professionnels, la posture des apprenants et celle de l'enseignant. (Médioni, 2017)

Cette approche critique semble réduire leurs possibilités d'appropriation de ces médias. Nous avons d'ailleurs adressé un questionnement à ce sujet aux membres du collectif lors de l'atelier organisé en avril 2016.

Les échanges recueillis ont fait ressortir des difficultés à conceptualiser l'histoire propre à ces médias, les réduisant à des « outils ». Cela semble gêner la considération des développements culturels associés aux médias informatisés et partant, celle de leur intérêt pour les activités collectives. Face à cette tension, nous avons identifié des dynamiques susceptibles de soutenir le renouvellement des activités collectives : elles concernent à la fois l'intensité des activités organisées et les règles de participation, pour les nouveaux membres en particulier.

Dynamiques identifiées

Évolutions récentes des événements organisés

À l'instar de l'organisation des activités du GFEN dans sa globalité, celle des activités du collectif lyonnais indique leur épaisseur historique et culturelle. Nous avons remarqué que les types d'événements qu'ils organisent ont particulièrement évolué entre 2008 et 2010 :

- à partir de 2008 en effet, le secteur langues a transformé les « stages de rentrée » annuels, devenus « trop importants » en une « université d'été » : d'une durée de trois ou quatre jours à la fin des mois d'août, des ateliers parallèles et plusieurs conférences y sont programmés.
- En 2009, il a été décidé d'organiser, une à deux fois par an, ce que les membres du collectif appellent des « rendez-vous » au lieu d'une réunion mensuelle « classique ». Ces événements durent une journée et demie sur un week-end ; ils prévoient généralement trois sessions de deux ateliers parallèles et une conférence invitée[301].
- En 2010, enfin, une deuxième antenne du secteur langues s'ouvrait à Toulouse.

Ces trois années ont manifestement constitué une période intense de réorganisation de la vie du secteur langues, apparemment liée à un pic en termes de nombre de participants – nous y reviendrons dans la suite.

Au plan des types d'événements, notons que certains des membres du secteur langues animent des formations au nom du GFEN au sein des ESPE, avec des associations partenaires, auprès de syndicats, etc. Le secteur langues organise aussi, de manière ponctuelle, des colloques susceptibles de réunir d'autres secteurs (thématiques et locaux) de l'association entre autres. Des « dates supplémentaires de réunion » peuvent être proposées afin de pouvoir « tester » des ressources créées par des membres qui n'ont pas pu être

301 Nous avons observé les 12e et 13e rendez-vous organisés par le secteur mais ces rencontres n'ont pas toujours été bi-annuelles et elles n'ont pas non plus toujours inclus des conférences. Notons également que les antennes toulousaines et parisiennes ne programment pas de rendez-vous : ils ont, de ce fait, une dimension fédératrice pour le secteur langues dans son intégralité.

présentées au cours des réunions mensuelles : en somme, les occasions comme les nécessités ne manquent pas au sein du calendrier de ce collectif, ce qui révèle son dynamisme.

> Alors on est une grosse partie du GFEN, [...] on a beaucoup plus de gens qu'en d'autres lieux parce qu'on a une régularité dans notre fonctionnement. […] On est assez bien organisé. Les gens ont tout de suite un compte-rendu. Les informations circulent. […] Quand je n'ai pas de nouvelles de quelqu'un depuis un certain temps, je contacte la personne, je lui envoie un petit mot […]. On a un métier extrêmement difficile, les gens ont des moments de dépression intense. Voilà, il y a une solidarité. […] Alors je crois que tout ça contribue au fait que nous sommes relativement nombreux. (Esperanza, entretien exploratoire)

Régularité, communication, solidarité constituent des mots-clés définitoires pour l'activité du collectif lyonnais. L'implication de certains membres ressort aussi de cette citation : qu'en est-il des pratiques de participation ?

Analyse des processus de participation

Un noyau dur et sa nébuleuse

Nous avions demandé aux membres présents aux événements observés de remplir un tableau renseignant leur nom, les niveaux scolaires auxquels ils enseignent (élémentaire, secondaire, supérieur), la ou les langue(s) enseignée(s), leur région de provenance et la date de leur adhésion à l'association.

Du tri de ces données, il ressort que, sur la centaine d'adhérents du secteur langues, 55 ont participé à au moins un des dix événements organisés par l'antenne de Vénissieux et observés en 2015-2016, soit deux rendez-vous et huit réunions mensuelles[302]. Une majorité d'entre eux a adhéré dans la décennie précédente (n = 35), quand douze d'entre eux ont adhéré il y a plus de onze ans : de ce point de vue, le collectif lyonnais montre une certaine vitalité au plan des adhésions[303].

En ce qui concerne la fréquence de participation, 32 des 55 participants ne sont venus que lors d'un seul de ces dix événements alors qu'une minorité est venue à tous les événements (n = 2) ou à la plupart des événements (n = 6)[304]. Cette répartition rappelle les « minorités actives » identifiées par Drot-Delange (2001, p. 304) ; elle évoque aussi les participants à part entière et ceux périphériques légitimes de la théorie des communautés de pratiques (Wenger, 2005). Ainsi, au sein du collectif lyonnais comme ailleurs, un noyau dur de participants très engagés entouré d'une « nébuleuse » de participants moins impliqués s'observe. Sur ce point, la durée d'existence du collectif ne semble rien modifier.

Notre collecte de données ne permet de savoir que peu de choses au sujet de ceux qui ont adhéré mais qui, au fil du temps, n'ont plus participé : nous avons relevé les mentions de membres qui renouvellent leur adhésion chaque année, par « sympathie » ou « fidélité » ; les difficultés des uns et des autres ont aussi été occasionnellement l'objet de réflexions partagées au cours des réunions.

---

302 Voir aussi : Annexe 1 – dates et contenu des événements observés .

303 À noter que quatre participants ne sont pas adhérents : cela peut indiquer des « non adhésion » mais aussi l'ouverture du collectif ou sa tolérance vis-à-vis de positionnements « libres ». Les 4 derniers participants n'ont pas rempli cette partie du formulaire.

304 6 membres sont venus à au moins sept des dix événements organisés.

L'analyse des évolutions récentes des événements organisés par le collectif lyonnais peut toutefois être approfondie ici : en 2008, Esperanza était engagée dans le collectif depuis près de trente ans, après avoir participé à sa fondation ; en 2013, soit cinq ans après, elle passait à la retraite. En dehors d'un pic en termes de participation, la période 2008-2010 indique probablement un moment charnière de réflexion sur le passage de relais en interne.

À l'instar de ce qui a pu être repéré par Baron et Zablot (ici même, p. 207), ces observations indiquent comment les trajectoires personnelles suscitent des évolutions au sein des « noyaux durs » des collectifs, interrogeant la pérennisation des activités. Pour nourrir ce questionnement, nous nous sommes demandé ce qui avait conditionné, dans l'histoire, la confiance entre les participants aux activités collectives.

Sources de la confiance entre les membres

Une des sources de la confiance entre les membres du collectif semble reposer sur la possibilité d'être assez rapidement invité à contribuer (cf. p. 62). Nous avons remarqué, en ce sens, que la moitié des enseignants qui ont proposé des ateliers au cours des événements observés faisaient partie des membres les moins expérimentés (5 ans ou moins d'ancienneté au sein du collectif) : une règle prévoit en effet que les plus jeunes soient sollicités de manière privilégiée pour contribuer aux activités collectives (extrait du compte-rendu d'observation de la réunion d'avril 2016).

Par ailleurs, une règle plus générale de participation relève du *volontariat*, ce qui encourage des prises d'initiatives parfois audacieuses : mentionnons, sur ce point, l'exemple de la création de l'antenne parisienne par une membre du secteur langues, après trois années d'implication dans le collectif. Au cours des observations, plusieurs événements ont montré que cela n'était pas évident pour elle : elle exprimait un besoin de guidage, pour pouvoir orienter elle-même, par la suite, les participants de l'antenne parisienne dans l'appropriation de la DASC. Si le principe du volontariat peut soutenir la prise d'initiatives, le coût d'accompagnement n'en est pas réduit. Il peut aussi avoir pour conséquence de soutenir l'engagement récurrent des *mêmes* membres.

Une autre source de confiance entre les membres émerge de l'analyse des langues enseignées par les participants aux événements observés. Par exemple, l'espagnol est enseigné par un peu plus de la moitié de l'effectif total de participants (n = 29)[305] : il s'agissait aussi de la langue enseignée par Esperanza et nous avons noté, lors des observations et des entretiens, qu'elle a fréquemment décrit comment elle avait rencontré tel ou tel participant au cours de ses propres enseignements.

La répartition des langues enseignées par les participants aux événements observés indique dans quelle mesure la construction du réseau de confiance se rapproche de celle d'un groupe d'affinités : les membres que nous avons rencontré avaient interagi, voire ils se connaissaient bien en dehors du collectif, avant d'avoir adhéré. Les relations qui précèdent l'adhésion présentent souvent des liens avec les lieux d'activité professionnelle des membres, l'interconnaissance via les réseaux sociaux n'a jamais été évoquée.

305 L'anglais suit l'espagnol (n = 12) : or, parmi les fondateurs du secteur langues, dans les années 1980, il y avait aussi un enseignant d'anglais (entretien de profil réalisé avec Esperanza). Six autres langues sont représentées : allemand (n = 6), FLE-FLS (n = 6), italien (n = 2), chinois (n = 2), catalan (n = 2), arabe (n = 1). Cinq enseignants du collectifs enseignent plusieurs langues dont voici les combinaisons : italien-FLE ; arabe-FLE ; espagnol-FLE ; catalan-espagnol ; anglais-allemand-italien-chinois.

Ces observations indiquent le caractère « artisanal » de la constitution du réseau de confiance au sein du collectif lyonnais, le bouche-à-oreille semblant un des moteurs essentiels du recrutement de nouveaux membres (cf.p. 62). Ce caractère artisanal entre en correspondance avec les visées d'une « transmission socialement reconnue qui crée une situation où l'identité des membres est en jeu » (Liu, 2018, p. *77*).

Discussion et perspectives

Nous avons étudié les activités d'un collectif spécifique qui s'inscrivent dans l'histoire du GFEN, ce collectif disposant, en lui-même, d'une trentaine d'années d'existence. Si les observations et échanges avec ses membres ont pu s'étendre sur trois années, nous avons conscience du fait que notre collecte de données n'a pas permis de documenter la diversité des expériences de chacun d'entre eux. Elle ne permet pas non plus d'investiguer de manière approfondie les dynamiques propres au GFEN dans sa globalité.

Nos analyses indiquent toutefois le dynamisme de ce collectif, notamment au plan de l'intensité des activités organisées et des règles de participation, ce qui va à l'encontre de l'image d'un mouvement *passé* – même si nous avons aussi décrit la façon dont ces activités font vivre le patrimoine du GFEN. Différentes pratiques soutiennent en effet le processus de transmission de cet héritage : le mode opératoire des réunions mensuelles, l'accompagnement entre membres d'expertises contrastées, l'invitation à la publication d'articles longs dans une visée formative, etc.

Nous avons également remarqué que le collectif traverse une période charnière en termes de transmission : si sa vitalité indique que la conception du travail enseignant portée à travers l'histoire du GFEN n'est pas près de disparaître, il semble probable qu'elle connaisse, à l'avenir, de profondes évolutions.

Au plan du travail sur les ressources, nous retenons le paradoxe selon lequel, alors que le travail de modification des ressources s'avère comparable à celui de l'orfèvre, les ressources en elles-mêmes importent peu pour les membres du collectif. Dans quelle mesure la valorisation des ressources (numériques) produites soutiendrait-elle celle des activités qu'ils organisent ?

Les auteurs des ressources peuvent être comparées à des figures héroïques qui, chacune à leur manière, *influencent* la communauté. Cette influence n'est toutefois pas orientée vers l'auto-promotion individuelle ou l'évolution dans la carrière : au contraire, elle paraît associée à des valeurs fortes, quasi-sacrificielles au vu du temps et des efforts consentis pour parvenir à la publication. Il nous semble que ces engagements visent les développements de communs de la connaissance, dans le sens élaboré par Le Crosnier (2018)[306], et la défense d'un accès égal à ces communs.

Pour cela, les membres du secteur langues et du GFEN disposent d'une « boite à outils » sophistiquée, qui pourrait correspondre à une bibliothèque vaste et ancienne (excluant dans une certaine mesure les médias informatisés) et qui, au fil des contributions, serait *distribuée* parmi tous ceux qui ont au moins conçu et animé un atelier.

306 « les communs sont, d'un côté, ce que nous avons ensemble, ce dont nous héritons et qu'il nous faut maintenir et préserver pour les générations futures et, d'un autre côté, ce que nous construisons ensemble dans l'esprit de partage » (Le Crosnier, 2018).

Une perspective de recherche importante concerne cette collection distribuée : qu'est-ce qui est partagé par les membres du collectif au plan de la gestion des ressources ? Dans quelle mesure une réflexion approfondie à propos de l'organisation et de l'accès aux ressources soutiendrait la valorisation des communs de la connaissance produits par ce collectif et, plus largement peut-être, par les membres du GFEN ?

Références

Bassis, H. (1985). Le groupe du 20e. Un entretien avec Henri Bassis. *Dialogues, (56)*. Consulté à l'adresse : https://fr.calameo.com/read/005289135f23e56220c11

Bassis, O. (s. d.). Au pays d'un pionnier démasqué… Traces de vie de Robert Gloton. Consulté à l'adresse : https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/robertgloton.pdf

Beauné, A. (à paraître). Travail collectif et individuel des enseignants sur leurs ressources. Le cas d'un collectif dédié aux langues. *Carrefours de l'Education, 2019.*

Bonnard, J. (2012). Numérique, un changement qui pourrait rester virtuel... Consulté 29 octobre 2018, à l'adresse http://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/numerique_un_changement_qui_pourrait_rester_virtuel

Drot-Delange, B. (2001). *Outils de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage ? Le cas de trois disciplines du second degré : la technologie au collège, l'économie-gestion et les sciences économiques et sociales au lycée.* Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. ENS de Cachan. Consulté à l'adresse : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00381040/document

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, *21*(5), 598-628. https://doi.org/10.1177/0959354311419252

Engeström, Y., & Blackler, F. (2005). On the Life of the Object. *Organization*, *12*(3), 307-330. https://doi.org/10.1177/1350508405051268

Freinet, C. (1930). L'imprimerie à l'école, programme de travail. *L'imprimerie à l'école*. Consulté à l'adresse https://www.icem-freinet.fr/archives/ie/1930-1931/35/ie_35.pdf

Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnairique de la culture partagée. *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, *7*(1), 325-341. https://doi.org/10.3406/cehm.1988.2133

Gutierrez, L. (2011). Les premières années du Groupe Français d'Education Nouvelle (1921-1940). *Recherches & éducations*, (4), 27-39. Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/rechercheseducations/778

Hammoud, R. (2012). *Le travail collectif des professeurs en chimie comme levier pour la mise en œuvre de démarches d'investigation et le développement des connaissances professionnelles. Contribution au développement de l'approche documentaire du didactique*. Université Claude Bernard - Lyon I, Université Libanaise. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00762964/document

Heurdier-Deschamps, L. (2015). UEBERSCHLAG Josette. Le groupe d'Éducation nouvelle d'Eure-et-Loir et l'essor du mouvement Freinet (1927-1947). Caen : Presses universitaires de Caen, 2015, 273 p. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (193), 115-119. Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/rfp/4924

Jacomino, B. (2013). L'idée de pédagogie scientifique chez Freinet. *Recherches en Education*, (15). Consulté à l'adresse http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article189

Le Crosnier, H. (2018). Une introduction aux communs de la connaissance. *tice&société*, *12*(1), 13-41. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2481

Le Roux-Yahiel, M. (1985). Les origines du GFEN. *Dialogues*, (56). Consulté à l'adresse https://www.calameo.com/read/005289135f23e56220c11

Liu, T. (2018). *Les formations à l'innovation entre tradition et rupture* (phdthesis). Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université Paris-Saclay. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01878885/document

Lorente, L.-M.-L. (2017). The Groupe Français d'Éducation Nouvelle and the Spanish Civil War in the reviews Pour l'Ère Nouvelle and L'Éducateur Prolétarien. *Espacio, Tiempo y Educación*, *4*(2), 307-336. https://doi.org/10.14516/ete.150

Martinand, J.-L. (2011). Relations entre recherche et expertise dans un laboratoire de didactique curriculaire de sciences et techniques. In J. Lebeaume, A. Hasni, & I. Harlé, *Recherches et Expertises pour l'Enseignement Scientifique Technologie - Sciences - Mathematiques*. Bruxelles: De Boeck.

Médioni, M.-A. (2017). Discours d'ouverture de la 9e Université d'été du secteur langues. Changer ses pratiques. Consulté 29 octobre 2018, à l'adresse http://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/9eme_ue_du_secteur_langues

Médioni, M.-A. (2009). *Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères. Analyse d'une mise en situation en espagnol* (PhD Thesis). Université Paul Valéry-Montpellier 3.

Robert, A.-D. (2006). Une culture « contre » l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'Etat? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir. *Paedagogica Historica*, *42*(1-2), 249-261. https://doi.org/10.1080/00309230600552161

Rouvet-Song, C. (2017). Comprendre le travail de l'enseignant sur les ressources éducatives : analyse des échanges de courriels d'un collectif d'enseignants de langue étrangère. Mémoire de master 2. Université Paris Descartes.

Vellas, E. (2008). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une "théorie pratique" de l'Éducation nouvelle* (Thèse de doctorat). Université de Genève.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval.

Annexes

Annexe 1 – Dates et contenu des événements observés

Le tableau suivant présente les dates et le programme des événements observés de septembre 2015 à juin 2016 :

	Animateur-s	**Ancienneté dans le collectif[307] (années)**	**Langues ou thèmes**	**Etat**	
				Création	***Amélioration***
Septembre	Simon	2	Anglais		X
Octobre	Hervé	1	Catalan		X
	Ahmed	15	Anglais		X
Novembre (RDV)	Amélie	7	Écriture		X
	Luisa	38	Lecture		X
	Conférence de M.-A. Grard - « Une école de la réussite pour tous est possible ! »				
	Esperanza	38	Espagnol		X
	Ahmed	15	Anglais		X
Décembre	Sophie	1	Utilisations de TICE	X	
	Carmen	6	Plurilinguisme en maternelle		X
Janvier	Esperanza	38	Travail personnel	X	
	Luisa	38	Question de l'erreur		X
Février	Simon	2	Anglais		X
	Hervé	1	Catalan	X	
Mars (RDV)	Amélie	7	Etwinning		X
	Christelle et Cecil	5 // 5	Correspondances scolaires	X	
	Conférence de B. Devauchelle (pistes, obstacles et impasses du numérique éducatif)				
	Esperanza	38	Le travail personnel		X
Avril	Sophie	1	Utilisations de TICE		X
Mai	Séraphine	8	Port-folio & journal de bord		X
	Amélie	7	Espagnol		X
Juin	Hervé	1	Catalan		X
	Armelle	5	Mémorisation au primaire		X
Total	**12**	**10 ans (moyenne)**	**19**	**4**	**18**

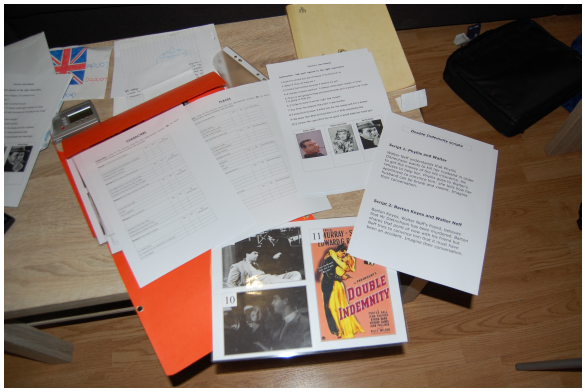
Tableau 17 : programme des événements organisés par le collectif de septembre 2015 à juin 2016

Douze adhérents (dont un binôme) ont contribué au programme des événements observés et que sept d'entre eux ont animé entre deux et trois fois la même ressource. La moitié des 12 animateurs a 5 ans ou moins d'ancienneté au sein du collectif.

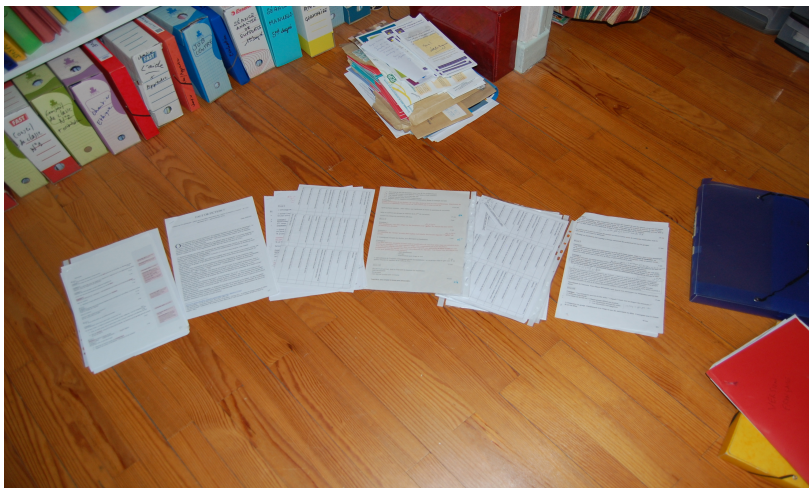
307 L'ancienneté dans le collectif est calculée à partir de la date d'adhésion et de la date de collecte des données

Annexe 2 – organisation des ressources suivant des principes similaires

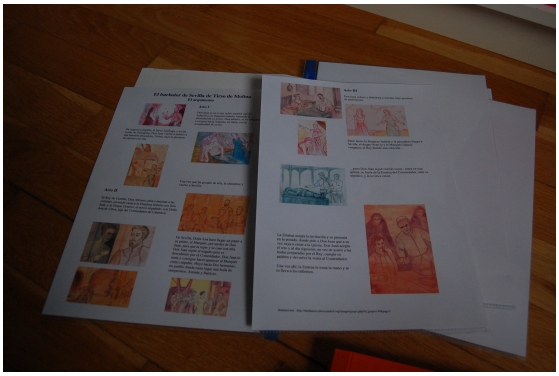
Ci-dessous, nous avons sélectionné des photos des étagères de ressources de Simon, Ahmed et d'Esperanza, prises à leur domicile : s'observent des similarités et des contrastes dans les modes d'organisation des ressources, notamment en rapport avec l'expérience de ces trois enseignants, à la fois dans l'enseignement et dans le collectif.



Stockage et organisation des pochettes d'ateliers chez Simon (titularisé en 2015, 3 ans d'adhésion au collectif)



Stockage et organisation des pochettes d'ateliers chez Ahmed (20 ans de carrière , 16 d'adhésion au collectif)



Stockage et organisation des pochettes d'ateliers chez Esperanza (à la retraite, plus 30 ans d'adhésion au collectif)

Inversons la classe ! Brève histoire d'un collectif récent

Xavier Levoin

Post-doctorant en Sciences de l'Information et de la Communication (université Paris Descartes)

La place qu'occupe l'adjectif « inversé·e » dans les discours sur l'éducation est surprenante : alors que la notion de *flipped classroom* était peu connue au début des années 2000, l'expression devient rapidement très répandue, à partir de la décennie 2010 (voir figure 1, ci-dessous), et surtout au moment de la publication de l'ouvrage de Bergmann et Sams (2012). Une recherche Google[308] des occurrences du syntagme « classe inversée » donne quelque 1 920 000 résultats, et 29 000 000 pour « *flipped classroom* ».

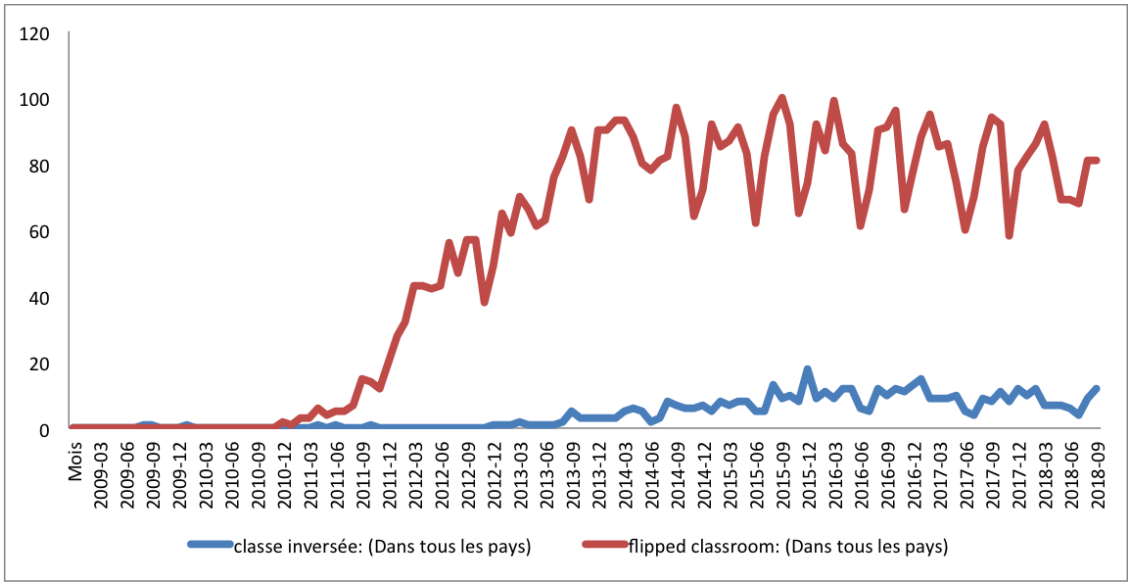


Figure 1 : requêtes "classe inversée" et "flipped classroom" effectuées sur Google (source des données : Google Trends[309])

Encore la classe n'est-elle pas la seule à connaître l'inversion : au-delà de la « pédagogie inversée », on rencontre des « amphis inversés », des « diplômes inversés » (par exemple, une « licence inversée[310] » en droit). L'adjectif lui-même connaît des variantes : « classe renversée », « classe translatée », sans que les nuances entre chacune de ces occurrences ne soient toujours très explicites[311].

308 Requête effectuée le 4 octobre 2018.

309 https://trends.google.fr/.

310http://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/2016/03/24/classe-renversee-et-licence-inversee-la-faculte-dinnover-partie-2/.

311 Plusieurs auteurs, et notamment Lebrun (par exemple 2015) proposent une typologie des formes de « classe inversée », nous y revenons dans la section « œcuménisme pédagogique ».

Au-delà de ces phénomènes lexicaux, il est tout aussi étonnant de constater l'importance prise par ce qui est présenté tantôt comme une innovation pédagogique majeure aisément « réduplicable » (Bergmann et Sams, 2012), tantôt comme un ensemble assez diffus d'approches mettant en œuvre une « pédagogie active ».

Ainsi, dans un ouvrage à vocation programmatique sur le « modèle éducatif du XXIe siècle », Hussherr et Hussherr (2017) mentionnent d'emblée la classe inversée comme le modèle pédagogique par excellence à l'ère du numérique. Au commencement du chapitre qui lui est consacré figure une anecdote parlante : une petite « révolution » à l'ESCP[312] a eu lieu lors d'un séminaire d'entrepreneuriat, où les modalités d'enseignement apparaissaient trop magistrales aux yeux d'étudiants qui souhaitent en avoir pour leur argent et être davantage impliqués dans le processus de formation. De là à opérer un changement des pratiques pédagogiques de l'enseignement primaire jusqu'au supérieur, il n'y a pas qu'un pas que les auteurs s'empressent de franchir.

C'est justement à un changement de cet ordre que s'attache l'association Inversons la classe ! (désormais ILC), sur lequel porte ce chapitre, qui propose d'en cerner les principes organisateurs et les modalités d'action : que peut-on dire du fonctionnement de ce collectif ? Que mettent en commun (et qu'ont en commun) les membres d'ILC ? Ce n'est donc pas tant la classe inversée en elle-même qui retient ici notre attention que ce collectif qui tend, en France, à fédérer les enseignants autour de ces pratiques[313].

