



HAL
open science

Modélisation du processus de mise en oeuvre de la spontanéité dans des sites : chez les enseignants concepteurs pour leurs pairs

Stephen Lédé, Chrysta Pélissier

► To cite this version:

Stephen Lédé, Chrysta Pélissier. Modélisation du processus de mise en oeuvre de la spontanéité dans des sites : chez les enseignants concepteurs pour leurs pairs. 9ème conférence des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE 2014), IUT Béziers, Nov 2014, Béziers, France. hal-02149926

HAL Id: hal-02149926

<https://hal.science/hal-02149926>

Submitted on 6 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Modélisation du processus de mise en œuvre de la spontanéité dans des sites :

chez les enseignants concepteurs pour leurs pairs

Stephen LEDE¹ et Chrysta PELISSIER¹

¹Laboratoire Praxiling – UMR 5267 - CNRS
stephen.ledede@univ-montp3.fr
chrysta.pelissier@univ-montp2.fr

1. Introduction

Dans une perspective sociale de l'apprentissage, depuis une dizaine d'années, nous voyons apparaître sur la toile des communautés de partage de pratiques informelles qui prennent notamment la forme de blogs, de sites ou encore de forums de discussion. La communauté de praticiens est l'un des quatre types de communautés distinguées par Henri et Pudelko (2006) aux côtés des communautés d'intérêt, d'intérêt finalisé et d'apprenants. Ces auteurs, pour définir cette notion, prennent appui sur le travail de Wenger (1998) pour qui ces communautés ont pour origine la logique ancestrale du compagnonnage. Ces communautés reposent sur une triple dimension :

- Un engagement mutuel : tous les membres de la communauté sont complémentaires au niveau de leurs compétences qui doivent être partagées avec les autres membres. Ceci revient à dire que chaque personne se sent concernée par les enjeux et l'aide qu'il peut apporter aux autres membres de la communauté ;
- Une entreprise commune : il s'agit du domaine de connaissance dans lequel la communauté définit son identité et sa raison d'être. Elle a pour but de faire interagir les membres entre eux et a la capacité d'évoluer en fonctions des enjeux ou des défis qui se présentent à la communauté ;
- Un répertoire partagé : il rassemble les ressources créées par la communauté et permet aux membres de communiquer entre eux et de résoudre ensemble des problèmes.

2. La spontanéité

Selon Armangaud (2013), issue des travaux de Leibniz, "Être doué de spontanéité, c'est à la source originelle d'actions ou de manifestations. C'est à peu près être libre, pouvoir inaugurer dans l'ordre de l'action, être autonome." Le Petit Robert corrobore cette idée de liberté dans sa définition de spontanée : "Que l'on fait de soi-même, sans être incité ni contraint par autrui." Winicott (1989) lie la notion de spontanéité à celle du self qui est le fruit de la conscience de soi qui se développe depuis la naissance et tout au long de la vie : chaque geste spontané est l'expression de notre "vrai soi" ce qui rejoint le concept de liberté précédemment explicité.

Dans cet article, nous utilisons le terme *spontané* pour désigner le contexte de production de ressources par des enseignants sans que ceux-ci aient reçu une quelconque

injonction de leur hiérarchie. La production relève donc de leur propre initiative. Ils sont libres de les produire et de maintenir. Nous nous interrogeons plus particulièrement sur les raisons qui sous-tendent cette initiative.

3. Contexte de la recherche

3.1. Méthodologie

Nos travaux d'observation et d'expérimentation sont participantes et s'inscrivent dans une perspective d'ethnographie de la communication telle que définie par Cefaï (2010). Il s'appuie sur une observation prolongée, participante ou directe, continue ou fractionnée, de milieux de vie, de situations ou d'activités requérant l'implication à la première personne de l'enquêteur. Nous choisissons donc de mettre notre connaissance du milieu en arrière-plan, ne pas se laisser emporter par des présupposés et gagner la confiance des enseignants interrogés.