Entre visée stratégique et sociabilités numériques : la question des finalités

Une direction stratège

Aux origines de l'association

Les origines des « inverseurs » sont à chercher outre-Atlantique. Lorsqu'en 2014 ses trois fondatrices, issues du monde de la recherche biologique, déposent les statuts de l'association, il s'agit certes de s'attaquer aux questions vives du système éducatif français (et en particulier à la question des inégalités), mais aussi de s'inspirer d'une expérience des grands congrès d'enseignants vécue aux États-Unis, notamment autour des expériences de « *flipped classrooms* ». Le modèle anglo-saxon se manifeste également dans les références aux chercheurs états-uniens, ou québécois :

> Pour moi, le réseau états-unien a été très important dans la mesure où, par exemple, [le] congrès états-unien de la classe inversée [...] a fortement inspiré ceux qu'on a réalisés ensuite en France. Il y a eu aussi toute la littérature états-unienne sur le sujet. Les Québécois [aussi]. Pour moi, les Français, globalement, ne lisent pas beaucoup

312 L'ESPC-EAP (École supérieure de commerce de Paris- École européenne des affaires) est l'une des trois formations les plus prisées par les élèves de classe préparatoire. Sur le monde des écoles de commerce, on peut se reporter à Blanchard (2013).

313 Les analyses ici présentées reposent sur deux entretiens menés fin 2017 avec deux membres dirigeants de l'association, sur les échanges du séminaire du 7 mars 2018 (Beauné, Levoin et Quentin, 2018), ainsi que sur une documentation recueillie en ligne, notamment sur le site de l'association (laclasseinversee.com). Les statuts successivement rédigés, les listes de ses dirigeants et les procès-verbaux des assemblées générales ont été obtenus auprès de la préfecture du siège de l'association.

> l'anglais et donc les Québécois, de ce côté-là, étaient en avance par rapport à la France. Et […] ils pouvaient être entendus par les Français[314].

L'association ILC s'est ainsi donné pour objectif, dans un premier temps[315], de « promouvoir » un large ensemble de pratiques pédagogiques associées à la « classe inversée », puis, à travers une formulation plus interventionniste, d'« impulser et d'accompagner[316] » lesdites pratiques, mais aussi de développer des actions de *lobbying* (ou d'*advocacy*) auprès des « pouvoirs publics, pour une reconnaissance institutionnelle de ces activités et pour l'obtention de moyens permettant de les mettre en œuvre ou de les développer[317] ».

En effet, soucieuse de mener à bien son action, dans une vision somme toute pragmatique, l'association s'attache dans un premier temps à s'en donner les moyens. L'organisation des congrès (CLIC), qui constituent dans la perspective du modèle américain évoqué ci-dessus l'une des actions phares de l'association, nécessite des rentrées régulières que les adhésions ne peuvent manifestement supporter seules. Ainsi, le procès-verbal de l'assemblée générale du 15 octobre 2016 rend compte de l'impossibilité d'organiser un congrès en 2017 : « Sans soutiens financiers ni humains supplémentaires, un CLIC 2017 ne peut être organisé ».

Un an plus tard, l'élection d'un nouveau trésorier le 7 février 2018 est justifiée dans le procès-verbal du conseil d'administration par son implication dans des actions de « levée de fond ». Le montant de la cotisation avait préalablement doublé au 1er janvier 2017, passant de 10 à 20 euros, et, en 2018, les adhérents sont invités à effectuer des dons, ou à contribuer par une adhésion « soutien » (50 euros), voire « mécène » (100 euros)[318].

Les ambitions de l'association justifient également, selon l'une de ses fondatrices et, comme le rappellent les procès-verbaux d'assemblée générale, que des salariés permanents en assurent le développement :

> Manque d'une impulsion financière forte qui permettrait la professionnalisation de l'Association avec le recrutement de permanents[,] ce qui permettrait d'assurer son bon fonctionnement et sa meilleure structuration, en conservant le modèle associatif : une gouvernance désintéressée, avec des représentants élus par la communauté ouverte qui impulsent et orientent l'action d'Inversons la classe[319] !

Pour ce faire, l'une des cofondatrices en est devenue la déléguée générale, salariée, et le recrutement d'un chef de projet en CDD était en cours au début de l'été 2018[320], ainsi que d'un chef de projet pour l'organisation de la semaine de la classe inversée (CLISE), dont la prochaine session se déroulera en janvier 2019.

De fait, opter pour le statut d'association loi 1901 « à but non lucratif » n'était pas la seule option possible : « il y avait besoin d'une structure qui répondait à l'ambition qui était celle d'un collectif et la structure associative collait mieux que celle d'une start-up par exemple[321] ». La question est d'ailleurs soumise aux adhérents lors d'une assemblée générale :

---

314 Entretien, 15 décembre 2017.

315 Statuts de l'association déposés en préfecture lors de sa création, le 8 avril 2014.

316 Statuts modifiés le 15 octobre 2016.

317 Statuts du 15 octobre 2016, en ligne : laclasseinversee.com/a-propos-contact-2/.

318 laclasseinversee.com/a-propos-contact/adherer-a-lassociation/.

319 Procès verbal de l'assemblée générale du 15 octobre 2016.

320 Voir la fiche de poste en annexe.

321 Entretien, 15 décembre 2017.

> Discussion : est-ce qu'une association est le meilleur statut pour *Inversons la classe !* ? Une association avec une gestion désintéressée (membres du bureau et du conseil d'administration sont bénévoles) permet un plus grand impact. De même depuis la création de l'association, la co-construction et le collectif sont au cœur de l'action[322].

C'est donc bien le cadre associatif qui a prévalu, et qui, peut-être, a permis de concilier les orientations stratégiques d'une gouvernance restreinte avec la volonté de fédérer un très grand nombre de praticiens.

Plan stratégique et partenariats

De la première orientation témoigne l'existence d'un « plan stratégique de développement[323] » sur trois ans, reproduit dans la figure ci-dessous :

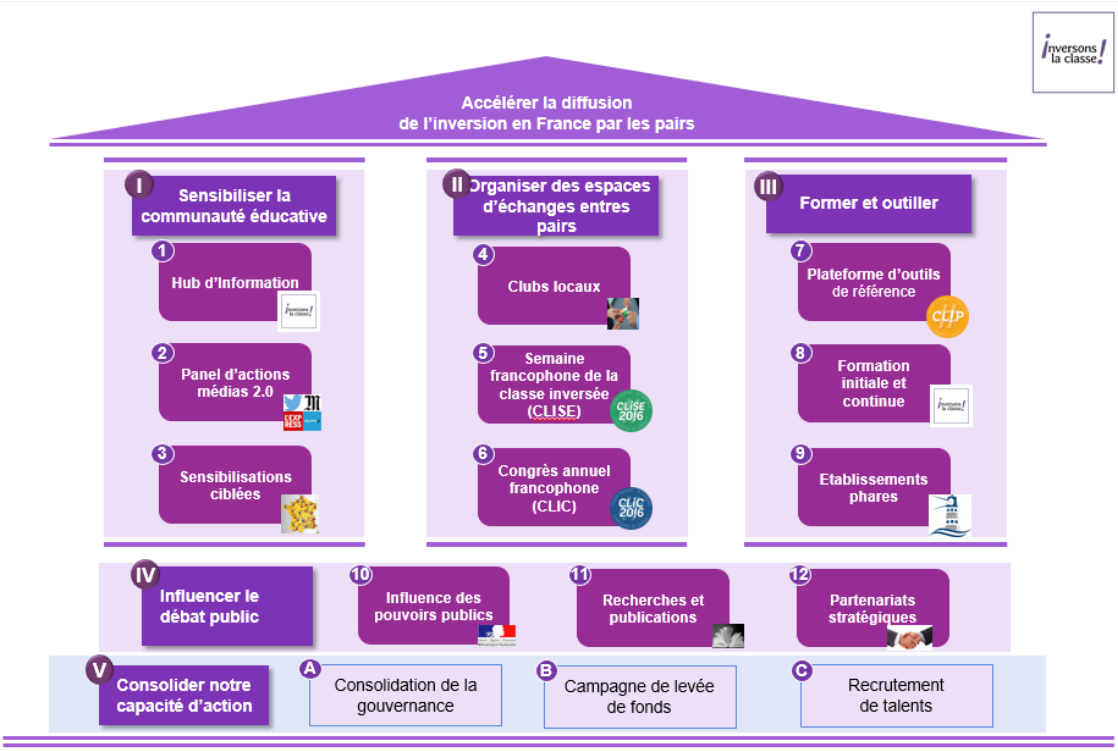


Figure 2 : « orientations à trois ans » de l'association, octobre 2016[324]

Si les trois premiers axes (« sensibiliser la communauté éducative », « organiser des espaces d'échanges entre pairs », « former et outiller ») correspondent aux actions de « coformation » mises en valeur par l'association, les deux derniers (« influencer le débat public», « consolider notre capacité d'action ») s'apparentent davantage à ceux d'un lobby (un groupe d'intérêt qui entend infléchir les politiques publiques[325]) ou d'une jeune pousse. L'action intitulée

322 Procès verbal de l'assemblée générale du 15 octobre 2016.

323 Entretien, 15 décembre 2017. Cette stratégie ne semble pas formulée de façon plus développée, du moins dans les éléments qui ont pu être communiqués aux adhérents de l'association, puisqu'il s'agit de la seule pièce en annexe du procès-verbal cité.

324 Procès verbal de l'assemblée générale du 15 octobre.

325 Voir par exemple Laurens (2015). L'auteur signale d'ailleurs qu'il serait préférable d'éviter l'emploi de ce « mot écran ».

« partenariats stratégiques », appréhendée à l'aune des partenaires (voir figure 2) des congrès successifs du CLIC apporte à cet égard des éclaircissements.

Deux types de partenaires[326] représentent un effectif important : celui des partenaires « média » (10/52) tout d'abord, représenté par des agences ou des sites spécialisés sur les questions d'éducation (Le Café pédagogique, vousnousils.fr[327]) ou de médias produits par des enseignants (Nipédu, Outilstice.fr). Les partenariats noués avec les institutions éducatives sont également bien représentés (9/52), avec le ministère de l'Éducation nationale, deux académies, le réseau des Espé, des universités, le réseau Canopé, la Conférence des présidents d'universités. Les partenariats avec des acteurs industriels semblent plus secondaires : si le soutien de Microsoft paraît bien établi, l'importance de cet acteur dans les événements centrés sur les technologies en éducation le rend à peu près incontournable.

Concernant enfin les soutiens financiers de l'association, leur identification est moins aisée, et, au-delà des éléments recueillis en entretien, il faut se reporter aux éléments publiés dans la presse spécialisée[328] pour cerner la nature et le volume des contributions. Le ministère de l'Éducation nationale contribue ainsi à hauteur de 35 000 euros par an ; le fonds de dotation Fontaine (famille Mulliez) a accordé un mécénat de 100 000 euros. Les propos d'Héloïse Dufour dans l'entretien cité semblent indiquer qu'il s'agit là de la totalité du financement (hors cotisations des adhérents), puisque le budget de l'association a « triplé » en 2018. La contribution des partenaires peut, enfin, se traduire par un mécénat de compétences : c'est en tout cas la mission de l'association ProBono Lab, qui s'est donné pour objectif de « permettre aux organisations à finalité sociale d'accéder aux compétences dont elles ont besoin, gratuitement grâce au mécénat et au bénévolat de compétences[329] ».

Les deux premiers socles (voir figure 2, axes IV et V) du plan de développement donnent ainsi lieu, en particulier depuis l'année 2018, à une stratégie active de « consolidation ». En témoignent par ailleurs des manifestations d'intérêt appuyé à l'occasion des rendez-vous centrés sur les technologies pour l'éducation (salon Educatec-Educatice, Eduspot, Ludovia), auxquelles les relations construites avec les médias spécialisés donnent écho. C'est par exemple le cas d'un échange filmé avec le ministre, sur le stand d'ILC lors du salon Educatec-Educatice 2018, mais aussi, et surtout, de la conférence plénière prononcée par le Directeur général de l'enseignement scolaire lors du CLIC 2018. Sans doute l'agrément d'« association éducative complémentaire de l'enseignement public » accordé par le ministère à la mi-juillet 2018[330] vient-il couronner le succès — rapide — de la stratégie mise en œuvre.

L'existence d'une stratégie explicite peut étonner, s'agissant d'un collectif de création récente, et dont le nombre d'adhérents a atteint un effectif comparable à celui des collectifs anciens (autour de 500 adhérents). La présence au sein du conseil d'administration de professionnels du management (voir annexe 2, p. 259) n'y est peut-être pas étrangère. Le profil des membres dirigeants, depuis la création de l'association jusqu'à la dernière élection du conseil en février 2018, montre en effet que les enseignants, quoique majoritaires, ne sont pas la seule profession représentée. Les trois fondatrices ont ainsi une expérience de responsabilité en matière de valorisation de la recherche ou de chef de projet. Si la seconde ne figure pas au

326 Voir p. 256.

327 vousnousils.fr est un magazine en ligne édité par la Casden, également partenaire en son nom propre de l'association à l'occasion des congrès (CLIC) 2016 et 2018.

328 Voir en particulier l'entretien publié sur *Le Café pédagogique* à l'occasion du CLIC 2018 : Dufour (2018).

329 https://probonolab.org/association.

330 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=133772 .

conseil d'administration, quatre membres s'inscrivent dans un profil similaire, à la suite de l'élection de février 2018 : un entrepreneur de la « EdTech », une consultante en management, deux chefs de projet, par ailleurs anciens enseignants. Dès lors, la dimension entrepreneuriale du collectif paraît constitutive du fonctionnement de l'association elle-même.

Un réseau d'enseignants

Pour autant, la stratégie construite par ILC ne repose pas sur les seuls projets de ses dirigeants. Des échanges sur Twitter entre praticiens de la « classe inversée » préexistaient en effet à la création de l'association : « en 2011-2012, ce qui préexistait, c'était l'enseignant qui faisait de la classe inversée de manière isolée et il y avait quelques échanges entre enseignants, quelques enseignants qui se connaissaient par Twitter[331] ».

Certes, les deux interviewés pointent l'insuffisance des échanges en réseau dans la perspective de la structuration d'un collectif : « quand on sort de Twitter, on a besoin d'avoir une structure. Quand on organise un congrès, il faut être capable d'avoir un compte en banque pour recevoir les chèques »[332]. Pour autant, les échanges sur Twitter restent essentiels dans les logiques de « co-formation » mises en avant par ILC : « Le réseau Twitter pour les enseignants est crucial pour le travail au jour le jour. C'est un choix, vous pouvez ne pas le faire. Ça fait exister la communauté qui peut échanger »[333].

Dès la création de l'association sont d'ailleurs mis en place des échanges spécifiques, les « *tweet chats* »,

> pour formaliser des moments de rencontres et d'échanges, de manière bimensuelle, le premier et le troisième mercredi du mois, pour proposer [un échange] à tous ceux qui s'intéressaient à la question[334].

L'organisation des tweet chats (à partir du compte @tweetchatCI) repose sur l'intervention d'un modérateur, et est structurée par des moments « rituels » (Mas-Costesèque, 2018) : une première question invite l'ensemble des participants à se présenter, une dernière intervention invite à remercier les contributeurs. Les échanges apparaissent ainsi personnalisés et incarnés (les participants se présentent sous leur identité professionnelle, sans faire usage de pseudonymes), comme d'autres auteurs l'ont observé à propos des réseaux d'enseignants sur Twitter (Quentin, 2018 ; Lantz-Andersson *et al.*, 2018).

Le nombre de participants semble généralement limité à une dizaine (Mas-Costesèque, *op. cit.*), mais peut-être les échanges synchrones ne sont-ils pas l'utilité première de l'outil : il n'est pas exclu qu'un tweet chat constitue une archive aisément accessible pour des recherches ultérieures. Peut-être la différence entre le nombre d'abonnés au compte (981) et le nombre réduit de participants (une dizaine) à une session pourrait-il alors s'expliquer par le fait que la recherche d'information peut être différée.

Niveaux d'engagement

Le contraste entre des ensembles de participants distincts soulève également des questions intéressantes, pour l'analyse de la structuration du collectif. L'ensemble des enseignants

331 Entretien, 15 décembre 2017.

332 *Ibid.*

333 *Ibid.*

334 *Ibid.*

praticiens de la classe inversée actifs sur Twitter, et celui des membres directement impliqués dans la vie de l'association ne se superposent évidemment pas : le premier est bien plus étendu, et ses limites ne semblent reposer que sur l'emploi de la balise #classeinversée.

Si l'objectif de l'association consiste bien, comme le déclarait sa présidente, à « faire connaître la classe inversée au plus grand nombre, pas forcément que les gens l'adoptent, mais au moins qu'ils savent que ça existe et comment l'utiliser[335] », l'extension d'un noyau initial d'enseignants « inverseurs », paraît favorisée par ce mode de fonctionnement, probablement plus encore qu'un nombre élevé d'abonnés au compte de l'association (8 460) @Classe_Inversee.

Comme on a pu l'observer pour d'autres collectifs, trois niveaux d'engagement semblent se dégager : le premier correspond à un noyau très restreint — plus restreint même que celui des administrateurs de l'association de « 4-5 personnes sur 500 [adhérents][336], fortement impliquées dans les activités en ligne et l'organisation des événements de « socialisation professionnelle[337] » (compte twitter principal, compte tweet chat, site web), un ensemble de contributeurs régulièrement actifs, éventuellement animateurs locaux (coordinateurs de la CLISE, soit une cinquantaine de personnes), enfin, « tous les ponctuels » à qui sont demandées « des choses très ponctuelles[338] ».

Aussi convient-il de ne pas réduire le mode de fonctionnement du collectif à l'un des deux versants qui viennent d'être exposés : entre le cadrage stratégique de l'association et les liens souples du réseau actif sur Twitter, il paraît difficile à ce stade de l'histoire (récente) du collectif d'en définir précisément la forme. Sur le plan des ressources partagées en son sein et des règles qui le structurent en revanche, les éléments recueillis sur le terrain permettent de brosser un tableau plus complet.

Manquer de ressources et trouver la ressource

L'activité de production collective de ressources[339] pour l'enseignement ne semble pas constituer un objectif premier de l'association : ILC ne promeut ni un modèle particulier de ressource, ni un processus spécifique de production, à la différence des modes d'élaboration collective mis en œuvre par le GFEN, par exemple (cf. p. 216). En revanche, le collectif décline plusieurs modes de *recommandation* de ressources produites par des adhérents, ou par des figures dotées d'un fort capital symbolique dans l'univers des promoteurs de la classe inversée : Marcel Lebrun, Jon Bergmann, par exemple.

335 *Ibid.*

336 *Ibid.*

337 Les congrès et la semaine de la CLISE sont présentés sous cette rubrique sur le site : laclasseinversee.com/.

338 Entretien, 15 décembre 2017.

339 Par *ressource*, nous entendons ici « une chose dotée de valeur et qui contribue à une activité orientée vers une finalité. Une ressource peut être un objet matériel ou immatériel, de l'information sur un objet matériel ou immatériel, ou plus généralement, tout ce que l'on peut vouloir organiser » (Glushko, 2014, glossaire : « *resource* » — nous traduisons). La définition originale est la suivante : « Resource has an ordinary sense of anything of value that can support goal-oriented activity. This definition means that a resource can be a physical thing, a non-physical thing, information about physical things, information about non-physical things, or anything you want to organize. »

Le site de l'association (laclasseinversee.com) constitue un premier espace de référencement de ressources, il intègre plusieurs pages qui leur sont consacrées : « ressources pour se lancer », avec un classement thématique et disciplinaire — la sélection étant assurée par un membre de l'association particulièrement engagé dans l'alimentation du site —, des articles publiés sous la rubrique « publications », certains d'entre eux portant sur des outils (la « carte heuristique »), ou, sur la proposition d'une « séquence clé en main », une carte de géolocalisation des « inverseurs », des tutoriels vidéo, des témoignages d'enseignants, etc.

Les congrès (CLIC/CLICx) offrent ensuite l'occasion d'accéder à des retours d'expériences, puisque c'est la forme que prennent la plupart des interventions, en parallèle avec des ateliers techniques centrés sur l'utilisation d'outils spécifiques. Les présentations donnant lieu à une publication synthétique dans le livret du colloque, elles constituent bien une ressource au sens où nous l'entendons (voir n. 346). La sélection des présentations prend ici un tour plus formalisé : elle repose sur une organisation similaire à celle des colloques scientifiques, avec un comité d'organisation qui définit les formats de présentation :

> Pour 2016, il y avait retour d'expérience, présentation d'une séquence, etc. C'était le comité d'organisation qui avait mis ça en place. Il y avait aussi des cases libres avec des gens qui ont proposé des choses qui n'étaient pas dans les cases proposées.

Le comité scientifique, composé d'« au moins un enseignant-chercheur » et d'« enseignants référents qui ont des classes », évalue les propositions en double lecture (aveugle ?) et définit les critères de sélection, c'est-à-dire « le truc classique en fait[340] ». Le comité d'organisation joue cependant un rôle prépondérant dans la définition des critères, en établissant plusieurs règles pour la constitution du panel des intervenants :

> La parité, le fait qu'il doit y avoir tous les niveaux, plusieurs disciplines, le fait qu'il y ait des binômes, ce sont des choses qui avaient été demandées par le comité d'organisation au comité scientifique[341].

Les modalités de sélection, et par là même, de légitimation de ressources se sont progressivement affinées au fil des congrès. Lors du premier CLIC, les propositions n'étaient pas en nombre suffisant pour constituer le programme de l'événement, et il s'est avéré nécessaire de solliciter des contributeurs préalablement identifiés :

> Membre 1 : En 2015, on n'avait pas eu assez de propositions d'interventions. On a dû aller chercher les gens individuellement pour leur dire « viens, ce que tu fais, ça va intéresser les gens ».
>
> Membre 2 : En 2016, ce n'est plus le cas, il y a beaucoup de propositions[342].

340 Entretien, 15 décembre 2017.

341 *Ibid.*

342 *Ibid.* En 2016, les interviewés évoquent un doublement du nombre de sessions parallèles entre 2015 et 2016, et un quadruplement des capacités d'accueil. En 2015, quelque 200 personnes étaient inscrits au CLIC ; en 2018, 550 (Dufour, 2018).

Le processus de sélection a ainsi conduit à écarter certaines présentations, mais, toujours selon les règles établies par le comité d'organisation, les refusés se sont vu proposer de présenter un *poster*, car « on ne jette pas les gens comme ça[343] ».

La volonté de rendre visibles les pratiques des inverseurs a conduit, enfin, l'association à envisager dès 2015 la création d'une plateforme de partage de l'ensemble des ressources produites par les « inverseurs », la CLI-P[344]. Son développement nécessitant un effectif plus important que celui de l'équipe de pilotage, il s'effectue en partenariat avec l'École 42, et dans sa phase de finalisation, sous la conduite d'un « chef de projet digital[345] ». À la différence de ce que l'on peut observer avec les congrès, le dépôt y est libre : ce sont les enseignants qui déposent, sans filtrage, mais avec modération *a posteriori*, « la modération ne se fait qu'a posteriori si quelqu'un signale que le contenu est inapproprié avec un problème de droits, de licence, etc.[346] »

La ressource recommandée

Pour autant, l'ensemble de ces espaces ne semble pas en l'état prendre le pas sur les échanges via Twitter. C'est là qu'ont eu lieu, nous l'avons vu, les premières interactions autour de la « classe inversée » ; c'est aussi là que les membres du collectif poursuivent le partage d'expérience en attendant l'ouverture de la plateforme. Au-delà des aspects fonctionnels qui favorisent probablement un réseau comme Twitter, l'émergence de figures d'autorité au sein du collectif semble coïncider avec les logiques de construction d'une visibilité en ligne propres aux réseaux socionumériques, et en particulier à celui-ci.

Comme l'ont montré plusieurs auteurs (par exemple Rebillard, 2007 ; Bouquillion et Matthews, 2012 ; Domenget et Coutant, 2014) qui se sont intéressés aux réseaux socionumériques et aux modes de « participation » qui s'y développaient, les échanges sont plutôt à replacer dans des logiques de recommandation, voire de prescription :

> le moteur principal de la participation, tant vantée par les discours de promotion du Web 2.0, n'est autre que la prescription. Cette affirmation est effectivement convergente avec les stratégies commerciales des acteurs des médias sociaux, désormais assumées explicitement [...]. Cependant, cette prescription, dans le cas des médias sociaux, prend une forme particulière due à l'importance accordée aux pairs par les usagers. (Domenget et Coutant, 2014, p. 1)

De là, et bien sûr, sur un terrain assez différent de celui qui a été exploré par ces auteurs (la dimension marchande en est absente), un questionnement : dans les échanges autour de la classe inversée sur Twitter, y a-t-il exacte symétrie entre les intervenants, ou voit-on émerger (ou se renforcer) des personnalités qui seraient en mesure de prescrire des manières de faire ? Les deux positions semblent entrer en concurrence.

343 *Ibid.*

344 En phase de bêta-test, l'ouverture de la plateforme a été annoncée pour l'automne 2018, à cette adresse : http://cli-p.strikingly.com.

345 Offre d'emploi consultée sur le site de l'association en août 2018 (voir en annexe).

346 Entretien, 15 décembre 2017.

Les « influenceurs » : diffusionnisme ou rhizome ?

À l'occasion du séminaire du 7 mars 2018, le terme d'« influenceur » a été employé pour désigner des enseignants largement identifiés dans le collectif comme des personnes-ressources :

> qu'est-ce qui fait que les gens sont des influenceurs ? […] C'est une reconnaissance par les pairs, c'est-à-dire qu'effectivement, on demande aux gens qui s'inscrivent ce qu'il se passe dans leurs pratiques, mais ce qui fait qu'ils sont influenceurs, c'est tout simplement le fait qu'ils sont reconnus par l'ensemble de la communauté. Et ça, ça se fait par les réseaux sociaux, tout simplement, […] parce que les gens […] partagent des choses intéressantes, et donc du coup, ils vont retweeter, ils vont mettre en valeur, ils vont s'inspirer, et puis que ça soit dans les différents événements aussi, les gens qui présentent […][347].

L'accès au statut d'influenceur repose sur une évaluation des actions antérieures (le constat que les partages sont intéressants) des contributeurs ; la figure de l'influenceur se construit en somme à partir des traces d'interactions sociales passées, ce qui témoigne de la dimension « informationnelle » (Origgi, 2013) de ces interactions. Le processus n'a rien d'explicite : la reconnaissance de ce statut relève de ce qui s'apparente à un consensus tacite : « On sait qu'ils sont influenceurs parce qu'ils influencent. C'est pas qu'on a décidé qu'ils étaient influenceurs... »[348].

Même si elles sont présentées à l'aune des critères d'évaluation académiques (« il y a vraiment une espèce de cooptation par les pairs, de définition de : "ah bah oui, lui ce qu'il fait, c'est vraiment hyper intéressant" »), les caractéristiques de l'« influenceur » s'inscrivent dans un univers de référence assez éloigné de l'éducation : on le rencontre surtout dans le domaine du marketing, où l'influenceur est supposé constituer une cible prioritaire pour les marques, parce qu'il apparaît comme un *leader* dans une communauté donnée (Mellet, 2009), apte à entraîner des comportements d'achat, ou à susciter l'adoption d'une opinion politique, par exemple. Considérer que des personnalités dotées d'un tel capital réputationnel pourraient jouer le rôle de relais entre une stratégie établie en amont et des enseignants (consommateurs ?) situés en aval, relève du modèle du diffusionnisme (voir par exemple Rogers, 2003, et pour une lecture critique, Levoin et Oger, 2012).

Cette lecture des jeux d'influence n'est cependant pas partagée par tous. Au modèle unidirectionnel du diffusionnisme répond celui, mis en avant par un autre membre de l'association lors du séminaire du 7 mars 2018, du rhizome de Deleuze et Guattari (1980) :

> C'est qu'il y a des interactions, et que ces interactions, elles ont pas le même niveau d'intensité. Moi je serais pas tellement Soljenitsyne, ce serait plutôt Deleuze, je trouve ça plus descriptif pour ce qui se passe à Inversons la classe. Pas des cercles avec des influenceurs, des seconds couteaux, et des débutants. L'influenceur, il peut être influenceur que s'il y a des échanges avec n'importe qui, y compris le gars qui se lance demain[349].

347 Séminaire du 7 mars 2018, table-ronde « Pratiques de transmission et règles de participation ».
348 *Ibid.*
349 *Ibid.*

L'influenceur apparaît ici comme une position relative plus que comme une caractéristique attachée à un individu :

> À ces systèmes centrés, les auteurs [Deleuze et Guattari] opposent des systèmes acentrés, réseaux d'automates finis, où la communication se fait d'un voisin à un voisin quelconque, où les tiges ou canaux ne préexistent pas, où les individus sont tous interchangeables, se définissent seulement par un état à tel moment, de telle façon que les opérations locales se coordonnent et que le résultat final global se synchronise indépendamment d'une instance centrale[350].

Pourtant, si la reconnaissance d'un statut d'autorité peut procéder de parcours plus divers que ne le ferait une hiérarchie une fois pour toutes, il semble peu probable que les « influenceurs » ne voient pas leur capital symbolique croître. En effet, lorsqu'une figure d'enseignant apparaît éminente dans un monde donné (celui de tel ou tel collectif), il n'est pas rare de la voir bénéficier d'un statut équivalent dans un autre monde. Ce point mériterait une analyse plus approfondie, mais l'on peut à ce stade faire l'hypothèse que les bénéfices liés à l'acquisition d'un statut d'autorité sont cumulables, et peuvent se refléter dans la progression de carrière au sein même de l'institution.

Qu'il s'agisse d'une propriété associée à une individualité, ou d'une position relative, l'influence constitue l'une des caractéristiques centrales de la recommandation au sein du collectif. Le fait que l'emprunt au travail d'un collègue doive créditer son auteur, et qu'en dépit du caractère « implicite » des règles de fonctionnement, l'appartenance au collectif repose sur des critères apparemment partagés par ses membres semble néanmoins témoigner d'un attachement au modèle de l'« influence ».

Règles souples et implicites ?

S'agissant des règles internes au collectif, elles semblent justement marquées par leur souplesse et leur caractère implicite. Même si l'existence d'une charte paraît établie[351], elle ne figure pas sur le site de l'association, pas plus que son règlement intérieur. Invités à se positionner sur un plan spécifiant, en abscisses, le caractère implicite et la souplesse des règles et en ordonnées, la nature tendanciellement individuelle ou collective de l'activité de production du collectif, les membres présents lors du séminaire du 7 mars 2018 l'ont situé du côté de la souplesse et des règles implicites, et à mi-chemin entre l'individuel et le collectif[352] :

350 Deleuze et Guattari (1980), introduction, en ligne : http://hypermedia.univ-paris8.fr/bibliotheque/Plateaux.html.

351 Elle nous a été signalée lors des deux entretiens menés avec les dirigeants de l'association.

352 La représentation du collectif sous les traits d'une fourmi répond à la proposition faite aux participants d'adopter un « totem » animal au sein d'un ensemble prédéfini. Chaque animal était associé à une symbolique ; ici, la fourmi représentait l'« activité, l'organisation, la construction ».

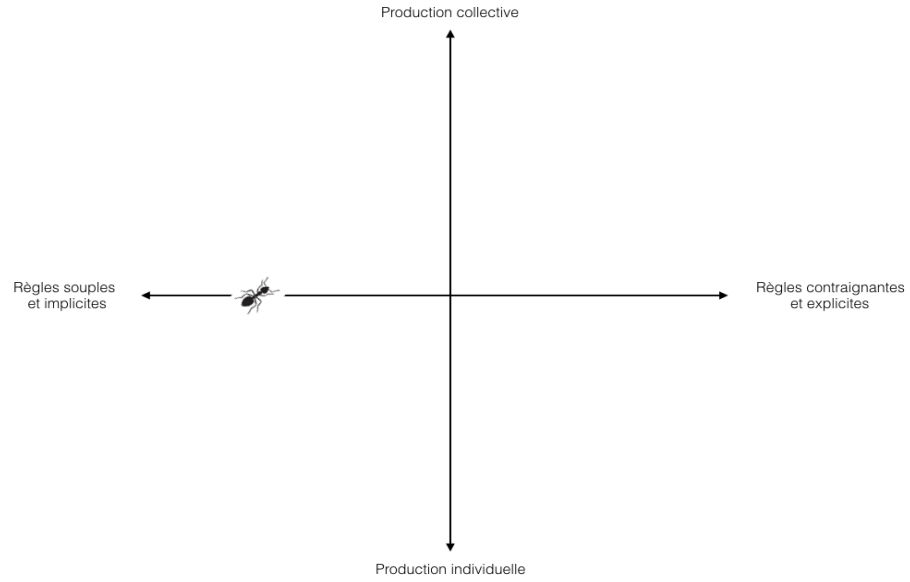


Figure 3 : positionnement du collectif et choix d'un totem[353]

Cependant, et l'on en revient aux caractéristiques générales des collectifs, l'existence et la nature des règles varie considérablement selon que l'on se trouve proche de son cœur ou vers la périphérie :

> Les règles ne sont pas tout à fait les mêmes selon qu'on est dans le noyau dur de l'organisation, les équipes de travail [et] quand on va parler de pédagogie, qu'est-ce que c'est être inverseur[:] là, les règles sont assez floues[.] Globalement, on s'est mis plutôt du côté des règles souples et implicites, même si on est en train de mener un travail d'explicitation pour sortir de l'implicite[354].

Le caractère implicite est d'ailleurs partiellement remis en cause par l'un des intervenants du séminaire cité : les critères permettant de reconnaître un membre effectif du collectif semblent en effet largement admis, et reposent sur la mise à l'épreuve des pratiques pédagogiques :

> je suis pas d'accord sur l'implicite parce qu'un des premiers critères, c'est le critère de publication... il faut avoir publié votre travail. […] Deuxième critère, vous ouvrez vos classes, c'est-à-dire votre pratique, elle est visible par n'importe qui, y compris par votre hiérarchie et par vos collègues. […] Troisième critère, il est dans le temps que vous avez passé, parce que c'est du travail aussi ! depuis combien vous pratiquez ceci ; et ensuite, il y a une expertise […][355].

Au sein du « noyau dur », c'est un « mode de travail collaboratif, coopératif, globalement en inversé, c'est-à-dire que les réunions sont décisionnelles » qui prévaut ; puis, lorsque la répartition des rôles est effectuée, chaque membre est « responsable de l'exécution de la tâche devant le collectif[356] ».

353 Voir aussi p. 126.

354 Séminaire du 7 mars 2018, « Atelier de réflexion à propos des règles de fonctionnement et de production ».

355 Séminaire du 7 mars 2018, table ronde « Pratiques de transmission et règles de participation ».

356 *Ibid.*

Quoique plus implicites, les règles qui permettent de distinguer « inverseurs » et « non inverseurs » peuvent néanmoins s'avérer assez rigoureuses. C'est ce qu'illustre un fait de plagiat, qui a donné lieu à une forme de sanction :

> Enquêté 1 : Il est arrivé une ou deux fois que des travaux soient pompés, le dernier c'était à Educatec, elle s'est fait fumer la gueule, mais méchamment. Ça a été une faute d'inattention de la part de l'institution qui a laissé une collègue non inverseur mentir sur le travail, ça ne le fait pas.
>
> Enquêté 2 : Le problème ce n'est pas que le matériel ait été réutilisé, c'est que l'enseignante a revendiqué la paternité d'une séquence sans même citer la personne dont elle avait copié-collé le travail[357].

Aussi les règles n'ont-elles pas pour seul objet d'assurer la cohésion du noyau du collectif ; elles permettent également de délimiter son territoire, au nom de valeurs caractéristiques des mondes académiques. Le plagiat est excluant, la reconnaissance par les pairs incluante.

Un cadre non clivant

Au-delà des règles de fonctionnement qui dessinent les frontières du collectif, en quoi se distingue-t-il des autres ? Quels types d'approches pédagogiques préconise-t-il, notamment par l'intermédiaire des figures d'influenceurs mentionnées plus haut ? Y a-t-il, en somme, un fonds commun à l'ensemble des membres ?

Œcuménisme pédagogique

Pour cela, encore faudrait-il qu'il y ait un consensus sur le sens attribué au syntagme « classe inversée ». Or, en dépit du fait que des convergences soient observables, personne ne semble se risquer à produire une définition synthétique et stabilisée de la notion. Les références aux publications sont fréquentes, sur le site de l'association comme à l'occasion des colloques, mais elles tendent plutôt à mettre en évidence la diversité des approches relevant de la « classe inversée » et leur compatibilité éventuelle avec des techniques et des méthodes promues par des collectifs anciens.

Sur ce point, les positions de Marcel Lebrun semblent largement partagées (« les classeS inverséeS » plutôt que « la classe inversée[358] »), au sein du collectif. Lors du CLIC 2018, où nous menions une observation, l'animateur d'un atelier, qui avait accepté d'assurer le remplacement au pied levé de celui qui était annoncé au programme, présente le héraut de « cette panoplie de méthodes[359] » comme « notre maître à tous ». Ailleurs, dans un épisode du podcast Nipédu[360] publié à la suite du CLIC 2018, l'un des animateurs évoque la conférence prononcée par « Marcel Magic Robocop Lebrun » en des termes pour le moins élogieux.

Comment cet auteur, régulièrement invité au CLIC et présenté comme une référence incontournable définit-il la « classe inversée » ? Tout en rappelant qu'il s'agit d'un « cadre conceptuel » regroupant « différents types de classes inversées », l'auteur (Lebrun *et al.*, 2017) emprunte une définition au Centre d'enseignement de l'Université Vanderbilt :

---

357 Entretien, 15 décembre 2017.

358 http://lebrunremy.be/WordPress/.

359 http://lebrunremy.be/WordPress/.

360 https://nipcast.com/nipedu-96-changer-de-posture-clic-2018/.

> Le concept de classe inversée décrit un renversement de l'enseignement traditionnel. Les étudiants prennent connaissance de la matière en dehors de la classe, principalement au travers de lectures ou de vidéos. Le temps de la classe est alors consacré à un travail plus profond d'assimilation des connaissances au travers de méthodes pédagogiques comme la résolution de problèmes, les discussions ou les débats (Brame, 2013)[361].

Mais il ne s'agit là que du « type 1 » de la classe inversée, le « type 2 » (la « classe translatée ») mettant en jeu une activité plus engageante que le simple visionnage d'une vidéo, avec « des activités des élèves du type recherche d'informations, préparation d'un exposé ou d'un débat, construction d'un dispositif de formation à l'intention des autres élèves » (*ibid.*, p. 127), et le type 3 (la « classe renversée ») associant les deux précédents dans un mouvement circulaire, les activités réalisées collectivement dans le cadre de la classe constituant des ressources futures pour un travail dans ou en dehors de la classe.

Si cette rapide présentation ne rend probablement pas justice aux illustrations plus concrètes qui peuvent être effectuées dans les événements publics ainsi que dans les (nombreux) ouvrages publiés sur le sujet, la conceptualisation reste cependant très générale, et comme le signale Lebrun (*ibid.*, p. 127) à la suite de Bergmann et Sams (2012), l'essentiel semble résider dans la déclinaison des « *flips* », c'est-à-dire des transformations des pratiques d'enseignement habituelles.

C'est justement sur l'idée d'un « changement de posture » (pour reprendre l'intitulé du CLIC 20218) qu'insistent les dirigeants de l'association. Ainsi, dans les « mots de bienvenue » de la présidente reproduits dans les livrets des CLIC 2016 et 2018, la classe inversée est présentée comme un « concept simple et flexible » (2016 et 2018), « éminemment diffusable » (2016) et conduisant à un « questionnement », une « évolution des pratiques pédagogiques » (2016), un « décentrage de ses propres pratiques » (2018). Une telle « prise de distance réflexive » (2018) paraît se traduire par le questionnement suivant : « à la question rituelle — est-ce que j'ai intéressé les élèves ? Se substitue une interrogation autrement exigeante — qu'est-ce que les élèves ont appris ? » (2018).

Les statuts de l'association ne promeuvent pas davantage une approche pédagogique particulière, mais l'article définissant les buts d'ILC, par les cooccurrents du syntagme « classe inversée », vient préciser la nature du « décentrage » espéré : il s'agit, pour l'« inverseur », de se « centrer sur l'apprenant » :

> L'association Inversons la classe ! […] a pour objet [d'] impulser et d'accompagner, le développement et la mise en oeuvre des pratiques pédagogiques de classe inversée, et/ou centrées sur l'apprenant et/ou favorisant la motivation et la réussite de tous les apprenants, en particulier pour lutter contre les inégalités et le décrochage scolaire en France et dans la francophonie, dans toutes les disciplines et à tous les niveaux d'apprentissage[362].

361 Lebrun (2017, p. 126).
362 Statuts modifiés de l'association ILC, 15 octobre 2016.

Ce caractère particulièrement ouvert n'empêche pas qu'en entretien, l'enjeu pédagogique ne soit rendu explicite, et ne s'inscrive dans une réflexion sur la transmission des connaissances :

> Nous, on définit [la classe inversée] comme une stratégie. Ce n'est pas une pédagogie, ce sont des stratégies cognitives dans lesquelles les tâches de complexité minimales sont déléguées en autonomie voire hors la classe, c'est-à-dire hors le temps de disponibilité de l'enseignant, et on maximalise le temps où les tâches cognitives sont plus complexes dans l'accompagnement fait avec l'enseignant. Le contexte un peu particulier de la classe inversée c'est qu'il est concomitant du développement des techniques documentaires et numériques importantes. C'est un effet de concordance des temps et de société[363].

Une seconde orientation se dégage des propos tenus en entretien, et au cours du séminaire du 7 mars 2018 : ILC s'inscrit « dans le rang des pédagogies actives[364] » ; de là, le fait que des enseignants membres d'autres collectifs (l'ICEM, par exemple) trouvent place dans son sein. Sont ainsi mentionnés, en entretien comme dans les résumés des ateliers du CLIC 2018, le « plan de travail, même si « on ne fait pas tous du Freinet[365] », mais aussi la « pédagogie institutionnelle[366] ».

ILC se présente ainsi comme un lieu ouvert à l'ensemble des mouvements historiques, de Freinet aux neurosciences : le CLIC 2018 accueillait par exemple en invité Franck Ramus, dont les travaux sur le développement cognitif en font un représentant emblématique des recherches en neurosciences sur l'éducation[367].

Neutralité politique

Cette ouverture à des tendances diverses se manifeste également, dans une certaine mesure, sur le plan de la dimension politique, et c'est là l'un des aspects qui distinguent nettement ILC des collectifs anciens. Comme le déclare l'un de ses membres, « ILC n'est pas un collectif politique[368] », dans le sens où il convient de :

> [faire] une différence avec mouvement au sens où le GFEN [,] l'ICEM, la pédagogie institutionnelle[: leurs] fondateurs sont des militants politiques clairement affichés ; c'est pas exactement le cas d'ILC [...] ce qui a fondé ces [collectifs-là,] ce sont des engagements politiques concrets, pas juste des valeurs [...] ça ne me dérange pas qu'on l'appelle mouvement ceci dit, mais pour moi ça n'est pas un mouvement.

S'il s'agit là d'opposer le collectif à un mouvement (cf. p.7), au sens où ce dernier serait porté par des *militants*, il s'agit sans doute tout autant de ménager une ouverture maximale.

Surtout, si l'on comprend le terme « politique » dans son sens étymologique (qui concerne le gouvernement des affaires de la Cité[369]), le socle de l'action d'un collectif comme ILC tient

363 Entretien, 15 décembre 2017.
364 Entretien, 18 novembre 2017.
365 Entretien, 15 décembre 2017.
366 Séminaire du 7 mars 2018.
367 Le chercheur connaît d'ailleurs un tel succès (médiatique) qu'il se voit contraint d'ajouter la note suivante sur sa page de laboratoire : « Je ne suis ni médecin, ni psychologue, ni orthophoniste, je ne fais aucune consultation d'aucune sorte, et je ne suis donc pas en mesure de répondre aux demandes de conseils personnalisés, ni de vous mettre en rapport avec un professionnel ». En ligne : http://www.lscp.net/persons/ramus/fr/.
368 Séminaire du 7 mars 2018.
369 http://www.cnrtl.fr/lexicographie/politique.

davantage à un questionnement pédagogique issu des pratiques de classe qu'à une volonté de transformer les structures institutionnelles :

> l'enjeu c'est pas de changer le l'institution ou de la faire évoluer ; l'institution ou les autres nous disent : le problème pédagogique, c'est la formation des enseignants, le problème pédagogique, c'est votre niveau d'expertise en numérique, le problème pédagogique c'est... Mais ça, c'est du baratin, le problème pédagogique, c'est dans votre classe, le seul problème pédagogique que vous avez de toute votre vie, c'est dans votre classe, c'est tout […][370].

Dans cette perspective, et même si tous les membres ne partagent peut-être pas ce point de vue (l'un des participants au séminaire considérant par exemple qu'il n'y a d'alternative qu'entre le marchand et le politique), le rôle de l'institution se réduirait à être « facilitatrice », et la stratégie développée d'*advocacy* mise en œuvre par le bureau de l'association irait exclusivement dans ce sens.

Bilan et perspectives

Que retenir de cette étude de cas, nécessairement partielle compte tenu du matériau exploitable ? Le premier élément qui avait retenu notre attention tenait à la croissance très rapide du collectif. Fondé il y a quatre ans seulement, il rassemble aujourd'hui approximativement autant d'adhérents que des mouvements d'Éducation nouvelle créés depuis 1922, pour le plus ancien. De là, une question centrale pour l'avenir du collectif : que deviendra-t-il s'il poursuit sur cette courbe ? Verra-t-on les règles de cohésion (fussent-elles implicites) se renforcer ? Les valeurs promues (la « collégialité», l'« horizontalité » et la « co-formation ») seront-elles toujours revendiquées ? D'évidence, on ne peut avoir le même recul à propos de ce collectif que vis-à-vis de ceux qui sont forts d'une expérience beaucoup plus ancienne, d'autant que des mutations en cours sont annoncées par l'association (Dufour, 2018).

Un deuxième élément tient justement à la revendication d'horizontalité. Quand bien même elle trouverait bien des lieux d'expression dans les pratiques d'ouverture de classe (pendant la CLISE, par exemple), deux des caractéristiques du fonctionnement paraissent, au moins partiellement, les remettre en question. Les logiques de construction de figures d'autorité propres aux réseaux socionumériques semblent tout d'abord favoriser le pouvoir prescripteur de certains praticiens reconnus par leurs pairs. Qu'en sera-t-il dans quelques années, et quel rôle la plateforme (CLIP) à venir jouera-t-elle à cet égard ?

En outre, l'élargissement de l'équipe permanente espéré par le bureau de l'association, comme le renforcement des relations avec l'institution ne risquent-elles pas de produire l'effet justement redouté par l'association, c'est-à-dire la transformation d'une proposition ouverte en prescription institutionnelle ? À cet égard, ILC pourrait être amenée à jouer le rôle d'un tiers acteurs entre le ministère et les enseignants, investi d'une mission d'impulsion que le premier peut difficilement assumer sans entrer en contradiction avec le principe de la liberté pédagogique.

Enfin, et pour mieux situer ILC par rapport aux collectifs et mouvements antérieurs, la relation aux outils numériques mériterait d'être approfondie. On peut en effet observer,

370 Séminaire du 7 mars 2018, discussion finale suite à l'intervention de Laurent Gutierrez.

notamment à l'occasion des CLIC où les ateliers « techniques » sont particulièrement nombreux, que l'instrumentation technique y est fortement valorisée. Elle se traduit d'ailleurs par la présence de partenaires industriels, qui, quoique spatialement distingués des interventions sélectionnées par les comités, tendent évidemment à mettre en valeur leur apport à la pédagogie. C'est là un aspect qui semble opposer l'approche pragmatique d'un collectif comme ILC, mais aussi du CRAP, de celle de l'ICEM ou le GFEN, où le repérage des outils repose sur le travail de « chantiers » ou de « secteurs » spécifiques.

Tous ces éléments plaident, nous semble-t-il, en faveur d'une recherche approfondie et dans une temporalité plus longue sur la trajectoire d'un tel collectif.

Références

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.

Blanchard, M. (2013). *Socio-histoire d'une entreprise éducative : le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle-2010)*. Thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de Stéphane Beaud et André Grelon, École des hautes études en sciences sociales. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00785740v3/document.

Bouquillion, P., & Matthews, J. T. (2010). *Le Web collaboratif : mutations des industries de la culture et de la communication*. Presses universitaires de Grenoble.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Éditions de minuit.

Domenget, J.-C., & Coutant, A. (2014). Partir des usages pour analyser les systèmes de recommandation. In I. Saleh, G. Kembellec, & G. Chartron, *Les moteurs et systèmes de recommandation* (p. 43-67). Hermès Science. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01308124

Dufour, H. (2018). Clic 2018. Héloïse Dufour : Inversons la classe est en mutation [Le Café pédagogique]. http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/07/02072018Article636661101100026891.aspx

Glushko, R. J. (ed.). (2014). *The Discipline of Organizing: Core Concepts Edition.* O'Reilly Media.

Laurens, S. (2015). Lobby. In E. Henry, C. Guibert, J.-N. Jouzel, & P. Mrichalar, *Dictionnaire critique de l'expertise* (p. 202-209). Presses de Sciences Po. http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=SCPO_HENRY_2015_01_0202&DocId=172351&hits=1+

Lebrun, M., & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit !* Canopé éditions.

Levoin, X., & Oger, C. (2012). Prix de créativité dans l'enseignement. "Bonnes pratiques" et modèle diffusionniste. *Communication & langages*, *2012*(173), 113-128. https://doi.org/10.4074/S0336150012013087

Mas-Costesèque, S. (2018). « Devenir inverseur » : traces de développement professionnel d'une enseignante dans un « chat » sur twitter. Mémoire de Master 2, Université Paris Est-Créteil.

Mellet, K. (2009). Aux sources du marketing viral. *Réseaux*, (157-158), pp. 267-292. https://doi.org/10.3917/res.157.0267

Origgi, G. (2013). Un certain regard : pour une épistémologie de la réputation. *Communications*, *93*(1), pp. 101-120. https://doi.org/10.3406/comm.2013.2719

Rebillard, F. (2007). *Le Web 2.0 en perspective: une analyse socio-économique de l'Internet*. L'Harmattan.

Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). Free Press.

Annexes

Annexe 1 – partenaires

Nom	nature du partenariat	CLIC 2015 (site)	CLIC 2016 (prog)	CLICx2017 (site)	CLIC 2018 (prog)	Partenaires permanents (site)	Somme
vousnousils.fr	média		x	x	x	x	4
Ludovia/Ludomag	média		x	x	x	x	4
Cercle FSER	soutien	x	x	x	x		4
Microsoft	soutien	x	x		x		3
Le Café pédagogique	média	x	x		x		3
its learning (ENT, LMS)	soutien	x	x		x		3
Cahiers pédagogiques-CRAP	Média (?) / pédagogies actives		x		x	x	3
Région Île-de-France	accueil	x	x				2
ministère de l'Éducation nat.	institutionnel				x	x	2
E-teachers	Soutien / média		x		x		2
CPU	Soutien / institutionnel		x		x		2
Casden	soutien		x		x		2
Canopé	soutien		x			x	2
Académie de Paris	soutien	x	x				2
Éducation et numérique	soutien		x				1
École de la Neuville	pédagogies actives				x		1
École 42	permanent					x	1
Université Paris Diderot	accueil		x				1
Université Paris Descartes	accueil				x		1
Twictée	pédagogies actives				x		1

Nom	nature du partenariat	CLIC 2015 (site)	CLIC 2016 (prog)	CLICx2017 (site)	CLIC 2018 (prog)	Partenaires permanents (site)	Somme
TwictLingua	pédagogies actives				x		1
ToutEduc	média				x		1
réseau des Espé	institutionnel				x		1
QuizzBox solutions	soutien				x		1
Pronote	soutien				x		1
ProBono Lab	permanent					x	1
Passerelles et Compétences	permanent					x	1
Paris&Co Link	permanent					x	1
outilstice.com	Média (?)		x				1
OCCE	pédagogies actives				x		1
Nipédu	Média (?)		x				1
Mairie de Paris	permanent					x	1
Lycée Montaigne	accueil	x					1
Ligue de l'enseignement	pédagogies actives				x		1
lelivrescolaire.fr	soutien				x		1
Lamap	pédagogies actives				x		1
LabSchoolNetwork	soutien				x		1
Gynger	média				x		1
Grafeez	soutien		x				1
Genially	soutien				x		1
Fonds de dotation Fontaine	permanent					x	1
Fondation La France s'engage	permanent					x	1
Educavox	média				x		1
Easytis	soutien				x		1

Nom	nature du partenariat	CLIC 2015 (site)	CLIC 2016 (prog)	CLICx2017 (site)	CLIC 2018 (prog)	Partenaires permanents (site)	Somme
CROUS de Paris	soutien		x				1
BrainPop français	soutien		x				1
Apému	pédagogies actives				x		1
Apolearn	soutien		x				1
AGSAS (dialogue péda-psycha)	pédagogies actives				x		1
Académie de Créteil	soutien		x				1
Académie de Besançon	soutien		x				1
#Leplusimportant	permanent					x	1

Tableau 1 : partenaires des sessions du CLIC, selon le nombre de mentions (ordre décroissant)

Annexe 2 – membres dirigeants de l'association

Fonction dans ILC	Profession	Structure	Dépôt des statuts	Bureau 1 : 08/04/2014	Bureau 2 : 15/10/2016	Bureau 3 : 07/02/2018
Présidente fondatrice		Le Cercle FSER	x	x	x	x
Trésorière puis salariée	Consultante en management	CGI	x	x	x	
Co-fondatrice	Cheffe de projets R&D biomédicale	Inventage puis Ÿnsect	x			
Secrétaire, puis chef de projet CLI-P	professeur de mathématiques	MEN			x	x
Membre dir. Collégiale	professeur de sciences physiques et formateur	ens. privé			x	x
Membre dir. Collégiale	Consultante en management	Volkswagen puis Initio			x	x
Trésorier	Ancien proviseur	MEN				x
Administrateur	Professeur d'histoire-géographie, formateur, auteur à La Ligue de l'enseignement et de manuels Magnard	MEN				x
Administrateur	Professeur de lettres et formatrice P@irformance	MEN				x
Administrateur	formatrice de sciences physiques ens. privé, cheffe de projet au CRI, professeur pour OpenClassrooms	ens. privé et freelance				x
Administrateur	professeur de morale, philosophie et citoyenneté en Belgique	Fédération wallone belge				x
Administrateur	entrepreneur EdTech, VR/AR, etc.	freelance				x
Administrateur	professeur de SVT à l'AEFE, ingénieure pédagogique chez Éducation & Numérique	MEN/MAE				x
Administrateur	professeur de SES, formateur, auteur de manuels Hatier	MEN				x
Administrateur	Chargé de mission numérique Espé Créteil	MEN				x
Administrateur	formateur AEFE, ancien professeur de maths puis chef de projets humanitaires	MEN/MAE				x
Administrateur	Maître d'œuvre en bâtiment	prof. libérale				x

Chef de projet digital H/F

Association dynamique et innovante en mode start-up, incubée au Cargo de Paris&Co vivant un changement d'échelle recherche un(e) chef de projet digital en CDD. **Poste à pourvoir rapidement.**

Inversons la Classe! change l'école par le terrain: elle impulse, accélère et nourrit les changements de pratiques enseignantes par les pairs pour favoriser la réussite de tous les élèves au XXI è siècle. La classe inversée, en rendant l'élève acteur de son apprentissage, permet de réduire les inégalités scolaires, de donner du sens au numérique et d'augmenter les possibilités de différenciation des apprentissages, afin d'adapter l'éducation aux enjeux du XXIème siècle.
Cela revient à passer d'une logique de face à face à une logique de côte à côte.