Nous avons réalisé et transcrits des entretiens non-dirigés sous Skype auprès de six enseignants. Cela correspond environ à six heures d'enregistrement.

Notre approche a permis de comprendre des phénomènes que nous avons organisés selon un modèle qui explicite la mise en oeuvre du processus de spontanéité chez ces enseignants.

3.2. Terrain d'investigation

De nombreux sites sont élaborés par des enseignants, de façon spontanée, pour répondre à des besoins de partage de ressources, mais aussi et surtout d'idées et de valeurs personnelles. En considérant la notion de site d'un point de vue très générique et au sens de "publication sur internet", nous en distinguons trois types :

- les sites créés spontanément dans un cadre académique : De prime abord, on peut penser que les termes "spontané" et "académique" s'opposent. Puimatto (2006) lie la publication académique à sa présence sur des "serveurs académiques" qui hébergent "un ensemble de services parmi lesquels le volet pédagogique ne constitue qu'une partie à côté d'autres composantes comme la communication institutionnelle." Si la publication sur un site académique est soumise à une responsabilité hiérarchique (le recteur d'académie est le directeur de publication des sites et contenus proposés), une certaine souplesse existe cependant. Les enseignants font de ces sites des espaces "d'(auto)publication plus ou moins encadrée". Ces sites sont souvent peu personnalisés et disposent d'une URL institutionnelle mettant en évidence le nom de l'académie.
- les sites créés spontanément dans un cadre personnel : le cadre personnel se définit en opposition au cadre académique dont les serveurs ont une composante institutionnelle. Ici, c'est l'individu qui est à la base de la démarche de création du site personnel. La publication apparaît moins contrainte que pour

un site académique, puisque non soumise à une responsabilité hiérarchique. Ces sites présentent une marge de personnalisation plus grande que les sites académiques et disposent fréquemment d'un nom de domaine propre. Les frais éventuels inhérents au site sont dans ce cas portés directement par le concepteur.

- les sites créées spontanément dans un cadre personnel et communautaire : ces sites ont toutes les caractéristiques des sites créés dans un cadre personnel mais leur concepteur est membre d'une communauté au sens de Wenger. Les échanges au sein de cette communauté ne sont pas directement perceptibles par le visiteur des sites puisqu'ils ont lieu la plupart du temps sur des outils réservés aux membres (forums privés, liste de diffusion...). Pourtant, la communauté a une influence considérable sur la vie du site. Elle influence des décisions comme l'achat ou non d'un nom de domaine, le soutien à un membre par des commentaires et s'organise selon des règles très codifiées.

L'objectif de cet article est de caractériser le processus de spontanéité dans la mise en place de ces sites. Nous questionnons ce qui motive et ce qui se joue dans la démarche de mise en place et la maintenance de ces sites. L'enjeu de ce travail est d'expliquer un phénomène sociétal qui correspond à une démarche à la fois individuelle et collective.

4. Processus de mise en oeuvre de la spontanéité

4.1. Caractéristiques communes des sites spontanés

Même s'ils peuvent être communautaires, les sites créés spontanément reposent sur une seule personne, leur concepteur qui se doit de le mettre en place mais aussi de l'alimenter et de l'animer. Cette caractéristique constitue selon nous une fragilité du processus de mise en oeuvre de ces sites spontanés. En effet, le caractère chronophage est régulièrement signifié par les différents concepteurs qui font le lien entre situation personnelle et publications. La mise en place de ces sites peut entraîner chez certains enseignants des difficultés à se projeter à moyen terme dans leur entreprise. Outre les évolutions de situations personnelles rendant le concepteur moins disponible, ceux-ci sont également confrontés à des évolutions professionnelles (prises de responsabilités administratives) aux conséquences semblables. Enfin, la grande évolutivité de contenus devant être régulièrement mis à jour renforce le caractère chronophage de ces sites créés spontanément et accentue de ce fait leur fragilité.