L'Association a un projet phare, parti du besoin des enseignants : la mise en place d'une plateforme d'hébergement et de mutualisation de ressources pédagogiques, qui soit libre, gratuite, et indépendante. Cette plateforme est à destination des enseignants et des élèves. Une première version de cette plateforme a été développée en partenariat avec l'école 42 (meilleure école de coding au monde). Rattaché au Délégué(e) Général(e) et en concertation avec l'équipe actuellement en place, vous contribuerez à finaliser cette première version et à structurer les prochaines étapes :
Dans ce cadre, vous piloterez et interviendrez notamment sur les points suivants :

- Finalisation de la première version de la plateforme (finalisation du développement, des dernières fonctionnalités..)
- Gestion et animation de l'équipe de bénévoles, avec structuration de l'élargissement de l'équipe de bénévoles
- Réalisation d'un business plan avec identification de financements
- Animation de la communauté des contributeurs de la plateforme
- Suivi du développement technique et du lancement de la plateforme (tests utilisateurs..)

De formation supérieure, Bac+ 5 minimum. Une expérience de déploiement d'une plateforme, ou de gestion de projets complexes informatique est indispensable.

Vous avez un bon relationnel, un caractère d'entrepreneur le goût du travail en équipe, et développé de solides méthodes de gestion de projet dans vos expériences, en gardant un oeil sur les priorités stratégiques ? Alors nous attendons votre candidature avec impatience.

Salaire à négocier.

Un militantisme renouvelé ?

Des contrastes importants s'observent entre les deux premières contributions de cette partie et la dernière, même si, au plan de la « lutte » déployée par les uns comme par les autres, l'énergie investie présente des similarités. Ces contrastes se marquent, en premier lieu, dans la durée d'existence des quatre collectifs étudiés : un seul d'entre eux s'avère très jeune et néanmoins, il rivalise, notamment par ses effectifs, avec les plus anciens.

À nouveau, l'explicitation des visées politiques des collectifs constitue un contraste : ainsi, un certain déni se remarque du côté de l'association Inversons la classe ! puisque les discours publics affirment un positionnement « apolitique », quand d'autres données attestent de relations fortes et développées volontairement auprès du ministère de l'Education Nationale autant qu'auprès de partenaires, non neutres au plan axiologique.

Les méthodologies de recherche mises en oeuvre ont également varié, ce qui engage à la prudence au plan interprétatif. Il est toutefois possible d'indiquer une nouvelle hypothèse concernant les évolutions des activités des collectifs d'enseignants en mettant en perspective, en particulier, les trajectoires des collectifs anciens avec celle d'ILC : le GFEN et l'EPI, à l'inverse du GAMA, ont développé, dans leur histoire, des relations étroites avec le ministère et des chercheurs ; si ces relations ont pu varier en intensité dans le temps, elles ont certainement joué un rôle important dans la pérennisation des activités collectives : les stratégies similaires développées par ILC lui garantissent peut-être un horizon de développement long, source, à l'instar des deux autres, de renouvellements.

D'autres proximités s'observent au plan des modalités de participation : celles centralisées de l'EPI ou celles hiérarchisées du GAMA semblent plus proches de celles d'influence ou de prescription observées au sein d'ILC par rapport à celles valorisant l'initiative (des plus jeunes) et la créativité personnelle au sein du secteur langues du GFEN.

Enfin, nous constatons, à la lecture des trois contributions précédentes, que les activités de production de ressources paraissent plus valorisées et fédératrices pour les collectifs de l'EPI et du GAMA qu'au sein d'ILC et du GFEN, peut-être parce que les deux premiers constituent des collectifs disciplinaires ? Les « valeurs » de la militance au sein des collectifs « pédagogiques » élargissent probablement les préoccupations de leurs membres. Celles promues au sein d'ILC semblent toutefois assez insaisissables ou interchangeables (le *flip* pouvant porter sur tout et son contraire).

Par ailleurs, que signifie l'importation d'un concept issu du marketing et une stratégie de développement fondée sur des enjeux financiers dans l'histoire (brève) d'ILC ? Quels rapprochements seraient observables avec les activités de collectifs marchands ?

Source : http://www.energiency.com/lusine-du-futur-des-technologies-a-portee-de-main-pour-gerer-lenergie/

Collectifs « marchands »

Dans cette dernière section du rapport, nous avons rassemblé deux contributions portant sur des collectifs qui ont des liens forts avec le secteur marchand :

- l'ANFA, étudiée par S. Zablot, renvoie à l'Organisme Paritaire Collecteur Agréé pour la formation professionnelle dans le secteur de l'automobile : cette association s'avère très influente, en particulier en ce qui concerne la production et la diffusion de ressources éducatives ;
- le Web Pédagogique, étudié par T. Carton, constitue quant à lui, une forme hybride de modèle économique où les activités des enseignants se mêlent à des partenariats financiers qui assurent la pérennité de la structure.

Le premier de ces collectifs a plus de trente ans quand le second s'approche de la quinzaine d'années d'existence : la création de collectifs de ce type ne renvoie donc pas en soi à un phénomène récent. Cela dit, l'émergence d'éditeurs de ressources éducatives produites de manière collaborative par des enseignants rémunérés en droits d'auteurs vient interroger les identités professionnelles des enseignants ainsi que les rapports de force dans un secteur économique depuis longtemps occupé par les grandes maisons d'édition, alors même qu'il s'agit d'une activité assumée quotidiennement par les enseignants, engagés ou non au sein de collectifs plus ou moins auto-déterminés.

Comment expliquer ce qui motive l'engagement d'enseignants au sein de tels collectifs et leur pérennité ? Les rétributions financières ne sont probablement pas les seules justifications.

Conditions de création collective de ressources pour l'enseignement de la maintenance des véhicules : le cas des CFA pilotes de l'ANFA

Solène Zablot

Doctorante en Sciences de l'Éducation (université Paris Descartes)

Introduction

Quel que soit le niveau d'enseignement ou la filière considérée, les enseignants se sont emparés d'Internet afin d'y créer des sites pour y déposer des ressources de granularité différente : il peut s'agir de documents, d'images, d'animations, etc. La diffusion de ces ressources peut s'opérer ensuite via les réseaux sociaux, comme Twitter ou Facebook.

Bien avant l'existence d'Internet et la possibilité d'élaborer des sites web participatifs, des collectifs d'enseignants se sont créés autour de questions pédagogiques, mais également pour la diffusion de ressources. Des modèles de fonctionnement de ces collectifs ont été proposés par Quentin et Bruillard (2013). Deux grands types de fonctionnement sont identifiés :

- le *modèle de la ruche* : est caractérisé par l'existence de règles contraignantes et de tâches précises pour chaque membre ;
- le *modèle du bac à sable :* l'organisation du travail et la répartition des rôles y est beaucoup plus souple.

Plus récemment, nous nous sommes intéressés aux règles de partage et de diffusion de ressources au sein des collectifs d'enseignants présents en ligne, en considérant aussi bien l'enseignement primaire que l'enseignement technologique et professionnel (Baron et Zablot, 2015). Tous ces collectifs proposent des ressources de granularité différente (vidéos, cours préparés, éléments d'accompagnement pédagogique, etc.) et ont un modèle économique particulier qui peut évoluer en fonction des besoins exprimés par les membres (nécessité de financement d'un logiciel de création de ressources, par exemple) et des valeurs partagées par les membres.

Dans le prolongement des travaux cités, notre contribution se focalise sur le cas d'un collectif spécifique : le « Réseau des CFA pilotes » de l'ANFA (Association nationale pour la formation automobile)[371].

L'ANFA et la formation professionnelle initiale et continue

Une des particularités de l'enseignement technologique et de l'enseignement professionnel réside dans les liens existants avec le milieu de l'entreprise correspondant au domaine de formation. En tant qu'interlocutrices du ministère de l'éducation nationale, ces entreprises peuvent faire appel à des organismes professionnels pour rendre compte des besoins de

371 A l'origine, il s'agissait de l'Association nationale pour le développement de la formation professionnelle du commerce et de la réparation de l'automobile, du cycle et du motocycle (ANDFPCRACM).

formation. Ces organismes dits « de branche » représentent et conseillent les instances, que ce soit le ministère ou les entreprises, pour penser les conditions de formation nécessaires à mettre en œuvre pour faciliter l'accès à l'emploi, notamment chez les jeunes.

Dans le cas des entreprises de service de l'automobile, l'ANFA est l'acteur majoritaire dans le domaine de la formation aux métiers de l'automobile. Créée en 1952, par les membres de la commission paritaire nationale (CPN) de la branche des métiers du commerce et de la réparation automobile, elle est déclarée, par la commission, comme l'interlocutrice du ministère de l'éducation nationale et du ministère du travail pour penser les besoins de formation pour l'accès aux métiers de la branche. L'ANFA est également chargée de faciliter la mise en œuvre des décisions prises lors des réunions de la CPN et publiées dans la convention collective.

À titre d'exemple, elle assure un accompagnement privilégié des centres de formation d'apprentis (CFA) dès 1981[372], date à laquelle la convention collective des métiers de l'automobile compte une partie législative consacrée à l'apprentissage. Il y est notamment inscrit que les membres de la CPN accordent une importance particulière à ce mode de formation. En ce sens et pour mettre en œuvre les politiques de formation de la branche, l'ANFA s'est dotée d'un réseau de « CFA vitrines » depuis 1992, nommé « Réseau des CFA pilotes »[373].

Elle signe également, les conventions-cadre avec le ministère de l'éducation nationale :

- pour la formation technique tout au long de la vie professionnelle des enseignants de lycées professionnels et des formateurs en CFA (Convention-cadre, 2011) ;
- pour le financement de matériels dans le cadre de projets d'établissements (Convention collective, 2015) ;
- pour la publication de ressources pédagogiques sur le site internet Educauto.org. Ce site internet a été créé dans le cadre du partenariat ministère/ANFA Toutefois, il est à noter que l'alimentation de ce dernier reste très ponctuelle.

Cadre de la création collective de ressources auprès des « CFA pilotes »

Dans le cadre de son réseau des CFA pilotes, l'ANFA organise tous les ans des groupes de travail pour la création de ressources pédagogiques, dans lesquels elle mobilise les formateurs exerçant dans les établissements. Nous avions suggéré que ce type d'organisation avait un fonctionnement proche des collectifs captifs d'enseignants, dans la mesure où les membres répondent à une commande formulée en amont par une institution, ici, l'ANFA (Baron et Zablot, 2015), mais l'analyse de nos résultats n'était pas totalement achevée et nous n'avions pas pu donner plus d'éléments concernant le fonctionnement de ce réseau, en particulier sur la pérennité des groupes de travail créés pour l'élaboration de nouvelles ressources dans la filière de la maintenance des véhicules.

La convocation de formateurs du réseau est intervenue dans un contexte particulier. Depuis 2014, les référentiels des diplômes du CAP et du baccalauréat professionnel de la filière ont en effet été modifiés afin que les savoirs, les activités et les compétences définies dans le

372 Deuxième convention collective nationale des services de l'automobile du 15 janvier 1981, étendue par arrêté du 30 octobre 1981.

373 Cf. https://www.anfa-auto.fr/centres-de-formation/decouvrir-notre-reseau-de-cfa-pilotes

premier puissent correspondre à ceux du second. Ainsi, il s'agit de penser une progression des apprentissages sur 3 ans, dont 2 permettant de valider le CAP. De cette manière, le CAP ne représenterait plus qu'une étape (obtenu au bout de 2 ans de formation) à la passation du baccalauréat (la troisième année).

De plus, le référentiel du nouveau diplôme du baccalauréat propose une réorganisation de ses modes de validation, entraînant une demande de coopération entre les enseignants d'analyse fonctionnelle et structurelle (AFS) et ceux de maintenance des véhicules, pour l'organisation de la nouvelle épreuve. En effet, les deux épreuves, initialement séparées, ont été mutualisées de sorte que les apprenants (lycéens et apprentis) doivent réaliser un rapport de stage dans lequel ils vont analyser des pannes rencontrées en garage. La partie AFS[374] permet au candidat de décrire les fonctions des éléments d'un véhicule ; celle de maintenance permet d'effectuer un diagnostic de la panne et d'en déduire les réparations à effectuer.

Afin de proposer des ressources pédagogiques qui prennent en compte ces deux changements, l'ANFA a convoqué des formateurs, en janvier 2015, afin de créer un groupe de travail avec un double objectif : créer des ressources permettant de penser la continuité entre le diplôme du CAP et du baccalauréat et, en même temps, penser l'articulation entre deux disciplines rénovées : la maintenance des véhicules et l'analyse fonctionnelle et structurelle (AFS).

Nous avons observé les actions de ce groupe de travail afin de répondre aux questions suivantes : dans quelle mesure ce type de groupe de travail pourrait devenir un collectif pérenne ? Dans quelle mesure la production de ressources, dans ce cadre spécifique, pourrait constituer un but commun aux membres du réseau ?

Méthodologie

Cadre de référence : structure et type d'activité

Pour répondre à ces questionnements, nous nous sommes appuyée sur la théorie de l'apprentissage expansif d'Engeström (1987). Dans la modélisation, ci-dessous, l'auteur propose une structure à chaque activité (cf. illustration 17) au sein de laquelle les individus cherchent à atteindre un objet par le biais d'instruments matériels et symboliques.

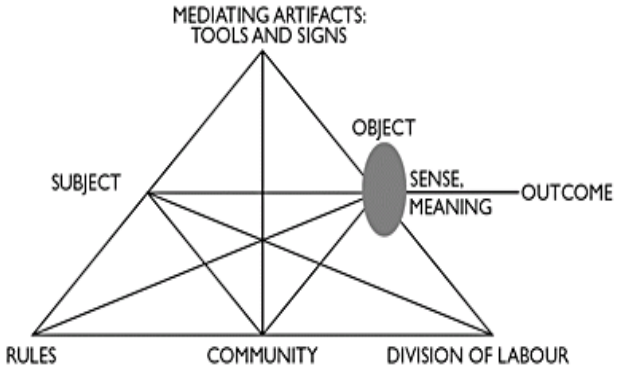


Illustration 17 : système d'activité décrit par Engestrom (1987)

374 L'analyse fonctionnelle et structurelle est une discipline fondatrice de l'enseignement technique industriel court. Elle englobe le dessin industriel, la construction mécanique et des principes de physique et est présente, en tant que discipline, dans toutes les filières industrielles.

Engeström situe l'*objet* au coeur de l'activité : c'est l'objectif commun qui créé du lien entre les actions individuelles et les actions collectives (Engeström, 1999) et qui permet de considérer les liens avec les autres pôles du système :

- La *communauté* de référence de l'activité : selon Engeström (*ibid.*), la communauté constitue la base sociale de l'activité ;
- Les *règles* qui délimitent, régissent l'activité viennent ensuite avec le troisième pôle :
- La *division du travail* ou la manière dont les sujets se répartissent les tâches dans l'activité.

Selon Engeström (1987), tout système d'activité est caractérisé par les relations entre chaque élément du système et des situations de contradictions de différents types :

- primaires : la/les contradictions se situent au sein des pôles ;
- secondaires : entre les pôles de l'activité ;
- tertiaires : entre un objet initial et un objet renouvelé ;
- quaternaires : entre l'activité et les systèmes d'activités voisins.

Selon l'auteur, les contradictions secondaires peuvent créer un état de besoin de réorganisation de l'activité au sein de la communauté. Dans le cadre de notre travail, nous avons tenté d'identifier les tensions et les éléments qui pourraient servir de leviers à l'expansion de l'activité de création de ressources dans le cadre de l'accompagnement proposé par l'ANFA.

Types historiques d'activité

À partir d'une analyse historico-culturelle des évolutions des organisations du travail humain et du dépassement de tensions au sein de différents systèmes d'activité, l'auteur propose de déduire des types historiques d'activité. Il en distingue quatre :

- le premier type ou « type artisanal »[375] : l'objet de l'activité n'est pas déterminé à l'avance, il évolue au fil du temps et l'organisation du travail dépend des membres du groupe (aucune structuration *a priori*) ;
- le deuxième type ou « type rationalisé » : l'objet de l'activité est pré-déterminé, la division du travail est très structurée et marquée par la présence d'une hiérarchie stricte, sans marge de manœuvre pour les membres de la communauté. Dans leur article, Beauné et Baron (2014) proposent la présence d'un manager pour caractériser cette hiérarchie ;
- le troisième type ou « type humanisé » : il s'agit d'un type d'activité qui émerge en parallèle du précédent au moment où les membres du système ne parviennent pas à proposer d'alternatives aux tensions présentes, notamment en termes de division du travail. S'opère alors une réorganisation totale des rôles au sein de la communauté afin que les membres puissent agir sur l'ensemble du système d'activité et puissent fonctionner de manière quasi-autonome ;

375 Nous reprendrons les dénominations proposées par Beauné et Baron (2014). Une représentation graphique est disponible en annexes, p.272.

- le quatrième type ou « activité maitrisée collectivement dans une perspective expansive » : il s'agit d'un type d'activité plus abouti pour l'auteur.

Engeström explique que le passage d'un type d'activité à un autre va dépendre de la manière dont les individus vont parvenir à résoudre les tensions présentes au sein de l'activité. Dans ce texte, nous ne proposerons qu'une analyse du type d'activité constaté au moment du déroulement des sessions de travail : nous ne sommes pas en mesure d'en déduire des évolutions éventuelles, car nous n'avons pas proposé d'analyse longitudinale. Des pistes de réflexions seront cependant exposées.

Organisation et déroulement des observations

Invités par l'ANFA à rencontrer ce groupe de travail, nous avons procédé à des observations de type ethnographiques avec prises de notes dans un carnet. Les propos des intervenants et l'état d'avancement (les freins, les moments d'avancée) de l'élaboration de leurs ressources ont donc été transcrits manuellement.

Pendant la première journée d'intervention, les formateurs se sont répartis en plusieurs groupes de 2 ou 3 :

- Groupe A : composé de deux enseignants d'AFS et d'un enseignant de maintenance des véhicules option voitures particulières. Ils ont travaillé sur le système d'éclairage et de signalisation d'un véhicule ;
- Groupe B : composé d'un enseignant d'AFS et de deux enseignants de maintenance des véhicules. Ils ont travaillé sur le circuit de démarrage ;
- Groupe C : composé de deux enseignants maintenance des véhicules et d'un enseignant d'AFS. Ils ont travaillé sur le fonctionnement de la fourche sur les motos ;
- Groupe D : composé de deux enseignants d'AFS et d'un enseignant de maintenance des véhicules option véhicules industriels. Ils ont travaillé sur le réglage du train avant sur les véhicules industriels.

Les trois premières séances ont été consacrées à l'élaboration de séquences pédagogiques et les trois suivantes, à la conceptualisation de ressources mobilisables au sein de ces séquences par les enseignants. Ces ressources, aussi appelées « médias », par les différents membres, se présentent sous la forme de vidéos contenant des animations de systèmes précis, accompagnées de questions de type QCM permettant de valider le module.

Résultats

Une faible pérennisation renforcée par l'organisation des séances de travail

Les groupes de travail organisés par l'ANFA sont composés sur la base du « volontariat » après sollicitation de l'organisme auprès des établissements membres du réseau des CFA pilotes[376]. L'observation des modalités d'organisation et d'existence de ce groupe de travail a permis d'associer l'activité à un type historique d'activité décrits par Engeström (1987) et traduit de l'anglais par Beauné et Baron (2014, voir annexe, p. 272) : le type rationalisé.

376 Par volontariat, nous souhaitons préciser que les formateurs sont sollicités, en partie, parce que l'ANFA propose une aide financière aux établissements membres du réseau. Ainsi, la participation des formateurs, n'est certes pas obligatoire, mais ils se sentent redevables.

Les groupes ne sont pas pérennes dans la mesure où les membres changent à chaque nouvelle session proposée. Cela dit, les groupes de travail ont pour objectif d'accompagner les formateurs de CFA à chaque rénovation ou problématique liée à un diplôme de l'enseignement professionnel de la maintenance des véhicules : l'objet de l'activité, ici, est donc pré-déterminé (activité rationalisée).

Différents intervenants ont participé aux six réunions de travail :

- Monsieur H, chargé du pilotage des séances, était présent à toutes les séances. Il avait le rôle d'accompagnement des projets et aidait notamment les enseignants à établir des objectifs précis de création de ressources. Sa situation implique que le groupe de travail se situait plutôt dans un type d'activité rationalisé, monsieur H pouvant être considéré comme manager *a priori* ;
- Monsieur G et Monsieur P, intervenants extérieurs, ont été invités ponctuellement par Monsieur H pour fournir un travail d'encadrement du travail des formateurs. Ils sont tous les deux formateurs dans un ESPE ;
- Onze formateurs exerçant dans huit CFA différents étaient les intervenants principaux, car ils étaient chargés de la création de ressources. Ils se sont répartis en groupes de travail de 2/3 personnes ;
- Un membre du Pôle médias et systèmes d'informations (PMSI). Ce service, créé en 2005[377], appartient au Groupement national pour la formation automobile (GNFA)[378] et est chargé de la création d'instruments de formation liés aux nouvelles technologies et d'Internet. Dans le cadre du groupe de travail, il avait un rôle d'éditeur des ressources produites.

La création d'ateliers, dans le cadre de l'ANFA, intervient dans un contexte précis. Il n'est pas possible de parler de collectif militant réunissant des enseignants ayant un ou des buts précis. De par l'organisation de l'activité, le groupe de travail correspond plutôt à un collectif captif (Baron et Zablot, 2015) qui vient s'ajouter aux autres missions des formateurs.

D'ailleurs, plusieurs d'entre eux ont estimé qu'ils avaient un devoir de participation du fait de la situation de financement par l'ANFA, de leurs établissements. Le partage de valeurs communes est donc plutôt faible et le contexte de création de ces groupes de travail reste artificiel. On observe donc une contradiction secondaire entre le pôle sujet et le pôle communauté posant la question de la pérennité de cette activité : comment proposer des groupes de travail permettant aux formateurs de participer sans qu'une contrainte, même symbolique, n'existe ?

Des difficultés à penser les liens AFS et mécanique automobile, tant dans les textes officiels que dans l'activité du groupe de travail

Avant la rénovation du diplôme du baccalauréat, l'AFS faisait partie du volet « enseignement technique et scientifique », alors que la maintenance des véhicules faisait partie du volet « épreuve pratique prenant en compte la formation en milieu professionnel » (Zablot et Paindorge, 2015). Il est possible de supposer que cette distinction vient de l'histoire de l'AFS,

377 Informations disponibles à l'adresse : http://www.gnfa-auto.com/savoir_faire/media_et_systeme_dinformation/

378 Le GNFA est un prestataire de formation dont les missions ont été renforcées par la loi Quinquennale de 1993 que nous détaillons plus loin, dans l'histoire de l'ANFA.

qui porte cette dénomination depuis la différenciation de l'enseignement technologique et de l'enseignement professionnel (loi Haby de 1975). Avant cela, dans l'enseignement technique, il s'agissait du Dessin industriel et de la Construction mécanique.

L'AFS est donc une discipline historiquement associée à l'enseignement technique et est transversale à l'ensemble des filières professionnelles industrielles. Cette situation amène la création de deux corps d'enseignants distincts : ceux d'AFS et ceux de la discipline professionnelle.

Même si les deux épreuves sont fusionnées et si le nouveau référentiel de 2014[379] demande, explicitement, une coopération entre les deux corps d'enseignants, la nature des liens entre les deux disciplines n'est pas explicitée. Cela induit une contradiction primaire au sein du pôle sujet : deux corps d'enseignants, jusqu'ici distincts, ont l'injonction de coopérer sans avoir été formés.

Pendant les séances, le manque de conceptualisation des liens entre les deux disciplines s'est ressenti sur le contenu des ressources créées par les formateurs. En effet, ces derniers ne sont pas parvenus à proposer des ressources mêlant les savoirs des deux. Ainsi, les formateurs ont tous créé des ressources pour l'enseignement de la maintenance des véhicules avec des propositions d'utilisation dans l'AFS, mais qui n'ont pas été conceptualisées. Par exemple, un formateur a déclaré que c'était au formateur d'AFS de voir ce qu'il pourrait faire de la ressource créée.

Par conséquent, il est possible d'observer une réduction de l'objet initialement visé, contribuant ainsi à isoler davantage les formateurs d'AFS, puisque ces derniers n'ont pas pu créer de ressources propres à leur discipline alors que la consigne initiale était de proposer des séquences articulant les deux disciplines. Les formateurs constituant le groupe de travail observé n'ont pas su adapter le programme d'AFS aux savoirs de la maintenance des véhicules.

Cette situation pose également la question de la pérennisation du groupe. Comment travailler ensemble quand les individus ont des identités professionnelles différentes ? En effet, dans le cas de la réforme du diplôme, la coopération entre ces deux corps de formateurs relève de l'injonction ministérielle et implique des changements dans les pratiques des formateurs qui ne sont pas explicités dans les textes officiels. Par l'observation de ces groupes de travail, il est difficile de se prononcer sur leur durée d'existence, l'organisation des séances étant orchestrée par l'ANFA, interlocuteur du ministère de l'éducation nationale.

Quelles perspectives pour la diffusion des ressources produites ?

Au cours de notre travail de thèse (Zablot, en cours), nous avons tenté d'interroger la place occupée par l'ANFA dans la formation des enseignants. Les données issues d'entretiens que nous avons pu obtenir montrent que l'association occupe plutôt une place centrale dans la formation technique des enseignants des lycées professionnels et des CFA que nous suivons actuellement.

Pour autant, le groupe de travail observé et dont nous avons analysé ici les activités, apparaît encore isolé, car relativement inconnu des enseignants interrogés, parmi lesquels les équipes de deux CFA. Nous n'avons pas pu obtenir d'informations complémentaires concernant la

379 Arrêté du 19 mars 2014.

manière dont les ressources élaborées ont pu être réinvesties par les enseignants qui ont participé au groupe de travail.

Cependant, il est probable que ces ressources ne soient mobilisées que par les participants, notamment parce que l'utilisation d'un Extranet pour le dépôt des ressources créées, n'était pas connu des formateurs avant sa présentation en cours de séance. Nous ne pouvons toutefois pas généraliser ces observations à l'ensemble des établissements, la diffusion de ce type d'informations pouvant être portée en équipe ou par les référents pédagogiques. Comment ces informations sont relayées auprès des CFA membres du réseau ?

À l'échelle nationale, une des perspectives possibles, pour l'expansion de l'activité serait la diffusion de ces ressources sur le site internet Educauto.org, destinés aux formateurs et aux enseignants de lycées professionnels.

Cependant, nous avons pu constater que des tensions existaient entre l'ANFA et le Ministère de l'éducation nationale : nous faisons l'hypothèse que ces dernières peuvent être liées aux rapports de complémentarité entretenus entre ces deux instances. Il convient donc de se demander comment s'organisent les négociations entre l'ANFA et le Ministère concernant la gestion commune de la formation et plus particulièrement celle de la plate-forme Educauto.org : en quoi, cette dernière pourrait représenter un levier pour l'évolution et l'expansion de l'activité de création de ressources pour l'enseignement de la maintenance des véhicules ?

Discussion et perspectives

Le groupe de travail proposé par l'ANFA apparaît relativement isolé. Son fonctionnement se caractérise par une faible implication des formateurs ; ils se rencontrent peu, ce qui limite la communication entre eux.

Au fur et à mesure des séances, l'objet a été renégocié pour être progressivement réduit à la création d'un média utilisable en priorité, par les enseignants de Maintenance des véhicules. Cela intervient dans un contexte où la place de l'AFS est remise en question dans les référentiels du CAP et du Baccalauréat, entraînant des tensions entre les deux corps d'enseignants. Une possibilité aurait été de créer des séances complémentaires de formation afin de penser l'articulation entre ces deux domaines, finalement peu pensée dans les textes officiels.

Nous pouvons faire l'hypothèse que la diffusion des ressources produites peut se faire de manière locale, ce qui n'était pas le cas dans les deux CFA que nous suivons. L'existence du site Internet Educauto.org, évoquée pendant les séances, reste en question. Sa faible alimentation est probablement lié à des tensions que nous avons pu percevoir - mais pas mesurer - entre l'ANFA et le Ministère dont les agendas, en termes de formation et leur implication auprès des établissements (lycées et CFA) demeurent différents.

Une des possibilités d'expansion serait-elle de concevoir des groupes de travail impliquant, à la fois des enseignants de lycées professionnels et de CFA, et de diffuser ces ressources sur cette plateforme ?

Références

Articles et communications

Baron, G-L. et Zablot, S. (2015). Digital resources and sustainble communities of French teachers: From emitting resources to formal communities and back. *13Th International conference on textbooks and educational media*, 11-13 septembre 2015.

Beauné, A. et Baron, G.-L. (2014). Les activités associatives visant l'intégration des migrants dans un contexte institutionnel changeant. *Savoir et formation, recherches et pratiques (SFRP)*, *4*, p. 58-74.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*Orienta-Konsultit, Helsinki. Consulté à l'adresse http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf

Engeström, Y. (1999) Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in: Y. ENGESTRÖM et al (Eds.) Perspectives on Activity Theory, (Cambridge, Cambridge University Press), 377-406.

Quentin, I. et Bruillard, E. (2013). Explaining Internal Functioning of Online Teacher Networks: between personal interest and depersonalized collective production, between the *sandbox* and the *hive*. Full paper *Society for Information Technology and Teacher Education (Site)*. New Orleans, Louisiana, 25-29 March 2013.

Zablot, S. et Paindorge, M. (2015). Le Baccalauréat professionnel de la Maintenance des véhicules. Quelles évolutions ? *Colloque les Trente ans du Bac pro, Université de Lille 3 organisé du 17 au 19 novembre 2015*.

Zablot (en cours). *Analyse de l'utilisation des ressources numériques dans l'enseignement professionnel industriel. Le cas du baccalauréat de la maintenance des véhicules, option voitures particulières*. Thèse en cours de préparation. Université Paris Descartes.

Textes de loi (du plan ancien au plus récent)

Convention collective nationale des services de l'automobile du 15 janvier 1981, étendue par arrêté du 30 octobre 1981 et paru au Journal officiel national des conventions du 3 décembre 1981. Consulté en ligne à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichIDCCArticle.do?idArticle=KALIARTI000028882163&cidTexte=KALITEXT000005685156&dateTexte=29990101

Loi n° 93-1313 quinquennale du 20 décembre 1993 quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle, parue au JO du 21 décembre 1993 p. 17769.

Convention de coopération entre le MENJVA, le MESR et l'Association nationale pour la formation automobile du 20 décembre 2010 et parue au Bulletin officiel n°12 du 24 mars 2011. Consulté à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid55475/mene1001120x.html

Arrêté du 19 mars 2014 portant création d'un baccalauréat professionnel de la maintenance des véhicules et paru au Journal officiel du 02 avril 2014. Consulté en ligne à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=78687

Avenant n° 11 du 20 janvier 2015 à l'accord du 26 avril 1994 relatif aux statuts de l'ANFA. Publié dans la convention collective nationale des services de l'automobile. Consulté en ligne à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichIDCC.do;jsessionid=4B2625AD0237E6423E30736D17BCDB30.tplgfr21s_2?idConvention=KALICONT000005635191&cidTexte=KALITEXT000030641487&dateTexte=

Annexe 1 – types historiques d'activité

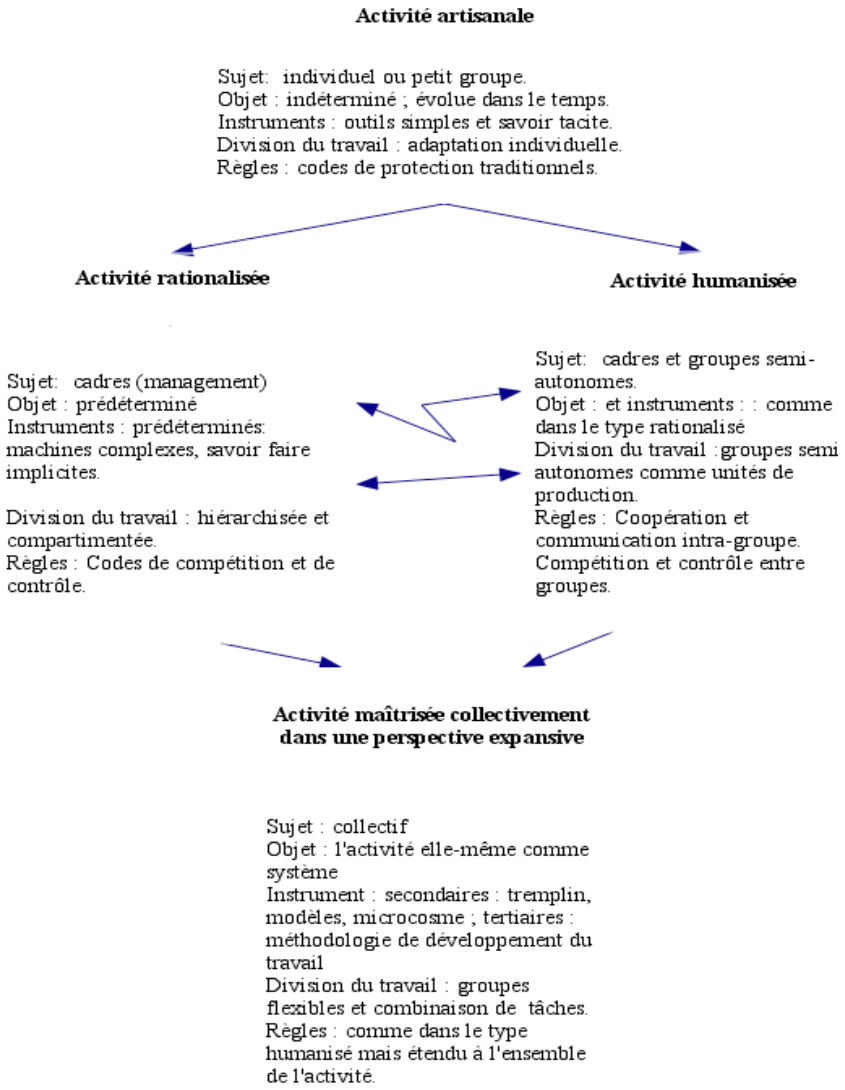


Illustration 18 : traduction proposée dans l'article de Beauné et Baron (2014) des types historiques d'activité (Engestrom, 1987. p. 228)

Le WebPédagogique : une communauté ?

Tiphaine Carton

Doctorante en Sciences de l'Information et de la Communication (université Paris VIII)

Collectifs d'enseignants et entreprises

La variété des collectifs d'enseignants ainsi que de leurs modes de fonctionnement sont documentés par une littérature abondante, mais fragmentée selon les types de communautés (cf. p. 4). Les travaux de Wenger (1998) sur les communautés de pratiques sont régulièrement cités pour décrire le travail collectif des enseignants, bien que la constitution d'une communauté de pratiques suppose des conditions particulières, qui ne permettent pas de décrire de façon générique les modalités de travail des enseignants en groupe (Pepin, Gueudet, Trouche, 2013) ou même au sein de communautés.

En effet, les communautés de pratique seraient caractérisées par l'existence d'un objectif commun, d'un engagement commun et d'un répertoire de ressources communes : or, selon Quentin (2012), plusieurs points de tension vont façonner les collectifs enseignants et dessiner différents niveaux d'engagement des participants :

- la reconnaissance permise par le réseau, personnelle ou collective,
- la liberté d'action ou les règles contraignantes proposées aux membres,
- l'égalité entre les membres, opposée à la sur-représentation de certains participants.

Quentin (*ibid.*) a identifié deux types de réseaux enseignants : celui de type « bac à sable » et celui de type « ruche ». Les réseaux de type « bac à sable » se caractérisent par des règles souples et implicites et sont moins propices à la création collective de ressources qu'à l'agrégation de ressources individuelles. Ils valorisent le travail d'individus producteurs. Au contraire, les réseaux qui fonctionnent plutôt selon le modèle de la « ruche » possèdent des règles strictes, une activité planifiée et contrôlée, qui doit permettre la production collective de ressources.

Baron et Zablot (2017) ont, pour leur part, repéré trois types de communautés enseignantes (marchande, militante et captive). Leur analyse offre un regard renouvelé sur l'évolution des communautés enseignantes, en prenant en compte les initiatives personnelles comme possibles points de départ à la constitution de communautés. Ils remarquent ainsi que certaines communautés enseignantes peuvent être décrites comme « captives » et parfois basculer vers la sphère marchande :

> Est captive, une communauté contrôlée par une certaine hiérarchie pédagogique (inspection ministère, université…) et dans laquelle les activités des enseignants sont conditionnées par l'existence de ce mode de contrôle. Celles-ci sont souvent éphémères : quand un projet arrive à son terme, la communauté s'évanouit […]. Cependant, les membres de ces communautés captives peuvent garder le contact entre eux ou avec d'autres et s'inscrire dans d'autres communautés.

Ils proposent par ailleurs le terme de « proto-communauté » pour désigner une communauté dans laquelle :

> la production de ressources repose sur des initiatives personnelles et n'est pas partagée au sein d'un groupe de production. Cependant, ces productions sont publiées, consultées et, finalement, partagées sur Internet (par exemple, sur des sites personnels ou par les réseaux sociaux). Elles sont en fait au service d'une communauté ou d'audience de pairs.

Notre proposition vise à explorer un type particulier de collectif enseignant, créé par une entreprise qui se décrit comme « la plus grande communauté éducative francophone depuis 2005[380] ». Les qualificatifs « captif » et « marchand » ne suffisent cependant pas pour circonscrire la nature des liens que cette entreprise entretient avec les enseignants participants. Ce travail peut donc se lire en regard des contributions de Zablot (cf. p. 263) et de Le Roy et Bruillard (cf. p. 184), qui étudient également le fonctionnement complexe de collectifs qualifiés de marchands et de captifs, celui des enseignants producteurs de ressources au sein de l'ANFA et, parmi quatre sites de collectifs d'enseignants, celui du Livrescolaire.fr.

Cadre de l'enquête et questions de recherche

Dans le cadre de notre thèse CIFRE, nous avons pu mener une observation participante au sein de l'« agence pédagogique » LeWebPédagogique (LWP dans la suite) d'octobre 2015 à octobre 2018, des rapports entre certains membres de l'équipe et les enseignants liés à la structure. Dans cette contribution, nous voulons notamment comprendre quelles sont les motivations de l'entreprise à se décrire comme « la première communauté de blogueurs éducatifs francophones[381] », et à quelles conditions des enseignants se mettent au service d'une entreprise.

Nous avons aussi remarqué qu'au sein de la « communauté », une partie des enseignants associés au LWP sont, par ailleurs, créateurs de sites personnels sur lesquels ils publient et partagent leurs propres ressources – ce que Baron et Zablot (2017) proposent de désigner sous le terme de « proto-communautés » : qu'est-ce qui pousse ces enseignants à s'associer avec une entreprise issue du champ de l'industrie du numérique éducatif ?

Il nous semble que ces questions n'ont pas souvent été abordées en considérant à la fois les points de vue d'enseignants et ceux de membres d'une entreprise du secteur de l'industrie du numérique éducatif sur leur activité.

Méthodologie

Dans le cadre de notre thèse CIFRE, nous avons conduit une vingtaine d'entretiens semi-directifs avec des enseignants liés au LWP par différents types de liens professionnels et de rôles :

- lecteurs et/ou abonnés du *PetitJournaldesProfs* (PJP dans la suite),

380 Extrait de la page d'accueil du site du WebPédagogique, voir <https://lewebpedagogique.com/≥, consulté le 31-10-18.

381 Expression repérée dans la rubrique « Mon blog » sur le site lewebpédagogique.com, consulté le 10-11-18, voir <https://lewebpedagogique.com/blog-gratuit-publicite-classe/>.

- auteurs de chroniques sur ce média,
- auteurs de kits pédagogiques diffusés sur webpedago.com (WP dans la suite),
- créateurs d'un compte privé sur WP,
- et/ou blogueurs sur LWP.

Certains enseignants cumulent ces différents types d'activités ou de rapports à l'entreprise et suivent son évolution depuis sa création, ou depuis quelques mois.

Pour comprendre les deux phénomènes évoqués plus haut, nous avons extrait de ce corpus quatre cas particuliers d'enseignants ayant créé des sites personnels qui se rapprochent des proto-communautés et ayant réalisé des projets avec LWP : des kits pédagogiques, des projets d'Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI) ou bien des chroniques pour le média de l'entreprise, le PJP et, parfois, une combinaison de ces différents types de production.

Sont également inclus, dans notre corpus, des entretiens réalisés avec ces enseignants au sujet de leurs sites personnels et de leurs partenariats avec d'autres acteurs privés. Nous y ajoutons une discussion informelle avec une enseignante, dans le cadre d'une observation participante menée dans sa classe (enseignante de lettres, voir dans la suite). Enfin, un échange a eu lieu par mail avec un enquêté autour de son site personnel. Ces témoignages, dont le détail est donné dans le tableau ci-dessous, constituent le corpus « enseignants » sur lequel nous nous appuyons pour cette contribution :

	Lettres **9 ans d'expérience, collège (public)** **[Ens.lettres.]**	**Arts plastiques** **19 ans d'expérience, lycée (public)** **[Ens.arts.pla]**	**SVT** **20 ans d'expérience, collège (privé)** **[Ens.SVT]**	**Histoire-Géographie** **29 ans d'expérience, collège (public)** **[Ens.Hist.Géo]**
Liens avec LWP et d'autres entreprises	- Création de trois EPI diffusés sur WP, - Apple Distinguished Educator, - consultante chez Sophiae	- Création de deux kits pédagogiques sous forme d'EPI pour LWP, - Microsoft Innovative Education Expert depuis 2015 (activités de formation), - création de séquences pédagogiques pour Éducation et Numérique	- Parmi les premiers enseignants à avoir ouvert un blog sur LWP, - créateur ou évaluateur de kits pédagogiques (2) adaptés en EPI ou de projets clients (8) sur WP, - auteur de chapitres pour les manuels numériques lancés par LWP, - consultant sur la plateforme WP, - auteur de capsules vidéo pour Ushuaïa tv, France 5 ainsi que de manuels ou capsules numériques pour Belin, Bordas, Delagrave	- Participation à 2 kits pédagogiques réalisés pour LWP, - chroniqueur pour PJP

	Lettres **9 ans d'expérience, collège (public)** **[Ens.lettres.]**	**Arts plastiques** **19 ans d'expérience, lycée (public)** **[Ens.arts.pla]**	**SVT** **20 ans d'expérienc, collège (privé)** **[Ens.SVT]**	**Histoire-Géographie** **29 ans d'expérience, collège (public)** **[Ens.Hist.Géo]**
Caractéristiques du site personnel	Blog de mise en visibilité des pratiques d'enseignement en classe[382], tutoriels sur l'utilisation de l'iPad et des tablettes en classe	Blog de classe, partage de ressources dans le cadre de formations académiques, mise en visibilité des pratiques professionnelles autres que l'enseignement (C.V.)	Site de dépôt et partage des ressources pédagogiques personnelles, mise en visibilité des pratiques professionnelles autres que l'enseignement	Site « vitrine » de ses connaissances en matière de veille, de culture web, d'outils TICE 1 rubrique inspirée de ses pratiques en classe, 1 autre consacrée aux travaux d'élève, une autre aux chroniques écrites pour le PJP.

Tableau 18 : synthèse de l'expérience des enseignants sélectionnés pour cette contribution

D'autre part, nous incluons dans notre corpus six entretiens semi-directifs d'une heure à une heure trente, avec des membres de l'entreprise et ayant des liens professionnels directs avec les enseignants au sein du pôle éditorial et de direction, ainsi que des échanges informels obtenus avec des membres de l'entreprise lors de temps de repos (déjeuners, pauses) dans le cadre de notre observation participante.

Cadre théorique

Nous avons mené nos actions de terrain dans une perspective compréhensive, telle que définie par Kaufmann (2016) : cette approche vise à « reconstituer par interprétation la signification visée par des acteurs en situation, [;] il s'agit de dégager les sens d'une situation ou d'une action, afin d'en expliquer ultérieurement les causes et les effets ».

Par ailleurs, deux concepts issus du travail de de Certeau (1980) nous permettront de qualifier des pratiques décrites par les enquêtés eux-mêmes dans leurs discours, mais aussi les rapports de force inscrits dans les relations entre les enseignants et les membres de l'équipe :

- la « tactique » qui « dépend du temps, vigilante à y "saisir au vol" des possibilités de profit »,
- opposée à la « stratégie » : « le calcul des rapports de force, qui devient possible à partir du moment où un sujet de pouvoir et de vouloir est isolable d'un "environnement" ».

Afin de mieux comprendre les expressions « prof star » et « profs innovants », utilisées par certains membres de l'entreprise pour décrire les « membres de la communauté les plus actifs », nous retiendrons en particulier deux caractéristiques des processus de « mise en visibilité » des « bonnes pratiques » repérés par Oger et Levoin (2012) dans des contextes différents qui nous semblent toutefois comparables à ceux associés au LWP :

382 L'enseignante réalise des « capsules » présentant les différentes étapes des séances qu'elle met en place avec ses élèves. Elle présente les situations initiales proposées aux élèves, les documents et les outils qui leurs sont fournis, puis publie des photos et des vidéos au fur et à mesure de l'avancée du travail, jusqu'à la présentation des « chefs-d'oeuvres » de ses élèves.

- il s'agit du ton et de l'angle particulier qui engagent « [la sélection d']expériences pédagogiques innovantes dont la description optimiste est nimbée de l'enthousiasme des enseignants eux-mêmes »,
- et de la valorisation d'un enseignement qui serait en rupture avec une institution sclérosante : « c'est tout l'enseignement qui s'en trouve régénéré, facilité et comme rafraîchi d'avoir puisé à des sources moins contraignantes que l'enseignement traditionnel ».

Il nous semble important, avant de présenter nos résultats, de revenir sur l'histoire du LWP, une histoire qui a construit au sein de l'entreprise des représentations des enseignants contributeurs ainsi que des liens réels avec certains d'entre eux.

Caractériser LeWebPédagogique (LWP)

Présentée comme une start-up au début des années 2000, LWP est aujourd'hui une PME du secteur du numérique éducatif, une entreprise hybride, qui se décrit à la fois comme une communauté d'enseignants blogueurs, un média et une « agence pédagogique ». Ses activités se déclinent sur différents sites et plateformes dont nous allons décrire les principales évolutions dans les sections suivantes.

Du moteur de recherche de ressources pédagogiques à la plateforme de blogs enseignants

LWP est une entreprise créée en 2005 par Vincent Olivier. Le projet de départ du fondateur était de lancer un moteur de recherche dédié exclusivement à des ressources et à des sites pédagogiques afin d'être « pédagogiquement plus pertinent que les moteurs généralistes[383] ». Le moteur de recherche a été financé grâce à un modèle économique inspiré des médias : par exemple, grâce à des liens sponsorisés renvoyant vers des manuels d'éditeurs ou des sites d'entreprises spécialisées dans le soutien scolaire, les « éducations à » ou l'orientation.

Pour lancer le moteur de recherche, le directeur de l'entreprise a créé un blog de révision du bac, en avril 2006, qui proposait, chaque jour, une sélection de liens pertinents pour réviser l'examen, les liens étant issus d'une recherche sur le moteur. Cette stratégie ne s'avérant pas payante en termes de vues ou de retombées médiatiques, un des employés, qualifié de « geek » a demandé conseil à des blogueurs influents qu'il suivait pour comprendre comment améliorer la fréquentation du moteur de recherche. Après une diffusion du lien renvoyant au moteur de recherche sur plusieurs de ces blogs, l'entreprise a bénéficié d'une couverture médiatique inédite et le référencement du moteur s'en est trouvé grandement amélioré.

Alors qu'au départ, le format blog était considéré davantage comme une façon de communiquer autour du moteur de recherche, il est devenu central et LWP s'est transformé progressivement en une plateforme de blogs enseignants. Des enseignants se sont approprié la plateforme en y créant spontanément leur blog à partir de mai 2006. Ce processus a forgé la conviction, chez le PDG-fondateur de l'entreprise, que les interfaces les plus pertinentes sont d'abord adoptées spontanément par la « communauté », un processus qu'il rapproche du sentiment que « ça prend ».

383 Citation de la rubrique « qui sommes-nous » issue du site originel de l'entreprise, voir <https://web.archive.org/web/20051204022321/http://www.lewebpedagogique.com:80/qui.php≥ consulté le 31-10-18

En juillet 2006, la création de blogs est proposée comme un service aux professeurs et, à partir de septembre 2006, le statut d'hébergeur de blogs enseignants « gratuits et rémunérés » (et sans publicité depuis 2007) devient le cœur d'activité de l'entreprise.

Cette formule ambigüe évoque en filigrane les tactiques de certains inscrits, notamment les « blogueurs stars » bénéficiant d'une forte visibilité, pour monétiser leur activité de mise à disposition de ressources. Une tactique a notamment été évoquée lors d'échanges entre les membres de l'entreprise et certains de ces enseignants, notamment lors d'un focus group mené en décembre 2017 – auquel nous n'avons pas pu assister : l'ajout de liens vers la plateforme Amazon dans des articles évoquant des ouvrages, les enseignants touchant une commission lors de la vente d'un livre grâce à un clic depuis leur blog. Certains professeurs gagneraient, grâce à ce système, plusieurs centaines d'euros par mois, et considèreraient cette somme comme un complément de salaire.

Selon le fondateur de l'entreprise, un basculement s'est ensuite opéré d'une logique éditoriale, dans laquelle les « profs blogueurs » sont traités comme les auteurs d'une collection de manuels scolaires, à une logique beaucoup plus libre, que le fondateur résume ainsi : « écrivez ce que vous voulez ».

Les blogs publiés sur la plateforme sont mis en valeur en page d'accueil. Le slogan de l'entreprise se transforme, du « moteur de la réussite » en une injonction enthousiaste : « Partagez la connaissance ». Lors de nos entretiens avec des enseignants liés au LWP (auteurs de kits ou de chroniques, lecteurs du PJP, créateurs de blogs), nous avons pu constater que cette identité historique restait très présente à l'esprit des enquêtés.

Développement d'un média d'entreprise

En parallèle de l'activité d'hébergement de blogs d'enseignants, LWP diffuse aux blogueurs, à partir de novembre 2006, une lettre d'informations qui vise à mettre en avant les productions des enseignants bloguant sur la plateforme : chaque semaine, trois blogs sont sélectionnés, en fonction de leur nouveauté, de leur audience (mesurée grâce à Wordpress et Google Analytics) ou des thèmes abordés.

Cette lettre d'informations est « l'ancêtre » du PJP, le média de l'entreprise, qui a connu plusieurs versions avant de se stabiliser sous sa forme actuelle. En effet, une deuxième version, lancée en 2012 et intitulée *LePetitJournalPédagogique,* consiste toujours en une lettre d'informations hebdomadaire visant à faire remonter le contenu des blogs hébergés sur la plateforme mais, dans cette version, les thèmes des publications sont associés aux événements du calendrier scolaire (rentrée, élection des délégués, conseils de classe, sorties scolaires, etc.).

Enfin, en 2015, le PJP est créé : il est accessible sous deux formes d'abonnement – quotidien ou hebdomadaire. La version quotidienne contient une chronique écrite par un enseignant et deux brèves, « relayant ce qui, dans l'actualité des profs (mais aussi des parents et des élèves) est important de connaître avant d'aller en classe[384] ». La deuxième brève renvoie souvent à un partenariat avec l'un des clients de l'entreprise ; cette stratégie de diffusion permet de financer ce média.

384 Discussion informelle avec un ancien membre du pôle éditorial, le 25-10-18

Le PJP, deuxième espace dans lequel se décline l'identité du LWP, est inspiré de la newsletter TimetoSignOff[385] et fonctionne comme un média à part entière : les contenus sont rédigés par des chroniqueurs rémunérés en droits d'auteur[386] en fonction d'un nombre prédéterminé d' « articles pédagogiques » ou bien issus des blogs hébergés sur LWP, les brèves sélectionnées doivent permettre à l'enseignant à la fois d'élargir ses horizons et de les utiliser dans le cadre de son métier.

Pérennisation du modèle économique via la création d'une « agence pédagogique »

Le modèle d'agence[387] existe dès les débuts de l'entreprise (plus précisément, dès décembre 2006), reposant alors sur la création de blogs sur des thèmes précis pour des clients : par exemple, un blog sur la macro-économie pour une banque française, un blog sur les TICE pour un constructeur informatique, un blog sur l'orientation pour une compagnie d'assurance, etc.

Ce principe est repris pour l'édition de « kits pédagogiques » commandés par des clients, des fédérations professionnelles ou des entreprises ayant des difficultés à valoriser leur image (par exemple, issus des secteurs de l'automobile, de l'énergie, de l'agro-alimentaire, de la banque). Ces kits visent à valoriser des savoir-faire propres à ces structures, à redorer leur image auprès des élèves ou à contribuer à leur stratégie de communication, décrite comme « un message à faire passer », ou le fait de « s'adresser au monde scolaire » tout en proposant des activités pédagogiques utilisables en classe.

Les kits pédagogiques sont rédigés par des enseignants auteurs rémunérés. Ils sont conçus à partir d'un « chemin de fer[388] » et de ressources imposées par l'entreprise cliente, qui finance la production des kits. Ces derniers sont présents sur le site LWP, mais également diffusés comme « modèles » d'EPI sur la plateforme WP, et disponibles sous forme de liens ou bien dans des encarts publicitaires sur le PJP. Ces partenariats constituent, à l'heure actuelle, la principale source de revenus du LWP et se rapprochent du modèle du « flot » décrit par Moeglin (2005) :

> C'est le cas, entre autres, de kits pédagogiques sur l'eau sponsorisés par des entreprises du secteur. Il s'agit bien de financement indirect et en amont, par la vente de l'audience à des annonceurs, selon le modèle du flot qui vaut pour la radio et la télévision.

Webpédago.com, d'une plate-forme de gestion d'EPI à un espace de partage des cours avec les élèves

Lancée en 2015 sous le nom d'« epi-college.fr », la plateforme Webpedago.com est indépendante du site LWP. Elle visait initialement à accompagner les enseignants dans la

385 https://timetosignoff.fr/, cette newsletter quotidienne lancée en 2011 par Romain Dessal, décrite comme le « smart email du soir », prétend résumer les informations essentielles du jour nécessaires pour briller en société.

386 La rémunération sous forme de droits d'auteur permet aux enseignants de cumuler activité d'écriture et enseignement, voir : <http://www.education.gouv.fr/cid58052/vie-professionnelle-et-situation-personnelle-cumul-d-activites.html> consulté le 20-12-18.

387 Nous entendons, par ce terme, des activités regroupant le conseil, la prestation de services éditoriaux et la communication.

388 Document présentant le déroulé (contenu, organisation de ce dernier et ressources associées) d'un projet en vue de planifier sa production, c'est un instrument de travail dans l'édition et la presse.

mise en œuvre d'un des points les plus controversés[389] de la réforme du collège, entrée en vigueur à la rentrée 2016 : les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI)[390].

À partir d'un premier EPI conçu pour une entreprise cliente, l'objectif de la plateforme a été redéfini pour permettre aux enseignants de gérer ces projets interdisciplinaires qui ont suscité beaucoup d'inquiétudes, notamment organisationnelles.

Au fil de l'année 2016, il est apparu que les inscrits recherchaient avant tout des sources d'inspiration didactisées pour mener à bien ces projets. Des « profs stars[391] » ainsi que des enseignants souhaitant s'engager dans la réalisation d'EPI ont alors été recrutés notamment via des recommandations informelles parmi les enseignants ayants participé à des projets antérieurs ou des campagnes sur les réseaux sociaux pour créer puis diffuser leurs EPI sous forme de « modèles ».

Tous les inscrits à WP peuvent consulter puis s'approprier ces contenus en enregistrant la structure du projet dans leur espace personnel, tout en étant invités à « personnaliser » le contenu. L'objectif est d'amener le plus d'enseignants possible à s'inscrire, dans une logique d'audimat. Sont aussi présentés, dans les modèles, les kits pédagogiques réalisés pour les clients de LWP, que nous avons déjà évoqués plus haut.

En novembre 2017, le fondateur de l'entreprise observe une forme de détournement de la plateforme : certains enseignants qui ont inscrit leurs classes se servent de la plateforme comme d'un outil de dépôt de cours ou de ressources mais également comme d'un espace de rendu des travaux des élèves. S'ensuit alors un important travail de refonte de la plateforme WP, autour notamment d'un module exercice qui permet aux enseignants de faire réaliser une tâche à leurs élèves (centrée sur le rendu d'une production écrite) sur la plateforme, puis de récupérer et télécharger les copies sur le même espace.