Dans ce contexte de fragilité mais cependant persistant, nos travaux portent sur la définition du processus de mise en oeuvre de ces sites spontanés. Ce processus se présente comme un modèle qui prend appui sur trois hypothèses :

1. ces sites sont créés sans qu'il y ait d'obligations institutionnelles. Aucune autorité hiérarchique n'impose la création de ces sites ni leur maintien. Il s'agit d'une initiative personnelle que rien ne structure en apparence. En effet, notre analyse des

interactions montre que derrière ces sites spontanés se cache une procédure de mise en oeuvre que l'on peut expliciter.

2. ces sites accompagnent une démarche de formation de l'enseignant vers d'autres enseignants, ou de l'enseignant vers des apprenants. Dans le premier cas, les sites sont à disposition des enseignants souhaitant se former, partager des pratiques ou encore trouver des solutions à leur activité professionnelle d'enseignant. Dans le second cas, il s'agit par exemple de mettre à disposition des ressources finalisées (ou presque) qui pourront être mise en place par l'enseignant dans un dispositif de formation à destination d'apprenants.
3. dans tous ces sites, l'enseignant producteur souhaite mettre en valeur ses productions (qu'elles soient à destination d'autres enseignants ou d'apprenants). Cette mise en valeur peut être associée par exemple à une expérience passée de l'enseignant concepteur de sites qui souhaite accompagner les autres dans une démarche de formation ou lui-même il a rencontré des difficultés. Il a identifié ses difficultés passées et propose ses solutions personnelles aux autres.

4.2. Composants du modèle

L'analyse du travail de l'enseignant n'est pas une problématique nouvelle. Depuis plus d'un demi-siècle, elle fait l'objet de travaux scientifiques. Notre questionnement est cependant innovant dans le sens où il porte sur le concept de spontanéité et re-questionne en arrière fond le multi-agenda de l'agir enseignant (Bucheton, 2009). Le multi-agenda est composé de cinq macro-préoccupations qui constituent la matrice de l'activité de l'enseignant :

1. Le pilotage, où l'enseignant organise l'avancée, la cohérence et la cohésion de la séance de formation dans le temps, introduisant le savoir dans un parcours composé de tâches, d'instruments de travail ou encore de règles de comportement.
2. L'atmosphère favorise le maintien d'un travail dans un espace inter-subjectif qui organise la rencontre cognitive, personnelle, affective, sociale entre des individus. L'ethos (Maingueneau, 1997) est le liant de ces interactions. Il donne une coloration sérieuse, ludique, ennuyeuse, voire inquiétante au travail proposé.
3. Le tissage donne du sens aux actions menées. Il met en relation les situations d'apprentissage ou dans notre cas les situations professionnelles. Il renvoie aux travaux de la sociologie et l'anthropologie qui montrent comment tout savoir, toute expérience, tout discours (Bakhtine, 1984) s'inscrit non pas dans la rupture avec une nouveauté mais plutôt dans une continuité. Tisser c'est d'abord raviver les traces d'une expérience passée pour l'accrocher à une nouvelle expérience.
4. L'étayage accompagne le travail réalisé. Il regroupe les formes d'aide (Bruner, 1993) que l'on peut apporter pour guider l'action cognitive d'autres individus dans la compréhension d'une notion et/ou d'une tâche.
5. Le savoir constitue la cible de l'apprentissage. On peut entendre par savoir, les concepts abordés, les techniques, les attitudes, les méthodes, les stratégies d'apprentissage, les comportements ou encore les procédures d'adaptation aux nouvelles situations.

Nous postulons que ces cinq préoccupations sont les piliers autour desquels s'élabore la création, le maintien et l'animation de ces sites spontanés et ceci selon une organisation particulière.

4.3. Organisation des composants en trois niveaux

Dans le processus de mise en oeuvre de la spontanéité, les macro-préoccupations de l'enseignement s'organisent selon trois niveaux.