Une synthèse

La variété des espaces sur lesquels se déploie l'activité du LWP peut donner une impression d'éclatement de l'identité de cette structure, alors qu'elle se présente comme une

389 La majorité des enseignants que nous avons pu interroger au sujet des EPI dans le cadre de notre thèse mentionnent notamment une institutionnalisation de pratiques menées depuis longtemps en autonomie sur le terrain, ou vont jusqu'à dénoncer le caractère obligatoire du dispositif. Sont également évoquées par les professeurs sceptiques ou réfractaires de fortes contraintes organisationnelles et professionnelles : le flou organisationnel autour de ces EPI, dont l'aménagement est laissée à la discrétion des chefs d'établissement, bien souvent sans que des plages horaires spécifiques ne soient dévolues à la préparation des projets au sein de l'emploi du temps. Certains professeurs souvent réfractaires à cette mesure regrettent le surcroît de travail que la mise en place de ces projets représentent, sans qu'une rémunération supplémentaire n'y soit associée. Enfin, les critiques les plus virulentes sont d'ordre pédagogique : elles sont notamment formulées par les enseignants de matières de spécialités, comme l'allemand ou les langues anciennes. Ces derniers dénoncent le sacrifice de leurs disciplines au profit d'une pédagogie de projet qu'ils rejettent. Ce scepticisme vis à vis de la pédagogie de projet est apparu comme transdisciplinaire dans notre corpus, chez les enseignants questionnant la pertinence des EPI. Ils soulignent l'importance – trop grande selon eux– donnée aux compétences et aux « éducations à » dans ces projets, au détriment des savoirs et des connaissances disciplinaires, ce qui redéfinirait les missions de l'École au profit d'un enseignement associé avant tout à l'entrée des élèves sur le marché du travail.

390 Voir < http://eduscol.education.fr/pid34197/enseignements-pratiques-interdisciplinaires.html> page consultée le 08-09-17.

391 Cette expression est d'abord utilisée, au sein de l'entreprise, pour parler des blogueurs influents inscrits sur lewebpedagogique.com, qui comptent soit parmi les premiers inscrits, soit des inscrits récents notamment venus de la plateforme eklablog.fr, que de nombreux blogueurs ont quitté en raison de l'ajout de publicités dans l'interface après le rachat de la structure par l'entreprise Webedia. Par extension, elle désigne les enseignants ayant une exposition médiatique forte et qui se mettent en scène, notamment via les réseaux sociaux.

« communauté » pédagogique. En nous centrant sur les témoignages des membres de l'entreprise, nous avons cherché à comprendre ce que ce terme recouvre au sein de l'équipe.

Une « communauté » ?

Notion centrale dans la stratégie marketing de l'entreprise

Nos analyses des entretiens semi-directifs menés avec les membres de l'entreprise ont montré que la notion de « communauté » se trouvait au centre du modèle économique et de l'histoire de l'entreprise.

Tout d'abord, comme nous l'avons indiqué précédemment, l'idée d'une « communauté de blogueurs » s'avère liée à la fondation de l'entreprise. Il nous semble important de revenir ici sur le récit de sa fondation pour mieux considérer, selon la perspective compréhensive que nous avons choisi d'adopter, le regard des enquêtés sur leurs propres pratiques. Nous revenons aussi sur ce récit initial car il est considéré comme un « mythe fondateur » au sein de l'équipe et semble avoir forgé des représentations des pratiques enseignantes en ligne toujours prégnantes à l'heure actuelle[392].

Selon le fondateur du LWP, à partir de 2006, des blogs ont été ouverts de façon « exponentielle » . La conception de l'entreprise comme une plateforme abritant une communauté de blogueurs, producteurs de contenus pour leurs classes, correspond aussi à un désir de concurrencer l'édition scolaire et d'occuper une position dans le champ de la production de ressources numériques éducatives[393], exprimée en ces termes par le directeur de l'entreprise :

> Je pense que la logique de plateforme et la logique de création de contenus par les enseignants eux-même est un vrai levier pour couvrir rapidement un champ important à peu de frais. On le fait déjà, soit dit en passant. On héberge 50 000 blogs enseignants depuis une dizaine d'années, tous les jours, il y a 500 pages de contenus qui sont produites dessus, c'est-à-dire l'équivalent de deux livres. […] Je gagne 10 000 auteurs scolaires qui bossent pour moi gratuitement sur la planète entière.[394]

Notons que ce verbatim est extrait d'un cours donné sous la forme d'un témoignage et que le ton adopté s'est fait volontairement provocateur. On retrouve ici une vision de l'innovation inspirée des théories de Schumpeter, avec notamment l'idée que l'innovation ne peut se faire que par une rupture avec le système productif précédent :

> L'entrepreneur n'intervient pas dans les nouveautés qu'il lance. Son activité principale est de sélectionner les nouveaux systèmes techniques qu'il va mettre sur le marché. L'entrepreneur "schumpetérien" est donc celui qui assure la médiation entre deux monde étanches. (Flichy, 2013)

---

392 « Les profs sont capables de bloguer, c'est-à- dire de créer un espace dans lequel ils vont publier à destination de leurs élèves des choses qui sont spécifiques à leurs pratiques. »Entretien mené le 02-10-17, fondateur de l'entreprise.

393 Cette mise en avant d'une identité d'éditeur capable de concurrencer l'édition scolaire traditionnelle correspondait par ailleurs à une phase de lancement d'une collection de « manuels » numériques pour iPad « édités » par l'entreprise (entre octobre 2015 et avril 2016). Ce n'est plus la caractéristique principale mise en avant en octobre 2018 (date d'arrêt de notre terrain).

394 Cours donné à l'ESCP par le directeur du WebPédagogique, novembre 2015.

La valeur perçue de la « communauté » est aussi, indirectement, économique. En effet, selon les membres du pôle de direction en lien avec les clients de l'entreprise, l'existence perçue d'une communauté de professeurs constituerait un atout majeur de la structure auprès des entreprises privées qui lui commandent des « kits pédagogiques » :

> […] on vend des jours hommes pour faire des ressources pédagogiques qui ensuite sont diffusées gratuitement auprès […] du public le plus large possible, qui est composé de profs, c'est […] ça qui nous fait vivre. […] c'est l'existence de la communauté et c'est la crédibilité qu'on a à représenter, à travailler avec, et ensuite à diffuser auprès de profs qui fait qu'on gagne ; si le client ne veut pas ça, on perd.[395]

Une des membres du pôle commercial, à laquelle nous avions demandé comment elle percevait les enseignants, nous a décrit une articulation de rapports complexes, où les professeurs sont considérés à la fois comme des producteurs de contenus, des bêta-testeurs[396] et le public cible auprès duquel diffuser les messages des clients :

> [comme] on a réussi à avoir une communauté de profs qui est assez importante, […] on peut aller encore un coup plus loin, c'est-à-dire déjà mesurer son utilisation réelle […]. Donc du coup, le fait de mesurer cet intérêt pédagogique et scolaire, […] c'est aussi un retour sur investissement pour le client. Il a investi de l'argent, il ne le vend pas aux enseignants, donc il le donne gratuitement, c'est juste de l'argent qui sort ; en revanche, eux, ce qu'ils attendent en termes de retour sur investissement, c'est le fait qu'ils soient réellement utilisés. C'est le nombre d'élèves qui ont été exposés à cette ressource, le nombre de profs qui s'en sont emparés.[397]

Deux modèles identifiés par Moeglin dans son étude des mutations des industries culturelles et créatives, puis des outils et médias éducatifs, permettent d'expliciter le modèle économique du LWP. On peut en effet dresser un parallèle entre les contrats noués avec les entreprises clientes et LWP et le modèle du « flot » (Moeglin, 2005) évoqué plus haut, mais également avec le « courtage informationnel » (Moeglin, 2005) :

> intermédiateur mandaté par l'usager ou par son représentant, le courtier informationnel ne produit rien ; il recherche des informations *ad hoc* et il les fournit à la demande et sur mesure, le *fit* se produisant lorsque les informations fournies sont jugées pertinentes et utilisées par celui à qui elles ont été adressées. Le service que le courtier réalise est donc personnalisé, ce qui ne l'empêche pas d'être médiatisé et industrialisé.

Cette dernière modélisation serait davantage liée à la plateforme WP et au PJP, avec toutefois une différence majeure, qui singularise LWP par rapport à ses concurrents : l'entreprise parvient à mobiliser les enseignants d'un bout à l'autre de la chaîne de production-diffusion de ses contenus. Elle joue donc le rôle d'un « courtier informationnel » qui produirait ou éditorialiserait les ressources proposées à un public de lecteurs-usagers particulier, les enseignants.

---

395 Entretien mené le 02-10-17, fondateur de l'entreprise

396 « on demande aux utilisateurs finaux, qui sont les enseignants, ce qu'ils pensent du sujet et quel est le bon angle d'attaque de le traiter d'un point de vue scolaire », extrait de l'entretien mené le 21-12-17, membre du pôle commercial.

397 Entretien mené le 21-12-17, membre du pôle commercial

Malgré l'avantage que semble représenter cette « communauté » d'enseignants, sa définition et surtout ses contours semblent flous et mouvants. Plusieurs membres de l'équipe interrogent d'ailleurs l'utilisation qui est faite du terme de communauté à des fins de marketing ou de stratégie de communication, et soulignent le manque d'échange entre les enseignants qui gravitent autour des différents projets de l'entreprise.

Une notion non consensuelle au sein du LWP

L'existence même d'une « communauté » effective d'enseignants autour de l'entreprise ne suscite pas de consensus au sein de l'équipe : les réactions des différents membres du pôle éditorial, la branche de l'entreprise qui entretient le plus de liens avec les enseignants, sont révélatrices à cet égard. Ainsi, une des éditrices nous livrait en ces termes sa vision d'une « communauté » : « pour moi une communauté c'est, il y a un sentiment d'appartenance […]. Et des liens enfin des gens qui parlent entre eux, pas simplement avec le fondateur de la communauté »[398]. Elle différenciait cette définition de l'acception qui en était faite par LWP :

> […] on parle quand même nous de communauté parce qu'il y a plein de gens qui nous connaissent, qui nous aiment bien, qui sont contents de travailler avec nous et de nous suivre. Mais au sens propre, je ne suis pas sûre que ce soit vraiment une communauté. […] parce que comme l'identité n'est pas claire, si tu es prof, tu vas appartenir à quoi ? À une communauté de profs qui créent des ressources ? À une communauté de profs qui créent des blogs indépendamment les uns des autres ?[399]

Cette même personne exprimait le regret de ne pas pouvoir bénéficier d'une reconnaissance plus solide comme communauté car « les gens se mobilisent pour une communauté, pour leur communauté, sûrement qu'ils en feraient plus, qu'ils nous aideraient plus […], ça serait enrichissant pour nous, mais je pense qu'il faut qu'on travaille sur notre marque pour ça […] »[400].

Une autre membre de ce pôle définissait les spécificités de la relation communautaire qui pourrait exister entre LWP et les enseignants ainsi : un lien privilégié créé surtout par deux des membres du pôle éditorial qui sollicitent les enseignants, par le biais d'échanges par mél et sur les comptes et pages dédiés au LWP sur Facebook et Twitter, caractérisés par un certain degré de familiarité (« connaître un peu leur vie ») et le caractère professionnel des échanges (« discuter et demander conseil »).

Si la « communauté » apparaît comme une notion floue au sein de l'équipe du LWP, parce qu'elle ne permet pas de circonscrire les liens entre ses membres et leur mode d'action commun, elle ne s'apparente toutefois pas à une simple « communauté de marque », dont Coutant (2009) rappelle une définition usuelle : « une communauté spécialisée, non-géographiquement marquée, basée sur un ensemble structuré de relations entre des admirateurs d'une marque ». Si l'image et le ton de l'entreprise sont très importants pour remporter l'adhésion et la participation des enseignants, les professeurs sollicités occupent une variété de rôles, en amont et en aval des productions de l'entreprise. Un des enseignants que nous avons pu interroger résume ainsi sa vision de l'activité du LWP :

398 Entretien mené le 24-11-17, membre du pôle éditorial

399 *Op. cit.*

400 *Ibid.*

> […] ce que fait LWP, c'est tout autre chose désormais, c'est-à-dire qu'ils ont des profs qui vont créer des ressources en partenariat avec des sociétés, qui vont directement coller au programme […]. Ça fait qu'on produit des ressources qui vont être directement utilisables par les enseignants. (Ens.SVT)

Afin de mieux comprendre comment se décline l'identité du LWP, dont on a vu qu'elle était exprimée dans différents types d'interfaces web et de plateformes, nous souhaitons détailler les différentes ressources produites et diffusées dans ces espaces, et les liens avec les enseignants qui en découlent.

Comprendre les relations au sein de la « communauté » via l'analyse des types de production

Deux éléments sont apparus comme essentiels pour comprendre l'organisation des relations entre LWP et les enseignants :

- en fonction des différents espaces numériques créés par LWP autour desquels gravitent les enseignants, ces derniers occupent, comme nous l'avons déjà évoqué, différents rôles : public cible, lectorat spécialisé, bêta-testeurs et producteurs de contenus ;
- le type de ressources produites, les espaces dans lesquels elles seront diffusées et le public visé vont jouer sur les relations et les contrats noués avec l'entreprise.

Trois types de contenus seront évoqués dans cette partie : les chroniques écrites par des enseignants pour le PJP ; les kits pédagogiques, résultat d'une négociation entre une entreprise cliente, un ou plusieurs « prof(s) auteur(s) » et l'équipe éditoriale[401] et, enfin, les réalisations d'EPI diffusés sur la plateforme WP.

Le PJP, un « outil communautaire » ?

Le PJP est diffusé à 51 678 abonnés (chiffre de 2018) sous la forme d'une lettre d'informations hebdomadaire, nourrie par des chroniques d'enseignants, des articles de blogs, des brèves d'actualité ou des encarts et liens mettant en valeur les ressources et kits produits par l'entreprise. Il serait, selon l'une des membres du pôle éditorial, « l'expression la plus aboutie de ce qu'on est […] ». Les différents membres de l'équipe en relation avec les enseignants considèrent ce média comme un nœud central du réseau « en étoile » d'enseignants qui gravitent autour de LWP :

> […] même si les gens ne parlent pas entre eux ou très peu, […] il y a une ligne éditoriale, et que tu y adhères ou que tu n'y adhères pas, il y a de l'humour, il y a le côté "partez en classe de bonne humeur", c'est apolitique, tu vois : il y a plein de d'éléments comme ça qui font, qu'à mon avis, tu en es ou tu n'en es pas.[402]

Au-delà du ton[403], la rédactrice en chef évoque, quant à elle, l'intérêt d'une « base de donnée qualifiée » de lecteurs :

401 Les enseignants de notre corpus ont plus spécifiquement travaillé sur les kits adaptés en EPI.

402 Entretien mené le 24-11-17, membre du pôle éditorial

403 « Ce qui créé le sentiment d'appartenance à une communauté, c'est tous les lecteurs du *PetitJournal* qui reçoivent […] quelque chose qui s'adresse à eux avec un de leurs pairs qui leur écrit plus des actus sélectionnées pour eux, […] pour les faire rire etc., c'est vraiment la promesse : "partez en classe de bonne humeur". […] c'est l'outil qui permet d'échanger avec eux et de leur faire savoir que voilà on est là, on est à leur écoute etc., ça donne le sentiment de communauté, c'est l'idée que le prof soit pas seul et se sente choyé ».

> […] de notre point de vue, c'est ce qui nous permet d'avoir une base de profs fidélisés qui nous connaissent, avec qui on entretient une relation etc., c'est un outil de diffusion parce que, quand on fait des actus, quand on noue des partenariats etc. et quand on met de la pub, c'est aussi parce que c'est un moyen de toucher les profs […]. C'est aussi ce qu'on vend aux clients, c'est l'accès à un certain nombre de profs […] même si c'est quelque chose qui ne génère pas de l'argent directement, on vend au client, voilà on dit : ''nous on peut écrire à tant de profs'', on a une grosse base de profs […], une base qualifiée parce qu'on sait plus ou moins qui est en primaire, collège, lycée etc.[404]

Si le PJP semble l'espace le plus représentatif de la vision de l'enseignement et des enseignants qui est portée par l'entreprise, que son ton fédère un nombre conséquents d'abonnés qui rend l'expression « communauté » plus crédible auprès des clients, un autre type de contenus est au cœur du modèle économique de la structure tout en mobilisant des enseignants auteurs et parfois bêta-testeurs : les kits pédagogiques.

Kits pédagogiques

Les kits pédagogiques sont créés de façon standardisée : à partir d'un « brief client[405] » qui vise à comprendre « qu'est ce qui est tabou, pas tabou, qu'est-ce qu'il veut dire, quel est l'objectif, quelle est la cible[406] » l'équipe éditoriale en charge du projet formule une « expression de besoin » transmise à l'auteur. Une négociation s'ensuit avec ce dernier quant aux contenus thématiques et aux délais. Suit une phase de « documentation » où l'auteur doit prendre connaissance des ressources fournies par le client et de son « univers », afin de rédiger une « note d'intention », qui est retravaillée avec l'équipe éditoriale pour s'assurer que les besoins et « le message » du client sont bien pris en compte. Ces derniers valident le « chemin de fer », qui peut être retravaillé avec l'auteur et l'équipe éditoriale. Vient ensuite une phase de rédaction puis de maquette. Si l'enseignant valide la version finale de sa production, c'est l'entreprise cliente qui a le dernier mot sur le contenu.

Ces kits sont présentés sur le site originel du LWP, diffusés sur la plateforme WP et mis en valeur dans des encarts ou lors d'éditions spéciales du PJP. Certains ont été adaptés en EPI pour venir enrichir la bibliothèque de modèles de la plateforme WP. En effet, un des modèles économiques envisagés pour financer le développement de cette plateforme était l'abonnement des clients à des comptes premium qui leur aurait offert des statistiques détaillant l'utilisation des kits par les usagers de la plateforme. Ce projet a depuis été abandonné car les comptes proposés ne se sont pas révélés attractifs pour les clients.

Les enseignants signent, dans ce cadre, un contrat de droit d'auteur sous forme de forfait, découpé par « tâches pédagogiques ». Les ressources, produites par plusieurs auteurs qui travaillent le plus souvent de façon autonome, sont ensuite éditorialisées, validées par les clients et anonymisées : « […] j'abandonne quand même tout droit et y compris mon nom hein, me semble-t-il hein, la ressource est anonyme » (Ens.Hist-géo). Cela pourrait être une trace d'« affaiblissement du principe de responsabilité » évoqué par A. Beauné (cf. p. 94).

Lorsque nous posons aux enseignants la question du lien entre leurs productions et des stratégies possibles de lobbying de la part des clients du LWP à travers ces kits, ils

404 Entretien mené le 14-12-17, membre du pôle éditorial

405 Entretien mené le 31-10-18, membre du pôle éditorial

406 *Ibid.* comme toutes les citations de ce paragraphe.

revendiquent une forme de pragmatisme et leur capacité à remettre en perspective les documents utilisés pour légitimer l'utilisation de ces contenus en classe :

> Donc moi quand je peux avoir accès à des ressources privées, travailler avec des partenaires privés, d'entreprises, voir ce qu'ils proposent, eux, et voir comment agencer leurs ressources dans des pistes pédagogiques, je me dis que dans mes cours il va y avoir enfin du concret. (Ens.SVT)

> Je vérifie l'information quand même, c'est-à-dire que je les prends pas pour argent comptant, je sais que c'est du lobbying. Donc je vais la vérifier, c'est des sources que je vais vérifier davantage. Bon, X le véhicule électrique, il n'y a pas trop de danger […] les céréales, les produits phytosanitaires, je fais attention à ce type de ressource et à qui les produit quoi. (Ens.Hist-géo)

Un dernier type de production, les EPI, illustre bien la recherche d'une audience massive d'enseignants qui seraient inscrits sur un espace créé par l'entreprise (mais différent du site originel), une description qui fait écho à une acception de la notion de communauté au sein du LWP. D'autre part, l'édition massive des modèles d'EPI entre 2015 et 2016 montre bien comment l'entreprise tente d'adapter ses productions, son modèle économique et ses représentations des enseignants aux réformes institutionnelles.

Productions associées aux Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI)

Dans le cadre de la production d'EPI, bien que les auteurs cèdent leurs droits à l'entreprise, le nom des enseignants et, parfois, leur discipline sont mentionnés sur la plateforme. La rémunération est également plus importante que pour les kits pédagogiques[407] : de 400 euros pour un projet écrit individuellement à 600 euros pour un projet écrit à deux. Une enseignante créatrice d'un de ces modèles évoque l'importance de la mise en visibilité de ce travail (notamment grâce à une auto-promotion intense sur les réseaux sociaux), et les liens entre rémunération et statut d'auteur :

> Oui, il y a une certaine fierté dans cette position-là, parce qu'on crée, on passe du temps […], très vite, on le tweete, avec nos noms bien sûr, et très vite, ce projet-là, il a été vraiment vu : là on a 15 000 vues, c'est quand même assez énorme. Donc on considère que le projet était vraiment intéressant. On a été appelé tout de suite par les éditeurs, les classiques, qui, tout de suite, ont dit : ''On va vous acheter ça'', […] là on s'est dit : ''Ah, donc ça veut dire qu'on a créé quelque chose''. Notre statut de prof a basculé vers un statut d'auteur. Quand on vous demande d'acheter votre travail, c'est qu'on est auteurs. (Ens.Lettres)

Nous avons évoqué différents types de productions du LWP qui sont créés par des enseignants qualifiés d'auteurs. Comment les enseignants s'accommodent-ils des modes de production du LWP ? Quelles tactiques mettent-ils en œuvre ? Se transforment-elles en stratégies ?

407 Elle repose sur le même principe : un contrait de droit d'auteur sous forme de forfait, avec cession des droits à l'éditeur non exclusive dans le cas des EPI, contrairement aux chroniques et aux kits pédagogiques pour lesquels les auteurs cèdent exclusivement leurs droits à l'entreprise.

Des tactiques aux stratégies d'enseignants créateurs de sites personnels et associés au LWP ?

Nous avons choisi de favoriser ici le terme de « tactique » employé par Michel de Certeau pour désigner des « [manières] de "saisir" l'occasion » , renvoyant aux activités des enseignants en lien avec LWP. En effet, bien que l'analogie entre enseignants et consommateurs ne soit pas complète et que LWP ne se trouve pas en situation de monopole dans le secteur du numérique éducatif, il nous a semblé que les enseignants qui travaillaient avec l'entreprise tout en créant leurs propres sites « [saisissaient] au vol des occasions de profit », tant financier que symbolique, limitées dans le temps, et qui ne leur permettaient pas forcément de bâtir un « propre » sur les contenus produits pour LWP.

Concernant la création de sites personnels, la position des enseignants est plus ambigüe et mériterait une analyse croisée plus fouillée des différents témoignages recueillis : si les professeurs que nous avons pu interroger n'évoquent pas directement la mise en place de « stratégies » pour se mettre en scène comme des enseignants innovants ou prescripteurs, voire qu'ils s'en défendent, les pratiques qu'ils décrivent semblent toutefois proches de celles d'influenceurs et s'avèrent plus ou moins efficaces selon les enquêtés.

Echanger entre pairs : un objectif atteignable par la construction de sites personnels ?

Lorsque nous avons interrogé les enseignants de notre corpus sur les raisons qui les avaient poussés à créer leur site, le fait de pouvoir échanger avec les collègues est apparu comme un désir fort mais inassouvi, même dans des espaces personnels, notamment à cause des pratiques des pairs, associées à du « braconnage » ou à du « pillage » :

> […] les trois-quarts des enseignants, leur travail consiste à […] créer un volume factice c'est-à-dire à piller les ressources des éditeurs pour constituer le meilleur document possible […] : c'est ça braconner, c'est-à-dire […] je compare trois éditeurs scolaires et je prends le meilleur de ce qu'ils ont produit pour faire ma fiche […] en ne citant surtout pas les sources et […] voilà je pille. (Ens.Hist-géo)

> Je suis en train de retravailler le référencement sur Google, mais en ce moment il n'y a [sur mon site] que 1 000 à 1 300 personnes par jour, et dans les belles années il y en avait 5 à 6 000. Donc, c'est accepter qu'il y ait 1 000 personnes par jour qui puissent accéder à vos ressources, sans que vous n'ayez aucun retour. (Ens.SVT)

Tous les enseignants que nous avons rencontrés font état de la difficulté d'avoir des échanges avec leurs collègues, pour des raisons variées – par exemple, le degré d'expertise différent et un anonymat favorisant les activités de consommation :

> Disons que j'avance vite dans mon auto-formation et du coup, comme je monte on va dire en connaissance et on va dire en performance, j'ai de moins en moins de gens qui peuvent m'aider. Parce que je sais faire beaucoup de choses. Donc du coup j'apprends un peu moins des autres. Parce que je me rends compte qu'on n'est pas très nombreux à être dans la veille permanente, dans la recherche permanente, il y a beaucoup plus de gens sur ma twittliste [l'enseignante relaie les contenus de son blog sur son fil Twitter] qui viennent lire que des gens qui viennent me proposer. Au début quand j'ai commencé ce n'était pas pareil, parce que j'étais à peu près au même degré que les

> autres donc, on partageait. Maintenant les gens ils viennent plus me demander. (Ens.Lettres)

Une enseignante précise qu'elle a créé son site pour pallier au peu de fonctionnalités offertes par l'ENT de ses établissements successifs, notamment l'impossibilité d'échanger avec des collègues d'autres disciplines et le manque de ressources adaptées pour sa matière et son niveau (le lycée). Elle témoigne également d'un manque de soutien de l'institution pour créer des espaces propices à ces échanges, alors qu'ils peuvent se faire plus facilement autour de projets courts, qui, ici, sont proposés par un acteur privé (LWP) :

> Par exemple voilà avec un ENT, on sait qu'on peut écrire à tous les élèves d'une classe pour parler d'un truc. […] moi, par exemple, sur LWP, je n'ai jamais rencontré les collègues avec qui j'ai travaillé et pourtant, on a fait des choses interdisciplinaires qui sont hyper bien ficelées, qui fonctionneraient super bien, et bien je n'ai jamais pu faire la même chose dans mon établissement, alors que je rencontrais les gens dans mon établissement en chair et en os tous les jours. (Ens.ArtsPla.)

Les professeurs interrogés évoquent aussi une culture professionnelle qui ne supporterait pas l'ambition individuelle et serait donc sclérosante ou, en tout cas, qui créerait un sentiment de solitude chez certains enseignants, notamment ceux qui sont mis en scène, intentionnellement ou pas, comme des professeurs « innovants » ou des professeurs « stars » :

> Moi, par exemple, je sais que, par certains, je dois être vu comme quelqu'un de super prétentieux parce que j'ose faire des bouquins, produire, alors que ce n'est pas du tout l'idée. Voilà. Et donc retrouver un partage comme ça dans une liste de diffusion, c'est très compliqué surtout si elle est académique, parce que, si elle est académique, elle est sous couvert d'un IPR, d'un inspecteur. (Ens.SVT)

Nous avons fait l'hypothèse, après l'analyse des entretiens que nous avons pu mener, que l'un des objectifs de construction de sites personnels serait de construire un espace de mise en visibilité des pratiques des enseignants qui leur permet de sortir d'un cadre institutionnel perçu comme un carcan :

> L'Éducation Nationale a toujours dix ans de retard sur tout. Ça on le sait (rires). Le problème, c'est que le numérique va très vite donc forcément au bout de dix ans, enfin c'est plus dix ans quoi, c'est bientôt un siècle... Et puis il y a aussi de la frilosité de la part de l'institution, vous voyez. Quand je faisais un site académique Arts Plastiques, ouaah, mais pour mettre une page en ligne il fallait que j'attende 500 accords quoi. Et puis, comme vous en avez toujours un qui ne vous répond pas, vous êtes bloqués, vous pouvez pas mettre en ligne, alors c'est pour ça que j'avais créé mon site en me disant : « Non mais là y'en a marre quoi. » Pour mettre des trucs simples en plus, qui font jamais polémique enfin. (Ens.Arts-pla.)