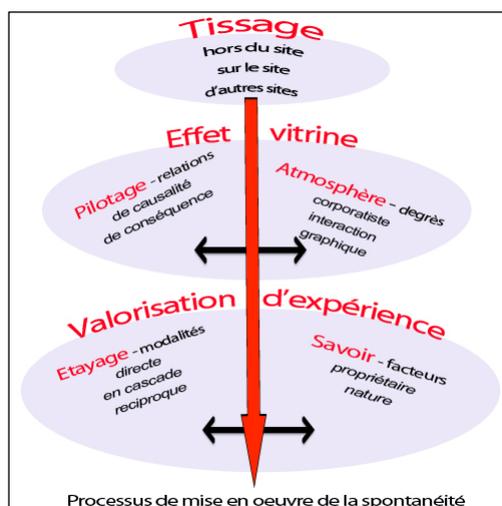


Fig. 1. Un processus de mise œuvre de la spontanéité

4.3.1. Niveau 1 : le tissage, central dans la *motivation*

Lors des entretiens, tous les enseignants précisent que le fait de tisser des liens entre différents acteurs est essentiel dans leur démarche de production. Cela constitue leur motivation première. La motivation est d'autant plus centrale que la création relève d'une initiative propre. Le concepteur décide de se « lancer dans une aventure » librement choisie. La motivation est ce qui « ouvre » la création spontanée d'un site et sa pérennisation, selon trois objectifs identifiés :

- Objectif 1 : Le tissage a lieu *hors du site*, lors d'un dispositif présentiel ou au moyen d'un autre outil tel que le courrier électronique ou la liste de diffusion. Le site est alors dans une dynamique de partage vertical sans trace d'interactions visibles.
- Objectif 2 : Le concepteur a mis en place des outils *sur son site* pour créer ce tissage sous la forme de commentaires ou de la diffusion d'une newsletter. Ces formes cherchent à faire revenir régulièrement les usagers du site. La création d'une communauté ou le partage au sein de celle-ci sont un objectif explicite.

- Objectif 3 : Le concepteur a mis en place des outils pour fédérer le tissage. Il crée du lien *sur d'autres sites* dont le contenu des échanges a une influence sur la vie de son site. Les échanges sont fondamentaux dans ce cas et le site est la conséquence de ceux-ci.

Nous n'observons pas d'exclusivité entre ces objectifs. Les concepteurs peuvent avoir un ou deux objectifs en tête lorsqu'ils développent leur production.

4.3.2. Niveau 2 : le pilotage et l'atmosphère pour un *effet vitrine*

À un second niveau, nous trouvons deux macro-préoccupations, le pilotage et l'atmosphère. Ces deux macro-préoccupations donnent les moyens aux concepteurs de sites de fournir un *effet vitrine* qui procure mise en valeur et protection. Nous définissons ce terme en comparant les sites créés spontanément avec des objets déposés dans une vitrine. Les objets d'une vitrine sont organisés et présentés selon la volonté de leur propriétaire qui les met en valeur, les « expose ». Cette exposition a aussi pour but de protéger directement les objets de l'environnement extérieur et indirectement le propriétaire. Grâce à l'*effet vitrine*, il est possible de créer un espace personnel et anonyme, propice à l'expression ce qui permet le partage et le développement de compétences professionnelles. L'*effet vitrine* résulte des liens entre le pilotage qui s'exprime au niveau de l'organisation et du rapport institutionnel, et de l'atmosphère qui permet le maintien de l'espace de travail en fonction du type de site créée.

Le pilotage est orchestré par l'institution qui coordonne la production de ces sites spontanés selon deux types de relations :

- Rapport de *causalité* : L'institution ou un dispositif institutionnel est à l'origine de la création du site qui doit répondre à des besoins liés à cette institution ;
- Rapport de *conséquence* : Le site est créé indépendamment de tout objet institutionnel mais ses activités peuvent avoir des conséquences sur l'activité de l'auteur intégré à l'institution.