Nous avons cherché à comprendre les motivations qui poussaient des enseignants à accepter un partenariat avec un acteur privé : il nous a semblé que les professeurs en venaient à collaborer avec des entreprises parce qu'ils cherchaient des moyens d'échanger avec leurs pairs, un but qu'ils n'arrivaient pas toujours à atteindre via leurs espaces institutionnels ou personnels. L'analyse des entretiens a montré également différents liens qui peuvent sembler paradoxaux entre la création de sites structurés comme des proto-communautés et des partenariats entre enseignants et acteurs privé : il est apparu que le besoin de reconnaissance

associé à la figure de l'auteur constitue l'un des moteurs qui peut pousser les enseignants à partager leurs expériences et leurs ressources dans le cadre de proto-communautés.

Être reconnu comme auteurs ?

Ce besoin de reconnaissance, évoqué clairement ou en filigrane par tous les enquêtés, peut être exprimé de différentes manières. Il peut s'agir de montrer ce que l'on fait aux collègues :

> Ce que je publie sur mon blog et annonce sur Twitter, c'est un peu le résultat. […] J'annonce le projet, je leur dis : "voilà je vais faire ça", et après, je leur montre ce que ça a donné, […] ce que les enfants ont produit. Sur le blog, c'est des gens qui viennent encore une fois parce que le blog est devenu pour eux une source d'inspiration, et d'ailleurs je le vois, il y a des gens qui sont abonnés à la newsletter, il y en a de plus en plus : ils viennent pour apprendre, pour prendre et apprendre, donc les commentaires sont souvent très bienveillants, et souvent, ils demandent d'aller un petit peu plus loin, c'est-à-dire qu'il me posent une question sur l'article que j'ai posté ils me demandent : "ah mais tu as fait ça comment ? Et cette application, comment elle est ?" (Ens.Lettres)

Le blog de cette enseignante, par ailleurs formatrice académique et Apple Distinguished Educator chez Apple, semble lui offrir la possibilité d'adopter une position de formatrice pour un public large et également de valoriser ses pratiques comme prescriptrice, notamment en ce qui concerne la classe inversée.

La dimension financière du contrat semble avaliser la reconnaissance du statut d'auteur des enseignants notamment, de façon paradoxale, leur « droit moral », bien qu'elle soit peu satisfaisante en elle-même :

> Quand X me demande un travail sur 4-5 pistes pédagogiques avec tout ce qu'il y a derrière, il faudrait relire les contrats mais je crois que c'est… Du brut, c'est 200 euros. Donc s'il y a 5-6 jours de boulot derrière de réflexion, à 200 euros, on ne peut pas considérer qu'on va en vivre. (Ens.SVT)

L'un des enquêtés va jusqu'à évoquer une rémunération « symbolique », qui lui a toutefois permis de « montrer au LWP [que] je suis capable » (Ens.Hist-géo). Un autre enquêté, qui se décrit comme un « concepteur de notions » (Ens.SVT) sur sa page Facebook, rapproche son travail de préparation de cours avec celui d'un auteur, un rôle qu'il tient auprès du LWP, mais aussi d'éditeurs scolaires ayant lancé des collections de manuels numériques (Belin, Bordas, Delagrave).

Le statut d'auteur des enseignants est perçu différemment par les membres de l'équipe. Selon l'une des membres du pôle éditorial, les professeurs sont des auteurs, sensibles à la qualité perçue de leur travail :

> Ce n'est pas le même égo que des auteurs de roman, ce n'est pas de la grande littérature, tout ça. Mais sinon c'est à peu près les mêmes relations, c'est-à-dire qu'il faut les trouver, il faut vraiment créer un lien pour qu'ils aient envie de travailler avec toi […].[408]

408 Entretien mené le 24-11-17, membre du pôle éditorial.

Une autre membre du pôle admettait qu'elle jouait sur le symbolisme fort de la relation auteur-éditeur pour parler de l'activité du LWP aux enseignants, tandis qu'elle présentait LWP comme une agence aux clients[409].

Si ces contrats semblent rendre concrète la relation auteur-éditeur, notamment le besoin de validation éditoriale et de reconnaissance, ils masquent parfois cette identité ou la réduisent à sa dimension symbolique et à un droit plus moral que patrimonial. En effet, nous avons pu constater, parmi les arguments avancés par les quatre professeurs interrogés afin de justifier leur travail d'auteur pour un acteur privé, qu'acquérir le statut d'auteur témoignerait d'une reconnaissance, d'une forme de validation du « travail intellectuel » accompli qui serait défaillante au sein de l'institution :

> […] en participant au LWP, je me suis rendu compte qu'on était considérés comme des vrais auteurs avec des droits d'auteurs, une rémunération, sauf que ce sont des plateformes privées qui nous considèrent comme ça. Pour l'Éducation Nationale, […] on n'a pas de reconnaissance, on n'a même pas de salaire en plus, on peut rêver. Et puis n'importe qui peut utiliser une de nos ressources, on n'est jamais considérés comme auteurs quoi. (Ens.ArtsPla.)

Nous avons montré que le statut d'auteur, qui semble précieux pour les enseignants qui s'associent à un acteur privé comme LWP, est ambigu, car il recouvre à la fois un besoin de rémunération – considérée comme insuffisante par les enseignants et constitutive d'un mode de production qualifié de « low cost » par les membres de l'entreprise eux-mêmes – et de reconnaissance.

Derrière l'intérêt porté au « partage » des ressources pour leur communauté, les enseignants qui cherchent à « mettre en visibilité » leurs pratiques de classe au profit d'un public large et demandeur peuvent correspondre à une autre représentation prégnante au sein du LWP, celle des « profs stars ».

Le cas des « Profs stars »

Les critères revenant souvent dans les discours des membres de l'entreprise pour qualifier les « profs stars » sont que ces enseignants sont reconnus par leurs pairs, que leurs blogs et leurs productions sont très suivis et ont parfois même une valeur de prescription, d'exemple, malgré le peu d'attention que les créateurs de ces espaces accordent au design de leur site/blog et à l'éditorialisation de leurs ressources. Enfin, ces contenus récoltent un grand nombre de vues et/ou de commentaires.

Dès la création de la plateforme de blogs du LWP, la médiatisation des contenus produits par les profs blogueurs, le processus de mise en visibilité, s'accorde avec la notion de « blogueurs stars » :

> Là où il y avait une potentielle forme de relation, c'est qu'on allait mettre certaines de leurs productions en avant dans une newsletter, sur la une de notre site ou des trucs comme ça et, pour les suivre, c'était très artisanal puisqu'en gros, on regardait sur

409 « Selon l'interlocuteur, tu ne te présentes pas tout à fait de la même manière et, dans dans l'imaginaire français, il y a beaucoup de gens qui rêvent de publier un livre. […] ça doit être cette envie de laisser une trace ou quelque chose comme ça. Et du coup de dire que tu es une maison d'édition, d'une certaine manière, ça valorise. C'est plus valorisant d'avoir ce côté passation etc. que donne l'auteur, que le côté mercantile que véhicule l'idée d'une agence de com » (extrait de l'entretien mené le 01-08-18, membre du pôle éditorial).

> Wordpress, les derniers blogs créés, ou ceux qui faisaient le plus de vues, par Google Analytics. Donc c'était à la mano quoi et on allait voir [...] on regardait ceux qui faisaient le plus d'audience et on les contactait pour leur dire : "Super, bravo, on vous met plus en avant, vous allez augmenter encore plus votre visibilité", ce qu'ils apprécient beaucoup.[410]

Les profs stars ou à suivre ont donc été sélectionnés selon une logique quantitative, de « mesure d'audience » (Cardon, 2015) et les retours d'expériences partagés sur leurs sites sont considérés comme exemplaires.

Une autre motivation qui pousserait les enseignants à accepter les partenariats avec LWP pourrait être de rendre visible, notamment par l'éditorialisation puis la diffusion des kits pédagogiques, une palette de pratiques professionnelles issues du travail en milieu scolaire mais dépassant ce cadre : « [il s'agissait] de montrer au Web Pédagogique le savoir-faire que j'ai développé parce que […] si vous voulez, mes fiches de travail […], c'est le type de travail que je présente aux élèves » (Ens.Hist-géo).

D'autre part, certaines tactiques de mise en scène de l'identité professionnelle pratiquée par les enquêtés sur leur site personnel, consistent à valoriser leur travail hors de la classe pour donner à voir une identité professionnelle plus riche et complexe que celle mise en avant par l'institution. Un enseignant créateur de kits pédagogiques mais aussi auteur de chroniques pour le PJP explique ainsi le lien entre son site, son métier d'enseignant et LWP :

> Mon activité de chroniqueur se développant, j'ai voulu repartager certaines de mes chroniques, qui me semblent plus "solides" et plus intemporelles. J'ai donc créé cette page [sur son site]. Pour les travaux d'élèves, ils étaient disséminés sur d'autres blogs, voire cantonnés sur les applications de création. J'ai donc décidé de rassembler ce qui me semble très bon, toujours dans l'idée d'une vitrine. (Ens.Hist-géo)

Une autre enseignante, créatrice d'un kit pédagogique pour LWP mais également ancienne ambassadrice Microsoft et auteure de séquences pédagogiques pour Éducation et Numérique explique pourquoi elle donne à voir son C.V. sur son site personnel :

> Et puis, petit à petit, je me suis un peu diversifiée, j'ai fait des trucs un peu genre infographiste. Donc finalement, c'est vrai que je mets aussi des choses qui me servent mais à côté de mon boulot. […] mon C.V., je le mets parce que des fois j'envoie mon C.V. à droite à gauche pour des trucs. Donc c'est vrai que je m'en sers […] vraiment comme trace de ce que je fais et ce n'est pas forcément lié qu'à l'Education Nationale. (Ens.ArtsPla.)

Il semble que ces enseignants revendiquent une pluralité d'identités professionnelles, qui peuvent éventuellement se nourrir. La mise en visibilité offerte par les proto-communautés permet également à certains professeurs de se faire repérer par des acteurs privés qui offrent aux enseignants, en échange de tests et de légitimation de leurs produits, une rémunération, un réseau et une reconnaissance qui se trouve mise en scène.

Une enquêtée raconte ainsi qu'elle est devenue ambassadrice Microsoft, selon elle, après sa participation au Forum des enseignants innovants, organisé chaque année par Le Café Pédagogique et en raison de contenus en lien avec les produits Microsoft sur son site, par

410 Entretien mené le 24-11-17, membre du pôle éditorial.

exemple un tutoriel sur une application. Cette enseignante nous a expliqué que la réalisation de contenus mettant en scène une utilisation possible des produits Microsoft, diffusés sur son site mais aussi sur la plateforme education.microsoft.com pouvait lui rapporter des « points » puis des badges (décrits comme des « médailles ») signalant des titres, par exemple « Microsoft Innovative Educator Expert », un titre qu'elle mentionne d'ailleurs sur son C.V., en ligne sur son site personnel (Ens.ArtsPla.).

Un autre enquêté explique avoir été contacté par le fondateur du LWP pour « [faire partie] des premiers profs bêta testeurs » après avoir repéré son site personnel, destiné, selon l'enseignant, à ce que les élèves puissent conserver une trace des cours au fil des années[411]. L'enseignant précise qu'il modifie les contenus mis en ligne en fonction des réactions des élèves, s'il se rend compte qu'une séance n'a pas marché par exemple.

Enfin, une enseignante créatrice d'un site devenu une proto-communauté considérée comme prescriptrice notamment au sujet de la classe inversée, décrivait les avantages offerts par son partenariat avec cette marque, en tant qu'Apple Distinguished Educator :

> Une expertise que je n'aurais jamais eue avec l'Éducation Nationale, au niveau des formations, des stages, avoir un réseau, des établissements privés qui ne fonctionnent pas du tout comme nous avec l'outil numérique, élargir au maximum mes compétences. L'expertise que j'ai avec l'iPad, je n'aurais jamais pu l'avoir avec l'Éducation Nationale.

Ces pratiques pourraient évoquer davantage des stratégies que des tactiques, puisqu'elles permettraient aux enseignants, via un « lieu » propre qui serait ici leur site, de gagner puis d'occuper une position particulière au sein du corps enseignant. Cette hypothèse mériterait, comme nous l'avons précisé plus haut, d'être creusée notamment par une analyse croisée de l'ensemble des verbatims recueillis au cours de notre enquête de terrain.

On peut en tout cas formuler ici l'hypothèse que, dans le cadre des relations professionnelles nouées avec des entreprises privées, les équipes du LWP en lien avec les professeurs viendraient jouer un rôle de médiateur entre les enseignants participants aux différents projets. Nous avons remarqué que les professeurs de notre corpus semblent se satisfaire de cette médiation qui leur permet de nouer des liens avec des collègues ayant des conceptions similaires de leur métier et ce, sur un temps court, où la collaboration est organisée autour de la réalisation d'un projet concret avec des échéances de production clairement définies. Nous voudrions maintenant comprendre si LWP a réussi a fédérer une communauté d'auteurs.

Des liens faibles entre les enseignants évoluant dans les différents espaces du LWP

Nous voudrions essayer de montrer que des rapports de force existent entre l'entreprise et les enseignants, qui se cristallisent notamment autour du statut d' « auteur » utilisé pour qualifier aussi bien les enseignants producteurs de ressources dans le cadre d'un contrat avec l'entreprise, que les créateurs de blogs ou sites personnels[412]. Ces rapports de force existent aussi, implicitement, entre les enseignants et dessinent une hiérarchie entre les professeurs

411 « Il y a tous mes cours en ligne, les photos, les vidéos, les expériences qu'on fait, et l'idée c'est que les jeunes retrouvent à leur domicile tout ce qu'on a fait en classe. Et qu'il puisse retrouver, d'une année à l'autre, ce qu'ils avaient fait les années antérieures », Ens.SVT.

412 Par exemple, dès janvier 2006, les enseignants qui consultent le moteur de recherche (l'interface d'origine de l'entreprise) sont incités à « [publier] un document ! ». En juin 2006, les enseignants qui produisent du contenu pour le blog de révisions du bac évoqué en première partie sont répertoriés et identifiés dans l'onglet « les auteurs du Blog ».

qui gravitent autour du LWP. Ces auteurs ou producteurs de contenu échangent-ils entre eux lorsqu'ils ne sont pas réunis autour d'un projet bien défini ?

Nos observations ont montré qu'il existait avant tout des *liens faibles* entre les enseignants participant aux différentes productions qui nourrissent les plateformes du LWP, des liens qui s'expriment par le biais de commentaires autour des ressources ou de sollicitations de l'équipe éditoriale, sous forme de messages postés sur les réseaux sociaux, de sondages ou d'entretiens de groupes focalisés autour de projets bien précis.

Les enseignants que nous avons pu interroger et qui ont créé des kits pédagogiques pour l'entreprise ont souvent décrit un travail individuel ou des liens circonscrits au projet :

> C'est LWP qui m'a mise en relation avec des collègues qui étaient partants […] pour faire cet EPI, donc déjà ça, c'est bien parce que quand vous cherchez des collègues pour travailler avec vous, ce n'est pas toujours évident ; au sein de mon établissement, je n'en avais pas donc je me suis dit : "ouais, ça peut être intéressant du coup", alors j'ai accepté […]. […] on ne s'est jamais vus en fait, c'est que par mail, […] même pas de Skype ou de choses comme ça. (Ens.ArtsPla.)

Il semble donc que LWP réunisse plutôt des enseignants autour de collectifs réticulaires à l'occasion de projets éditoriaux. Ces collectifs sont définis par Metzger (2007) comme :

> des collectifs où les interactions se répètent, possèdent une certaine durée, tout en conservant une souplesse de constitution (on entre et on sort aisément du réseau), une absence (ou une faiblesse) de hiérarchie et, du fait que l'engagement des membres est limité aux objets de l'échange, sans grand investissement affectif.

Nous pourrions aussi rapprocher ce mode de fonctionnement de celui des « communautés captives » (Baron et Zablot, 2017) : la hiérarchie régissant les activités des auteurs, indirectement liée à des objectifs marchands, s'exprimerait en effet par le biais de la ligne éditoriale associée aux différentes productions du LWP, mais aussi par l'imposition d'un chemin de fer par les clients de l'entreprise. Cependant, il est frappant de constater que ce caractère captif peut sembler moins contraignant aux enseignants de notre corpus que la hiérarchie institutionnelle, qu'ils cherchent à court-circuiter en créant par ailleurs leurs propres sites ou en participant aux opportunités qui se présentent, pour « y "saisir au vol" des possibilités de profit » (de Certeau, 1990).

Discussion et perspectives

Lorsque nous avons essayé de comprendre quelle étaient les motivations de l'entreprise à utiliser le terme de « communauté » pour se décrire, il est apparu que ce terme était lié à l'histoire de la création de LWP, mais aussi à une stratégie marketing et économique qui la différencierait de ses concurrents. Selon cette perspective, l'intérêt d'être reconnu comme une structure capable de fédérer une communauté d'enseignants est de disposer d'un public cible plus ou moins captif (notamment les élèves) auprès duquel diffuser des productions certes conçues par des enseignants pour être utilisées dans un cadre pédagogique, mais dont l'objectif sous-jacent est aussi de valoriser les activités, les savoir-faire et l'identité du client commanditaire. Pour ces mêmes raisons, le statut de communauté est questionné par plusieurs membres de LWP.

De plus, nous avons montré qu'il existait des relations hiérarchisées entre les enseignants producteurs de contenus et LWP, autour des différents espaces et productions par lesquels se décline l'identité de l'entreprise. Ces différences semblent se cristalliser autour du statut d' « auteur ». Ainsi, des liens sociaux plus proches semblent exister entre les membres de l'entreprise et les chroniqueurs du PJP. L'authenticité de leurs publications et témoignages constitueraient un élément essentiel du « ton » et de l'identité de l'entreprise. Les enseignants producteurs d'EPI, eux, sont davantage rémunérés et mis en scène comme des auteurs que les créateurs de kits pédagogiques, dont les ressources sont anonymisées, alors que leurs productions sont pourtant centrales dans le modèle économique de l'entreprise.

Nous avons remarqué que les partenariats avec des enseignants décrits comme « stars » et « innovants » étaient recherchés et particulièrement mis en avant dans ces différentes productions. Nous avons également montré qu'il n'existait pas véritablement de communauté d'auteurs autour du LWP, puisque les liens entre les enseignant travaillant avec cette entreprise s'avèrent faibles et impulsés surtout par la réalisation de projets ponctuels et cadrés, que l'on pourrait rapprocher des « collectifs réticulaires » décrits par Metzger (2007).

Nous avons aussi essayé d'analyser les raisons pour lesquelles des enseignants créateurs de sites ou de blogs proches des « proto-communautés » décrites par Baron et Zablot (2017) acceptaient de s'associer avec une entreprise issue du champ de l'industrie du numérique éducatif. Nos résultats mettent en évidence différents liens qui peuvent sembler paradoxaux entre la création de sites structurés comme des proto-communautés et des partenariats entre enseignants et acteurs privé. Le besoin d'un partage et d'un échange avec les pairs serait très difficile à mettre en place dans un cadre institutionnel, mais aussi au sein même d'espaces personnels en ligne. Les pratiques des collègues, associées à une consommation des ressources mises en ligne, ainsi qu'une culture professionnelle valorisant peu l'ambition personnelle, font partie des obstacles identifiés.

Par ailleurs, le besoin d'être identifié et mis en scène comme des « auteurs » semble une motivation forte, qui recouvre plusieurs éléments : un besoin de reconnaissance du travail accompli en classe, la possibilité pour les enseignants d'endosser de multiples identités professionnelles et un besoin de rémunération. Ces pratiques et ces buts se situent selon nous à la frontière entre des tactiques – « faire avec » un cadre contraignant laissant peu de place à la reconnaissance des individus, et des « stratégies » de mise en visibilité qui viseraient notamment à rassembler des productions accumulées au fil du temps et des partenariats dans un « lieu » propre, ici les sites personnels des enseignants. Les analyses menées ne nous ont toutefois pas permis de savoir si ces typologies de pratiques et de partenariats recouvraient des discours spécifiques sur une identité enseignante qui évoluerait au gré des liens avec des proto-communautés et des acteurs privés.

Nous avons donc montré l'intérêt de prendre en compte et d'analyser les représentations d'acteurs appartenant au secteur de l'industrie du numérique éducatif, car elles apportent un éclairage inédit sur l'intégration possible de la notion de communauté à une stratégie marketing et économique – entre le flot, le courtage et la prestation de services éditoriaux – en échange, pour les enseignants, d'une reconnaissance symbolique, d'une rémunération

financière et d'opportunités de développement professionnel[413], obtenus dans le cadre de liens professionnels, symboliques et sociaux qui s'inscrivent cependant dans des rapports de force.

Nous voulions insister dans notre contribution sur le fait que certains enseignants choisissent, de façon tactique, de participer à des collectifs plus ou moins captifs et indirectement marchands pour répondre à un sentiment de déprofessionalisation au sein même de l'institution scolaire. Nous voudrions montrer que, dans le cas du LWP, il existe différents degrés de « captivité » et de « marchandisation » des collectifs réticulaires réunis autour des différentes productions du LWP.

Par exemple, si la valeur associée à certains contenus comme les chroniques d'enseignants repose sur leur authenticité supposée, ils doivent rentrer dans la ligne éditoriale du PJP. Les EPI, eux, doivent correspondre aux ancrages des programmes scolaires et également être structurés pour respecter la maquette de la plateforme WP (une étape devant donner lieu à une tâche à effectuer pour les élèves). Quant aux kits pédagogiques, leur création est régie par le respect d'un cahier des charges négocié entre les clients de l'entreprise et l'équipe éditoriale, mais sur lequel les enseignants ont un droit de regard minime, qui se limite souvent à des propositions thématiques. Ces partenariats consolident et légitiment des stratégies économiques et marketing d'acteurs du numérique éducatif – par exemple, être reconnu comme une « communauté éducative » capable de mobiliser des enseignants producteurs de contenus à bas coût.

Références

Baron, G.-L., & Zablot, S. (2017). De la constitution de ressources personnelles à la création de communautés formelles : étude de cas en France. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, *11*(2), 27-45. Consulté à l'adresse http://resmicte.lis.upatras.gr/index.php/review/article/view/2811

de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien I : Arts de faire*. Paris: Gallimard.

Coutant, A. (2009). L'activité ordinaire de consommation: questionner ce que font les individus des marques qui leur sont proposées. Présenté à Org&Co. La communication des organisations en débat dans les SIC : quels objets, terrains, et théories ? Jeunes chercheurs et Recherches récentes, Rennes.

Daele, A., & Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants - Pratiques et recherches*. Paris: L'Harmattan.

Flichy, P. (2013). *L'Innovation technique Récents développements en sciences sociales vers une nouvelle théorie de l'innovation.* Paris: Éditions de la Découverte.

Gueudet, G., Pepin, B., & Trouche, L. (2013). Collective work with resources: an essential dimension for teacher documentation. *ZDM*, *45*(7), 1003-1016. Consulté à l'adresse https://doi.org/10.1007/s11858-013-0527-1

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.

413 Nous faisons référence à la définition qui en a été donnée par Évelyne Charlier et Jean Donnay (2006) – cités par Daele (2016) soit un processus « orienté vers un but, un projet, un progrès », personnel ou lié à un projet plus large et nourri par les valeurs éducatives vis à vis des élèves, qui sera alimenté par les interactions avec d'autres acteurs lors d'échanges, de discussions ou de débats (par exemple, les collègues, les parents, les psychologues scolaires). Nous pensons que les interactions avec les acteurs industriels viennent nourrir ce processus et sont peu documentées. Le développement professionnel serait par ailleurs « partiellement planifiable », « dynamique et continu » puisque le professeur réinvestit ses apprentissages dans ses pratiques quotidiennes, et ce parfois de façon imprévue. Enfin, il s'agit d'un processus « ancré dans le développement personnel » des enseignants, qui vont se développer à leur rythme, selon un projet personnel, un passé et des valeurs qui leur sont propres. Ce moment est « lié au processus de construction identitaire », donc à la façon dont l'enseignant se représente son rôle et ses relations avec les autres acteurs éducatifs.

Levoin, X., & Oger, C. (2012). Prix de créativité dans l'enseignement « Bonnes pratiques » et modèle diffusionniste. *Communication & langages*, *173*(3), 113-128.Consulté à l'adresse https://doi.org/10.4074/S0336150012013087

Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs Une approche communicationelle*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Quentin, I. (2012). *Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants*. Cachan, Ecole normale supérieure. Consulté à l'adresse http://www.theses.fr/2012DENS0076

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity,*. Cambridge: Cambridge University Press.

Des engagements rationalisés aux tendances industrialisantes

Centrées sur des collectifs respectivement « captif » et « marchand » (Baron et Zablot, 2017), les deux contributions qui précèdent témoignent de modes d'organisation spécifiques et susceptibles d'éclairer l'une des trajectoires identifiées à propos des collectifs producteurs de ressources : celle qui, marquée par une organisation « rationalisée » (cf. p. 272) témoigne de tendances industrialisantes (Mœglin, 2016) à plusieurs niveaux.

Premièrement, le travail fourni par les enseignants membres des collectifs étudiés tend à les déposséder en partie de leur autonomie et l'activité de construction de ressources originellement artisanale s'inscrit ici globalement dans un processus défini en amont, et par d'autres : c'est le cas des « kits » standardisés du WebPédagogique qui cadrent les productions des auteurs, tandis que les contributeurs de l'ANFA voient leurs productions fortement guidées par un formateur endossant le rôle de « manager ». L'activité de conception de la ressource semble ainsi bien éloignée de celle de l'enseignant-orfèvre (cf. p. 223), et se rapproche davantage de celle de l'ouvrier spécialisé, ou du moins, d'un travailleur engagé dans un processus industriel.

Deuxièmement, les rétributions accordées aux enseignants-auteurs paraissent limitées et ne correspondent pas à celles qui sont habituellement réservées aux auteurs de ressources pédagogiques publiées : les contributions pilotées par l'ANFA se font sur la base d'un « volontariat contraint » (cf. p. 267) et, dans le cas du WebPédagogique, la division du travail en vigueur semble distendre le lien entre les créateurs et leurs œuvres. Le statut d'auteur, dans le cas des productions pédagogiques commandées par les entreprises partenaires, est d'ailleurs incertain : ils ne sont pas nommés, ils cèdent leurs droits à l'éditeur de façon exclusive (sauf pour les EPI) et la transaction donne seulement lieu au versement d'une somme forfaitaire.

Troisièmement, les deux acteurs étudiés ici ambitionnent, chacun selon des modalités différentes, d'occuper une place centrale — sinon monopolistique —, dans leur domaine. L'ANFA a noué depuis longtemps des relations privilégiées avec l'institution, et constitue un acteur incontournable pour la formation en apprentissage, ce qui implique des rivalités et des jeux d'influence avec les filières qui proposent d'autres formes d'alternance (lycées professionnels par exemple). Dans son histoire, le WebPédagogique a pu revendiquer une position de concurrent des éditeurs scolaires, tout en se présentant comme « la première communauté de blogueurs éducatifs francophones » (cf. p. 277). Compte tenu de l'activité de ces deux collectifs, il ne s'agit certes pas de gagner des parts de marché mais de toucher le plus grand nombre d'enseignants. Le cas est particulièrement sensible avec le WebPédagogique, dont les usages du terme « communauté » témoignent d'une inscription dans une logique de marque.

Enfin, l'instabilité du positionnement de chacun de ces deux groupes invite tout autant à lire leur activité dans une perspective industrialisante. Comme le montre T. Carton, les modèles socio-économiques du flot et du courtage, empruntés au monde des industries culturelles (et éducatives) constituent des analyseurs pertinents pour appréhender les stratégies déployées par le WebPédagogique. Pour l'ANFA, ce sont davantage les éléments d'organisation

rationnelle de l'activité de production collective de ressources qui la rapprochent de la sphère industrielle.