Là encore, ces deux rapports ne sont pas exclusifs. On peut envisager la présence, d'un double rapport, de cause et de conséquence à la fois avec l'institution.

En ce qui concerne l'atmosphère, trois types d'atmosphère sont différenciées :

1) *Atmosphère corporatiste*

L'atmosphère est corporatiste dans le sens où les sites s'adressent aux pairs de leur concepteur. On note trois degrés de corporatisme :

- Degré 1 : le site s'adresse à *des pairs* ;
- Degré 2 : le concepteur juge que seuls les pairs "*compréhensifs*" sont aptes à apprécier à leur juste valeur les travaux déposés ;

- Degré 3 : les pairs sont organisés en “clan” solidaires les uns des autres. Plus fort que des pairs compréhensifs, ils forment une communauté de comportement ou de valeurs identitaires.

Ces degrés ne constituent pas des niveaux mais sont dans une logique pyramidale : chaque niveau de la pyramide ajoute à ses caractéristiques propres celles du niveau antérieur.

2) *Atmosphère par interaction*

Le site est un lieu propice aux échanges qui peuvent se situer à différents endroits :

- Lieu 1 : La quasi totalité des échanges a lieu à l’extérieur du site proposé ou en présentiel ;
- Lieu 2 : L’atmosphère est neutre et respectueuse, les échanges sont secrets ;
- Lieu 3 : L’atmosphère est conviviale, des moyens sont mis en oeuvre pour encourager les échanges sur le site lui-même.

3) *Atmosphère de l’environnement graphique*

L’environnement graphique est très hétérogène. Il y a autant de sites que d’aspects graphiques. On note cependant des différences dans le temps qui lui est accordé :

- Temps minimal : Le site est fonctionnel, le fond l’emporte sur la forme.
- Temps optimisé : le concepteur crée une ergonomie adaptée lors du lancement du site mais n’entretient pas le graphisme dans le temps.
- Temps calculé : Le site est personnalisé ce qui permet son identification à travers un visuel porteur de signification.

4.3.3. Niveau 3 : l’étayage et le savoir pour la *valorisation d’une expérience*

À ce troisième niveau, l’étayage et le savoir représentent d’une valorisation professionnelle personnelle chez le concepteur. La valorisation professionnelle personnelle se définit comme la somme de l’expérience du concepteur en tant qu’enseignant ainsi qu’à titre personnel. Elle est extrêmement variable selon l’âge du concepteur et son expérience professionnelle et personnelle. Nous parlons ici d’un troisième niveau car l’étayage et le savoir sont modulés en fonction de cette valorisation. Par opposition, le tissage reste la première macro-préoccupation indépendamment de l’expérience des concepteurs.

L’étayage dans un site spontané peut être présenté selon une ou plusieurs *modalités* choisies par le concepteur :

- Modalité *directe* : le concepteur est directement en relation avec l’apprenant qui constitue sa seule “cible”.
- Modalité *en cascade* : le concepteur est en relation directe avec l’apprenant qui est lui-même en relation avec un autre apprenant sur lequel l’action du concepteur se porte indirectement par un effet de cascade.

- Modalité *réci-proque* : Le concepteur est dans une relation de partage horizontal avec d'autres concepteurs pour répondre à une problématique posée par ses élèves qui reçoivent en retour les fruits des recherches de l'enseignant.

La mise en œuvre du savoir apparaît par la présence sur ces sites de ressources pédagogiques. Deux facteurs caractérisent ces ressources :

- Facteur 1 *Propriété des ressources* : les ressources sont celles du concepteur lui-même, celles des différents membres du site ou encore celles proposées sur d'autres sites ;
- Facteur 2 *Nature de la ressource* : clé en main pour être diffusées auprès des élèves, pour enseigner comme des trames de formation ou encore plus théoriques comme la présentation de modèles favorisant une réflexivité sur la pratique enseignante.

5. Mise en oeuvre du modèle : exemple du site de Charlotte

Charlotte est une jeune professeure des écoles qui enseigne depuis trois ans. Dès sa première année d'enseignement, elle a créé le blog Teacher Charlotte (<http://www.teachercharlotte.fr>) où elle partage les ressources qu'elle a créées avec ses pairs.

5.1. Les macro-préoccupations présentes son discours

5.1.1. Tissage, la macro-préoccupation centrale

Lorsque nous nous sommes entretenus avec Charlotte B. en juin 2013, la jeune conceptrice a rapidement expliqué au sujet de son site que " ... quand je l'ai créée, j'étais débutante puisque c'était ma première année d'enseignement c'était surtout pour avoir des retours sur mon travail. ". Ici, c'est la recherche d'un feed-back qui donne du sens à la création du blog (macro-préoccupation du tissage). À cette composante exposée initialement, Charlotte qualifie la communauté à laquelle elle appartient de "salle des maîtres virtuelle, géante." et juge ceci "hyper enrichissant." À travers cette tournure, il y a une assimilation entre un lieu réel (la salle des maîtres) et un lieu virtuel (la communauté et son forum) qui sont tous deux des lieux d'échanges entre pairs égaux sur le plan hiérarchique. Le partager et le développer des compétences professionnelles constituent l'objectif du site de Charlotte.

5.1.2. Atmosphère et pilotage de l'effet vitrine

Pour que les échanges aient lieu, il est nécessaire que l'espace que constitue le blog soit maintenu et identifiable en tant que tel. Charlotte avoue dans ce sens avoir "passé un peu de temps au début à s'occuper du design, de l'aspect" afin que "les gens le reconnaisse comme ça", ce que nous pouvons relier à l'atmosphère graphique optimale. L'ambiance de travail s'exprime aussi dans la qualité des documents mis à

disposition par l'enseignante. Elle réalise un grand travail de mise en page car elle *"aime bien quand toutes les fiches sont pareilles"*. Enfin, l'aspect communautaire de ce site crée une atmosphère corporatiste voire clanique, totalement assumée par l'enseignante lorsqu'elle évoque les retours désagréables qui peuvent exister sur de tels sites : *"quand il y a un message pas très sympa on peut en parler et souvent les copines montent au créneau derrière. Il y a un peu un effet, le clan est là et défend le blogueur"*. Si l'aspect clanique est spécifique du site crée dans un cadre personnel et communautaire, il concourt néanmoins à maintenir un espace de travail en protégeant le concepteur d'échanges trop virulents.

Charlotte publie ses ressources sous le seul pseudonyme "Teacher Charlotte" et s'interroge sur l'*"image que ça peut renvoyer à l'institution"*. Même si elle avoue le caractère limité de tels choix, expliquant qu'*"on peut quand même nous démasquer"*, l'institution apparaît ici comme une composante transversale dont la crainte est plus ou moins fantasmée. Par ailleurs, bien que la conceptrice cherche à être le moins visible possible pour l'institution, dans l'organisation générale des activités proposées, l'institution est présente.



Fig. 2. La bannière du site de Charlotte

Dans cette bannière on trouve une double référence institutionnelle. D'une part, nous trouvons une organisation sous la forme de niveaux "Mater", "CP", "CE1" et "CM1" et d'autre part la mention "Professeurs des écoles" est utilisée. Il s'agit là de la terminologie institutionnelle. Cette terminologie structure le contenu du site, le pilote dans l'organisation des activités proposées.