Si l'institution éducative peut difficilement être assimilée en tant que telle à une entreprise industrielle de production de biens, comme le rappelle Mœglin (2016) dans la citation qui suit, il semble que ces collectifs ouvrent un espace industrialisants sur ses marges :

> Les biens [que l'éducation] produit (à supposer que l'on puisse parler de production) consisteraient en effet en des compétences acquises, des savoir-faire transmis, une culture partagée, une meilleure ouverture au monde. Mais ces biens ne sont ni tangibles ni, bien évidemment, produits en série. Par ailleurs, l'activité enseignante échappe aux principes de la division scientifique du travail, personne ne pouvant exiger des professeurs ou des élèves et étudiants une quelconque standardisation poussée des tâches, ni les astreindre à des contrôles menés par des « fonctionnels » spécialisés. (Mœglin, 2016, p. 17)

Cela étant, et si les rétributions que peuvent espérer les enseignants semblent plus symboliques que monétaires ; si par ailleurs, les liens construits entre les contributeurs des collectifs étudiés ici paraissent faibles, comment comprendre leur engagement dans ces collectifs ?

On peut se demander dans quelle mesure la rationalisation du travail collectif proposée par les collectifs marchands pourrait constituer un cadre structurant, voire « rassurant » pour leurs membres. Ce cadre permettrait-il, par exemple, de contenir les risques de sur-investissement via des projets collectifs *ponctuels* et *délimités* par des contraintes que les enseignants ne se fixent pas à eux-mêmes ? Accompagne-t-il, en outre, des mutations de la professionnalité enseignante ?

Conclusion générale

Galaxie M82[414]

Source : https://en.wikipedia.org/wiki/Galaxy#/media/File:M82_HST_ACS_2006-14-a-large_web.jpg

414 D'après Wikipédia, cette galaxie en est une dite « de combustion » qui a dix fois plus de formation d'étoiles qu'une galaxie « normale ». Dans la continuité des métaphores spatiales, cette illustration nous permet d'évoquer l'énergie importante qui se dégage de l'ensemble des activités étudiées dans ce rapport.

Nous avons élaboré, dans le cadre de ce rapport, un questionnement qui s'inscrit dans la continuité de plusieurs traditions de recherche, notamment celle portant sur les collectifs d'enseignants qui se sont développés en ligne (Drot-Delange, 2001 ; Béziat, 2003 ; Caviale, 2009 ; Quentin, 2012). À leur suite, nous avons cherché à sonder les évolutions des activités des collectifs d'enseignants, dans leur diversité et leur complexité, du début du XXe siècle à nos jours.

Pour ce faire, nous avons articulé quatorze recherches empiriques originales, portant sur vingt-deux collectifs contrastés ainsi qu'une contribution à caractère théorique. Douze auteur·e·s ont investi ce questionnement à partir d'approches variées (analyse de discours, historico-culturelle, etc.). Qu'avons-nous pu montrer ?

L'ancien et le nouveau : retour sur une distinction instable

L'analyse historique des types d'organisation qui constituent les fondements culturels de ces activités a permis d'élaborer trois catégories en rapport avec la durée d'existence des collectifs : ceux *anciens*, ceux *jeunes* et, enfin, ceux *émergents*. Plutôt que de fixer des « bornes », il semble intéressant de caractériser davantage ces catégories et, en particulier, la dernière d'entre elles.

Même s'il est difficile (et périlleux) de formuler des pronostics sur la pérennité de ces collectifs, quelques éléments tendent à indiquer que leur existence n'apparaît pas encore stabilisée. Le caractère *émergent* peut être associé à des règles internes assez souples, ainsi qu'à des visées encore peu déterminées. Cela dit, au-delà des collectifs de type « bac à sable » (Quentin et Bruillard, 2013), les collectifs captifs et ceux dont les stratégies n'intègrent pas, par exemple, de relation avec des institutions ou des acteurs situés dans des lieux de pouvoir paraissent susceptibles d'entrer dans la catégorie des collectifs émergents. Sans doute serait-il également pertinent d'étudier de plus près la longévité des collectifs en fonction des stratégies et des alliances qu'ils ont élaborées et non seulement, comme nous l'esquissons plus bas, sur l'importance attribuée aux valeurs et aux visées émancipatrices.

En ce qui concerne les collectifs anciens étudiés dans ce rapport, quelques indices ont pu être collectés, témoignant d'un figement de leurs relations en un affrontement de tendances institutionnalisés : entre le GFEN et l'ICEM par exemple, avec des traces discursives de conflits anciens ou, à l'inverse, avec l'absence d'éléments explicitant les relations entre le CRAP et le GFEN. Ces remarques mériteraient toutefois d'être discutées dans la mesure où ces collectifs, comme tous les autres, renvoient à des communautés humaines vivantes, dont les membres se renouvellent et dont les trajectoires demeurent relativement incertaines. Rappelons, par ailleurs, qu'une opposition trop nette entre collectifs anciens et collectifs émergents risquerait d'occulter les porosités entre eux, ainsi que les phénomènes de croisement entre réseaux qui ont été observés.

Quelles évolutions avons-nous justement repérées entre collectifs anciens et ceux créés plus récemment ?

Commençons par ce qui semble ne pas changer, les *permanences* qui se manifestent dans ces activités, quelle que soit la période à l'échelle du siècle que nous avons étudié.

Ces permanences s'observent, par exemple, dans la distribution qui s'opère, quelle que soit l'époque, entre des collectifs qui explicitent des visées politiques de transformation sociale et d'autres, qui se déclarent *apolitiques*, produisant des discours peu, voire non clivants.

Nous trouvons aussi, tout au long du siècle étudié, des collectifs qui cherchent à rester « petits » en effectifs et d'autres, qui visent rapidement des échelles très ambitieuses, jusqu'à celle internationale. Notons qu'*a priori*, il n'y a pas nécessairement de correspondance entre les collectifs *politiques* et les collectifs imposants au plan de leurs effectifs (par exemple, avec le collectif ILC), ce qui est probablement le signe d'une évolution sur laquelle nous revenons ci-dessous.

Ce qui ne change pas, dans l'histoire des collectifs, c'est aussi la différenciation entre des niveaux de participation au sein des collectifs, dessinant plusieurs cercles concentriques depuis un noyau particulièrement engagé, les « minorités actives », jusqu'à la périphérie.

Enfin, une permanence paradoxale est à relever : celle de l'absence de collection partagée de ressources, alors même qu'une part importante de l'activité des collectifs consiste justement à produire des ressources. Ce paradoxe peut s'expliquer de la manière suivante : des espaces de mutualisation peuvent être aménagés et des principes de collection peuvent être partagés mais le travail enseignant renvoie un travail d'auteur-compositeur-interprète face auquel toute tentative d'industrialisation reste vaine.

En dépit des permanences identifiées entre collectifs anciens et émergents, plusieurs *discontinuités* ont aussi été mises en évidence. Nous avons remarqué, par exemple, une tendance, chez certains collectifs, à aller dans le sens d'une dépersonnalisation de leurs membres, quand d'autres font référence à des figures saillantes, voire « modélisantes » d'enseignants.

Même si cette tendance semble s'observer davantage du côté des collectifs émergents, en particulier avec l'utilisation de la notion d'« influenceurs », la répartition des collectifs étudiés dans l'une ou l'autre de ces catégories ne correspond pas absolument à la distinction entre collectifs anciens et collectifs émergents.

Le cas du secteur langues du GFEN est intéressant sur ce point parce que, si l'on a pu évoquer des figures *héroïques* d'enseignants concepteurs et animateurs de démarches (et des figures historiques, tutélaires), il semble que la culture élaborée dans ce collectif fasse prévaloir l'hétérogénéité, la diversité et la créativité des personnes, sans nécessiter leur starification. Ainsi, il conviendrait de qualifier davantage les figures héroïques qui marquent l'histoire des collectifs.

Des valeurs aux normes ?

L'une des hypothèses centrales dans les productions de ce rapport concernait la transformation du caractère politique des activités des collectifs d'enseignants : il nous semble que les discours et pratiques des collectifs que nous avons étudiés indiquent une évolution, depuis des *mouvements orientés vers les valeurs* vers des *mouvements orientés vers les normes*[415] (Fillieule, 2009), c'est-à-dire de mouvements « espérant modifier les bases mêmes de la

415 Celles-ci renvoyant à celles du néolibéralisme, c'est-à-dire en l'occurrence sur la quête d'une compétitivité nécessitant d'identifier de « bonnes pratiques » éducatives (« bienveillantes », « efficaces », etc.), éventuellement « fondées sur la preuve » et répondant aux injonctions à innover par l'usage de médias informatisés.

société » à des mouvements aspirant à des changements « limités dans un système social » (*ibid.*, p. 18).

La transition — quoique méritant d'être approfondie — nous paraît opératoire, et peut en outre être mise en regard de l'hypothèse soulevée voici quelque deux décennies par Jacques Ion (1997) à propos de l'engagement militant. En effet, dans l'émergence de collectifs orientés vers des fins circonscrites, caractérisés en partie par des échanges ponctuels en ligne et par des rencontres « IRL » festives et médiatisées, se dessine peut-être une évolution symétrique à celle qu'observait cet auteur, pour qui l'on verrait s'opposer des collectifs « militants » fondés sur l'effacement des individualités dans le « *nous* » et des formes plus « distanciées » d'engagement marquées par :

> l'affaiblissement du *nous*, la plus grande autonomie des personnes par rapport aux réseaux, un fonctionnement interne moins collectivisé et moins anonymisé, un moindre formalisme juridique, un moindre emploi du nombre comme moyen de revendication, des actions souvent pensées comme des "coups", l'exigence accrue de technicité, une participation davantage à la carte, une plus grande intermittence des adhésions, un moindre souci d'implantation durable et massive, l'utilisation des compétences personnelles, un autre rapport au temps. (Ion, 1997, p. 79)

Une nuance s'impose cependant : le « nombre » reste au contraire central chez les collectifs émergents étudiés ici, la mesure d'audience constituant l'un des critères principaux d'évaluation de la qualité des ressources.

Il convient toutefois de ne pas généraliser à l'excès les réflexions qui précédent, en rappelant les limitations de notre corpus et celles propres aux recherches exposées dans le présent rapport. Certains collectifs ont fait l'objet d'analyses plus développées dans le temps que d'autres : c'est notamment le cas du secteur langues du GFEN et, dans une moindre mesure, d'ILC[416]. Par ailleurs, les repères conceptuels élaborés (notamment dans l'introduction) nécessiteraient des approfondissements.

Ainsi, le terme « communauté » semble très, voire trop utilisé, que cela soit dans les recherches (Lantz-Andersson, Lundin et Selwyn, 2018), les médias ainsi que par une partie importante des collectifs étudiés, que ce soit à des fins d'auto-promotion, dans une optique marchande (autour des « communautés de marque ») ou encore en vue d'une pré-conceptualisation de leurs modes d'organisation. Alors que se multiplient les solutions d'intermédiation soutenant le développement de liens interpersonnels faibles (réseaux socionumériques, plateformes), ces utilisations très fréquentes du terme « communauté » paraissent sous-tendues par le besoin de nouer des liens forts.

L'analyse croisée des utilisations des termes « mouvement » et « réseaux » (au-delà de son acception technique) mériterait également d'être approfondie dans le sens des réflexions menées par Engeström (2016, p. 7) : les mouvements sociaux sont généralement « partie prenante d'un réseau de connexions entre de multiples organisations » (*ibid.*, notre traduction), ce qui en fait des processus « bien plus durables que ce qu'ils peuvent paraître à première vue » (*ibid.*, notre traduction).

Nous avions en ce sens élaboré des projets d'analyse des activités de la part « pluriactive » (au sens de Perrenoud, 2009, p. 83) des minorités actives au sein des collectifs, c'est-à-dire

416 Nous tenons de nouveau à remercier les membres de ces deux collectifs qui nous ont accordé leur temps et ont répondu favorablement à nos invitations à participer à des séminaires.

celle multipliant les appartenances, mais nous n'avons pas pu les développer dans le cadre de ce rapport. Il s'agit là d'une question vive : elle permettrait à la fois de saisir une partie des phénomènes d'interconnexion entre les collectifs, de mieux comprendre les dynamiques des mouvements d'enseignants ainsi que ce qui peut animer les « influenceurs ».

Un angle complémentaire d'analyse pourrait consister dans l'étude des conflits avec les règles établies que suscitent la participation à des collectifs d'enseignants : il nous semble qu'y réside un moteur important de la construction des identités professionnelles. Il nous paraît également nécessaire de relier nos recherches avec celles qui portent sur le travail collectif en établissement : la dernière contribution de ce rapport nous y ramène, en établissant des liens entre les difficultés du travail collectif en établissement et l'engagement d'enseignants dans des collectifs (marchands).

Au plan des enjeux sous-jacents à la production de ressources éducatives, il nous parait en outre important d'indiquer les risques afférents au primat du produit sur le processus et ses finalités. Quoi qu'il en soit, le travail sur les ressources constitue une composante centrale du travail enseignant : elle ne saurait être réduite à la production de biens destinés faire vivre des marchés connexes.

Enfin, comment ne pas évoquer les perspectives d'élaboration de recherches comparatives quand un des types de collectifs étudiés ici s'inscrit dans le mouvement internationaliste de l'Éducation Nouvelle, ayant situé, à un moment de l'Histoire, l'éducation comme condition de la paix ?

Bibliographie

Avanzini, G. (2003). Scientificité, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation Nouvelle. *Revue française de pédagogie*, *143*(1), 53-59. https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2951

Bailleul, M., Thémines, J.-F. et Bodergat, J.-Y. (2010). Collectifs et enseignants débutants : logiques et significations des collectifs pour des enseignants débutants. *Education et Formation*, (e-293), 165-183.

Baron, G.-L. et Bruillard, É. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation (STICEF)*, *15*. Consulté à l'adresse http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09.htm

Baron, G.-L. et Burkhardt, J.-M. (2011). Éducation, formation et apprentissages à l'horizon 2030 : éléments issus d'un atelier de prospective pour la recherche. *STICEF - Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, *18*. Consulté à l'adresse http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2011/13r-baron/sticef_2011_baron_13r.htm

Baron, G.-L. et Zablot, S. (2017). De la constitution de ressources personnelles à la création de communautés formelles : étude de cas en France. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, *11*(2), 27-45.

Barrère, A. (2017). Comment comprendre les malaises des enseignants ? *Les notes du conseil scientifique*, (5), 4.

Bars, L. L. (2016). La progressive mise en place de la « collaboration » entre l'administration et les organisations corporatives des instituteurs avant la Seconde Guerre mondiale. *Histoire de l'éducation*, (146), 9-28.

Baudé, J. (2014). L'expérience des « 58 lycées ». *Bulletin de la société informatique de France*, (4), 105-115.

Bernardin, J. (2013). Qu'est-ce qu'un mouvement pédagogique aujourd'hui ? Consulté 17 novembre 2018, à l'adresse http://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/mouvement_pedagogique_jacques_bernardin_2013

Bergviken Rensfeldt, A., Hillman, T. et Selwyn, N. (2018). Teachers 'liking' their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. *British Educational Research Journal*, *44*(2), 230-250. https://doi.org/10.1002/berj.3325

Béziat, J. (2003). *Technologies informatiques à l'école primaire : de la modernité réformatrice à l'intégration pédagogique innovante. Contribution à l'étude des modes d'inflexion, de soutien, d'accompagnement de l'innovation.* Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université Paris 5 René Descartes. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00437088/document

Béziat, J. (2012). Informatique, outil ou objet ? Permanence d'une question. *Adjectif.net*. Consulté le 6 février 2014, à l'adresse : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article177&lang=fr

Boucher, S. et Fluckiger, C. (2018). Échanger des ressources pour enseigner : le cas de professeurs des écoles utilisateurs de TNI. Présenté à ETIC 3, Paris (France).

Cardon-Quint, C. et d'Enfert, R. (2014). Militantisme et identité professionnelle enseignante : les associations de spécialistes en perspective. *Histoire de l'éducation*, (142), 11-52. https://doi.org/10.4000/histoire-education.2907

Carrer, P. (2001). Les facteurs de succès dans les On-line Communities. *Dossiers de l'ingénierie éducative*, (36), 20-24. Consulté à l'adresse http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/DOSSIERSIE/36/som36.asp

Caviale, O. et Bruillard, É. (2009). Les jeux d'acteurs sur des listes de discussion institutionnelles d'enseignants. *Réseaux*, *155*(3), 137. https://doi.org/10.3917/res.155.0137

Cazaillon, J.-L. (2015). Jean Zay : toujours actuel ? Avant-propos. *Vers l'Education Nouvelle*, 8-9.

Chaptal, A. (2009). Les cahiers 24x32 – Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, *16*(1), 43-101. https://doi.org/10.3406/stice.2009.993

Christen, C. (2017). *Histoire de l'éducation populaire, 1815-1945*. Presses Universitaires du Septentrion.

Coutant, A. (2009). L'activité ordinaire de consommation : questionner ce que font les individus des marques qui leur sont proposées. (p. 11). Présenté à Org&Co. La communication des organisations en débat dans les SIC : quels objets, terrains, et théories ? Jeunes chercheurs et Recherches récentes, Rennes.

Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Organizational Life*. Massachusetts: Addison-Wesley, 2, 98-103.

Derrien, C. (2017). Le réseau télématique « Freinet » (1985-1994). In H. Peyronie (Éd.), *Freinet, 70 ans après : une pédagogie du travail et de la dédicace* (p. 71-82). Caen : Presses universitaires de Caen. Consulté à l'adresse http://books.openedition.org/puc/10523

Drot-Delange, B. (2001). *Outils de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage ? Le cas de trois disciplines du second degré : la technologie au collège, l'économie-gestion et les sciences économiques et sociales au lycée.* Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. ENS de Cachan. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00381040/document

Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe *Travail et formation en éducation*, (*7*; "Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche"). Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/tfe/1492

Durkheim, E. (1889/2013). Communauté et société selon Tönnies. *Sociologie*, (N°2, vol. 4). Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/sociologie/1820

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning: Learning What Is Not Yet There*. Cambridge University Press.

Engeström, Y. (ISCAR 2017). Expansive learning in social movements. Présenté à ISCAR, Québec, Canada. Consulté à l'adresse https://www.helsinki.fi/en/news/education/engestroms-keynote-at-the-iscar-2017-conference

Ferhat, I. (2014). Le syndicalisme enseignant face aux associations de spécialistes, une alliance concurrentielle ? L'exemple du SNES, de Mai 1968 à l'éclatement de la FEN. *Histoire de l'éducation*, (142), 157-175. https://doi.org/10.4000/histoire-education.2943

Fillieule, O. (2009). De l'objet de la définition à la définition de l'objet. De quoi traite finalement la sociologie des mouvements sociaux ?. *Politique et Sociétés*, *28*(1), 15-36. https://doi.org/10.7202/001723ar

Forgione, R., Durupt, N. et Hobart, F. (2016). Innovation : de l'inspiration au détournement. *Les Cahiers pédagogiques*. Consulté à l'adresse http://www.cahiers-pedagogiques.com/Innovation-de-l-inspiration-au-detournement

Galibert, O., Lépine, V., & Pélissier, C. (2012). Convergences des logiques sociales de la collaboration et des communautés en ligne. In B. Miège & D. Vinck, *Les masques de la convergence : enquêtes sur sciences, industries et aménagements* (p. 197-222). Éditions des archives contemporaines.

Geay, B. (2005). *Le syndicalisme enseignant*. La Découverte. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/le-syndicalisme-enseignant--9782707146977.htm

Grangeat, M. (2008). Le travail collectif enseignant : finalités, démarches, pertinences. In *Conférence du 26 mars 2008 pour le séminaire de formation des formateurs du second degré DAAF, IUFM et CRDP de l'Académie de Grenoble*. Grenoble.

Grangeat, M. (2011). Le travail collectif enseignant : éléments de modélisation du développement professionnel. In *Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique : pratiques de classe, travail collectif d'enseignant, acquisitions des élèves.* (ENS Éditions, p. 296). ENS de Lyon - Institut national de recherche pédagogique (INRP). Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01205850/document

Gueudet, G. et Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Éducation et didactique*, *2*(3; "Varia"), 7-33.

Gutierrez, L. (2006). Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *39*(4), 31-45. https://doi.org/10.3917/lsdle.394.0031

Gutierrez, L. (2011). État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France. *Carrefours de l'éducation*, *1*(31), 105-136.

Hameline, D. (2002). Le cosmopolitisme de l'Education Nouvelle à l'épreuve des Nationalismes dans l'entre-deux guerres. In *L'éducation dans le miroir du temps* (p. 7-58). Lausanne : LEP Loisirs et Pédagogies.

Hebenstreit, J. (1992). Les nouvelles techniques de l'information dans l'éducation [Revue électronique]. Consulté 20 janvier 2014, à l'adresse http://www.epi.asso.fr/revue/67/b67p061.htm

Heurdier-Deschamps, L. (2015). UEBERSCHLAG Josette. Le groupe d'Éducation nouvelle d'Eure-et-Loir et l'essor du mouvement Freinet (1927-1947). Caen : Presses universitaires de Caen, 2015, 273 p. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (193), 115-119.

Ion, J. (1997). *La fin des militants ?* Paris : Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.

Jeanneret, Y. (2011). Chapitre 2. « Nouvelles technologies de l'information » : une expression mal formée. In *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ? : Nouvelle édition revue et corrigée* (pp. 57-89). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. Consulté à l'adresse http://books.openedition.org/septentrion/13904

Jullien, J.-P. (2006). Petit historique de l'Education nouvelle. Consulté 12 juillet 2018, à l'adresse http://hmenf.free.fr/article.php3?id_article=1

Kahn, P. (2014a). Démocratisation des études et les contenus d'enseignement : la question des humanités. *Recherches en didactiques*, (17), 33-44.

Kahn, P. (2014b). Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost (éd.), Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2012. *Histoire de l'éducation*, (140-141), 202-204.

Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education*, (6), 5-21.

Lafosse, A. (1991). Réseaux télématiques Freinet. *Bulletin de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, 217-226.

Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 302-315.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press.

Le Crosnier, H. (2012). Elinor Ostrom. *Hermès*, (64), 193-198.

Leone, M. (2017). Rousseau : Jean-Jacques inventeur du tweet ? *Recherches & Travaux*, (91). Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/recherchestravaux/943

Lessard, C. et Barrère, A. (2005). Autour des mots : quand les enseignants travaillent ensemble... *Recherche et formation*, (49), 125-134.

Llobet, A. et Martinache, I. (2014). Syndicats et associations disciplinaires : des engagements concurrents ou complémentaires ? Le cas des enseignants de sciences économiques et sociales en

France au début du XXIe siècle. *Histoire de l'éducation*, (142), 177-198. https://doi.org/10.4000/histoire-education.2953

Lorente, L. M. L. (2017). The Groupe Français d'Éducation Nouvelle and the Spanish Civil War in the reviews Pour l'Ère Nouvelle and L'Éducateur Prolétarien. *Espacio, Tiempo y Educación*, *4*(2), 307-336. https://doi.org/10.14516/ete.150

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (p. 7-17). De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/coordonner-collaborer-cooperer--9782804155223.htm

Maubant, P. (2016). L'alternance, un concept à étudier à la lumière des conceptions éducatives et des idées pédagogiques de l'Éducation nouvelle. *Phronesis*, *5*(2), 35-47. https://doi.org/10.7202/1038138ar

McAlister, V. (2017). Vers un « mouvement de l'éducation nouvelle » de recherche en chirurgie. *Canadian Journal of Surgery*, *60*(4), 221. https://doi.org/10.1503/cjs.009617

Mercklé, P. (2016). *La sociologie des réseaux sociaux*. Paris : La Découverte.

Metzger, J.-L. (2007). Chapitre 1. Élaboration et mode d'usage d'une typologie des collectifs. In A.-F. Saint Laurent-Kogan et J.-L. Metzger (Éd.), *Où va le travail à l'ère du numérique?* (p. 23-49). Paris : Presses des Mines. Consulté à l'adresse http://books.openedition.org/pressesmines/1394

Mœglin, P. (2016). *Industrialiser l'éducation : anthologie commentée (1913-2012)*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.

Nguyen, T. H. T. et Bruillard, E. (2011). Partage de ressources pédagogiques numériques entre enseignants : une enquête au Vietnam. Présenté à Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) 2011 - "A la recherche des convergences entre les acteurs des EIAH, Mons, Belgique. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00605772/document

Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press.

Pachod, A. (2007). Les cinq paradigmes actionnels de l'instituteur du Code Soleil. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *40*(2), 19-34. https://doi.org/10.3917/lsdle.402.0019

Perrenoud, M. (2009). Formes de la démultiplication chez les « musicos ». In M.-C. Bureau, M. Perrenoud, & R. Shapiro, *L'artiste pluriel : démultiplier l'activité pour vivre de son art* (83-94). Presses Universitaires du Septentrion.

Perrenoud, P. (1998). Réformes scolaires et rénovations de la formation des enseignants : une introuvable synchronisation. Présenté à Les réformes en éducation, leur impact sur l'école et sur la formation des maîtres, Montréal.

Peyronie, H. (2017). La pédagogie Freinet : quelle(s) influence(s) sur l'École publique française ? *Spécificités*, (10), 12-37. https://doi.org/10.3917/spec.010.0012

Pignoni, M. T. (2016). *La syndicalisation en France. Des salariés deux fois plus syndiqués dans la fonction publique*. DARES.

Preece, J., Maloney-Krichmar, D., & Abras, C. (2003). History and emergence of online communities. In B. Wellman (Éd.), *Encyclopedia of Community*. Berkshire Publishing Group, Sage.

Prost, A. (2016). Célestin Freinet et Jean Zay. *Le Nouvel Educateur*, (229), 7-8.

Quentin, I. (2012). *Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. ENS de Cachan. Consulté à l'adresse http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00823180/document

Quentin, I. et Bruillard, E. (2013). Explaining Internal Functioning of Online Teacher Networks: between personal interest and depersonalized collective production, between the sandbox and the hive. (p. 2627-2634). Présenté à SITE 2013 - Society for Information Technology & Teacher

Education International Conference, Nouvelle-Orléans (USA). Consulté à l'adresse https://www.learntechlib.org/p/48507/

Quentin, I. (2014). Fonctionnements et trajectoires des réseaux professionnels en ligne : le cas des réseaux d'enseignants. *Distance et médiations des savoirs* [En ligne], *7* | mis en ligne le 06 octobre 2014. URL : http://dms.revues.org/815

Raillon, L. (2007). L'Education nouvelle a-t-elle existé ? In *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir* (2e éd.). Peter Lang.

Rey, A. (2011). La guerre des "communs". In Association Vecam, *Libres savoirs : les biens communs de la connaissance. Produire collectivement, partager et diffuser les connaissances au XXIe siècle* (p. 347-351). Caen : C&F Éditions. Consulté à l'adresse https://cfeditions.com/libresSavoirs/ressources/LibresSavoirsAlainRey.pdf

Rey, A. (2012). *Dictionnaire Historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

Ribeiro Santos, T. (2017). La perte d'auréole : des déplacements sociaux et sociologiques de l'image de l'enseignant sur Facebook. *Adjectif.net*. Consulté à l'adresse http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article434&lang=fr

Robert, A. D. (2006). Une culture « contre » l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'Etat? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir. *Paedagogica Historica*, *42*(1-2), 249-261. https://doi.org/10.1080/00309230600552161

Sawicki, F. (2015). Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français. *Education et sociétés*, (36), 83-102. https://doi.org/10.3917/es.036.0083

Schwier, R. A. (2008). Shaping the metaphor of community in Online Learning Environment. In G. Calverley, M. Childs, & L. Schnieders (Éd.), *Video for Education* (p. 68-74).

Turban, J.-M. (2004). *Listes de diffusion pour enseignants du premier degré: une expérience sociale formative, combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université Rennes 2. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000767/document

Villemonteix, F. (2007). *Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel. Analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratiques en ligne.* Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université Paris 5 René Descartes. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00198063/document

Wagnon, S. (2018). Pédagogies alternatives : une galaxie aux finalités politiques variées. Consulté 14 janvier 2019, à l'adresse http://theconversation.com/pedagogies-alternatives-une-galaxie-aux-finalites-politiques-variees-107248

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval.

Zeineddine, D. (2017). Les écoles publiques alternatives sont-elles les héritières de l'éducation nouvelle au Québec ? *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, *8*(1). Consulté à l'adresse https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30792