5.1.3. Etayage et savoir dans la valorisation de l'expérience

Lors de l'entretien, Charlotte a également mentionné qu'elle souhaitait *"faire différemment pour aider ces enfants qui ont des besoins spéciaux"*. Cette volonté se rattache à la macro-préoccupation "étayage" qui prend ici une forme particulière de réciprocité. En effet, l'enseignante indique qu'il s'agit d'un "partage horizontal et vertical" dans le sens où c'est la volonté d'aider les élèves qui pousse Charlotte à aller rechercher des informations sur internet chez d'autres enseignants concepteurs. En retour, Charlotte partage ses propres travaux avec d'autres concepteurs au moyen de son site.

Enfin, la jeune enseignante indique que les échanges qu'elle mène avec d'autres concepteurs lui permettent de "grandir, prendre du recul et innover dans la classe" ce que nous pouvons rattacher à la macro-préoccupation "savoir" dans le sens où elle cible un double apprentissage direct et indirect : chez l'enseignante d'une part grâce

aux échanges avec d'autres concepteurs et chez les élèves d'autre part grâce au savoir acquis par l'enseignante qui résulte des échanges initiaux.

5.2. Mises en lien des macro-préoccupations

Parmi les cinq macro-préoccupations que nous avons identifiées sur le site de Charlotte, le tissage apparaît être la clé de voûte.

Le tissage est tout d'abord en relation avec l'atmosphère que nous avons rattachée à l'aspect graphique du site et à la qualité de finition des documents qui y sont déposés. L'aspect graphique vise à permettre l'identification du site par son public potentiel. Il en est de même avec la qualité de finition des documents. Charlotte indique que *"Quand on a passé du temps et qu'on a vu que ça n'avait pas trop mal marché en classe on se dit que ça peut servir à d'autres."* (cf. Fig. 3.).

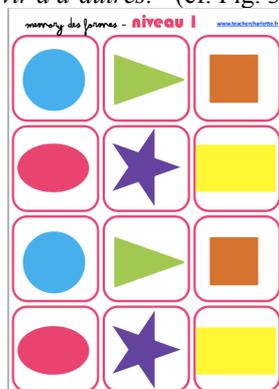


Fig. 3. Exemple de finition de document sur un mémoire des formes

La jeune enseignante a indiqué avoir créé son site car elle recherchait un feed-back des enseignants-internautes afin d'être légitimée par ses pairs en tant que jeune titulaire. Pourtant elle note une évolution dans ce besoin de reconnaissance à partir du moment où elle a reçu la visite de conseillers pédagogiques ou de l'inspecteur indiquant qu' *"on a moins besoin de retours positifs"*. Ceci établit explicitement le lien entre le tissage présent sur le site et le pilotage à travers l'institution - absente sur le site, mais présente dans la vie professionnelle de l'enseignante.

Enfin, le lien entre le tissage et l'étayage d'une part et le savoir d'autre part peut également être établi. En effet, nous avons identifié sur le site de Charlotte un modèle d'étayage que nous qualifions de réciproque dans le sens où les échanges entre concepteurs profitent indirectement aux élèves de ceux-ci créant une dynamique verticale et horizontale. Un tel étayage ne peut-être possible que par le tissage des relations entre concepteurs. Un lien analogue peut-être établi entre le tissage et le savoir puisque tout apprentissage, qu'il concerne directement la conceptrice ou indirectement les élèves, se fait par les relations tissées entre les concepteurs de sites.

5.3. Organisation des macro-préoccupations en trois niveaux

Le tissage apparaît à un premier niveau comme prédominant dans le processus de mise en place d'un site que nous définissons comme spontané. Il s'agit de l'élément décisif de ce processus. Il donne du sens à la constitution de chacun des sites. Il impose au processus un cadre, qui sera suivi par l'ensemble des autres macro-préoccupations.

Au second niveau figurent le pilotage et l'atmosphère qui sont présents de manière forte sur chacun des sites étudiés et a-fortiori sur le site Teacher Charlotte. Des liens peuvent être établis entre le pilotage et l'atmosphère. Ainsi, la volonté de créer une atmosphère "professionnelle" sur un site personnel est liée à la différence de statut avec les sites institutionnels communément jugés comme étant "sérieux". Il s'agit par ce fait de prendre le contre-pied de cette dichotomie et de faire du site personnel l'égal de sites plus "sérieux". Par ailleurs, Charlotte publie ses contenus anonymement ce que nous avons rattaché auparavant à la macro-préoccupation d'atmosphère car il s'agit de maintenir l'espace de travail face à l'image que "*ça peut renvoyer à l'institution*", selon les dires de l'enseignante. Enfin, nous avons rattaché à l'atmosphère, l'ambiance corporatiste qui règne sur le site entre les membres d'une communauté solidaire. Or, les membres de la communauté se définissent notamment par rapport à une réalité institutionnelle (ils sont tous professeurs des écoles) marquée par la notion de "corps" au sens administratif et identitaire du terme. Ces éléments nous permettent donc d'établir formellement des liens entre le pilotage et l'atmosphère à ce premier niveau.

Au troisième niveau nous trouvons la macro-préoccupation du savoir et de l'étayage. Ils apparaissent sur tous les sites étudiés de manière moins accentuée que le pilotage et l'atmosphère. Comme le premier niveau, le second niveau est transcédé par le tissage, inhérent au concept de spontanéité. Sur le site Teacher Charlotte, les macro-préoccupations que sont l'étayage et le savoir sont inexorablement liées par la structure réciproque de l'étayage. En effet, précédemment, nous avons expliqué que c'est la volonté d'accompagner les élèves qui déclenche chez Charlotte une recherche d'informations et de ressources sur internet ce qui l'amène à consulter les sites d'autres concepteurs et à mettre à disposition ses "*modestes ressources*" sur son site en retour. Ce partage s'explique notamment par son souhait de remercier la communauté même si elle avoue "*avoir beaucoup plus reçu que donné*". On perçoit à travers la volonté initiale d'accompagnement des élèves, les acquis en terme d'apprentissage pour l'enseignante en terme de compétence professionnelle et pour ses élèves en terme de compétences scolaires ce qui permet d'établir le lien entre étayage et savoir.

6. Conclusion

A partir d'une analyse ethnographique, nous avons spécifié le processus de mise en œuvre de la spontanéité dans une démarche personnelle de production de site. Ce processus se définit par un ensemble de cinq macro-préoccupations organisées en trois niveaux. Le tissage apparaît comme la pierre angulaire de ce processus et se

situé par conséquent au premier niveau du modèle. Il transcende les quatre autres macro-préoccupations, organisées deux à deux, aux niveaux inférieurs.

Il existe cependant un lien, exprimé dans le discours du concepteur de site, entre le tissage et chacune des autres macro-préoccupations composant le processus. D'autres travaux permettront de spécifier ce lien et peut-être d'envisager des éléments de pondération entre les trois niveaux pour expliquer des démarches personnelles ou encore des profils de concepteurs de site.

7. Références

1. Armengaud, F. (2013), « SPONTANÉITÉ », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/spontaneite>, consulté le 25 août 2013.
2. Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
3. Bruner, J. (1993). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, 4ème édition, PUF, Paris.
4. Bucheton, D., (dir) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares.
5. Cefaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. En temps & lieux. Paris: Ecole des hautes études en sciences sociales,
6. Henri, F. et Pudelko, B. (2006). *Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social* in Daele, A. et Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants: pratiques et recherches*. Paris : Harmattan
7. Maingueneau, D. (1997). *L'analyse du discours*. Paris : Hachette
8. Puimatto, G. (2006). *Les réseaux numériques éducatifs, régulateurs, acteurs et vecteurs de l'évolution des pratiques et de l'organisation des établissements et de l'institution scolaire*. [en ligne], URL : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00095587>, consulté le 21 avril 2014.
9. Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK : Cambridge University Press
10. Winicott, D.W. (1989). *Processus de maturation chez l'enfant*. Sciences de l'Homme. Paris : Petite bibliothèque Payot.