



HAL
open science

Un MOOC favorisant les échanges et le travail collaboratif entre classes ? Le cas de Classes éloignées en réseau

Khansa Ghabara, Georges-Louis Baron

► To cite this version:

Khansa Ghabara, Georges-Louis Baron. Un MOOC favorisant les échanges et le travail collaboratif entre classes ? Le cas de Classes éloignées en réseau. Ecoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? quels apprentissages ?, Oct 2019, Clermont-Ferrand, France. hal-02314198

HAL Id: hal-02314198

<https://hal.science/hal-02314198>

Submitted on 11 Oct 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.

Un MOOC favorisant les échanges et le travail collaboratif entre classes ? Le cas de Classes éloignées en réseau¹

Khansa Ghabara, Georges-Louis Baron¹

khansa.ghabara@etu.parisdescartes.fr, georges-louis.baron@parisdescartes.fr

¹ Laboratoire EDA (Université de Paris, EDA, 75006 Paris)

Résumé. Depuis l'émergence des Moocs il y a une dizaine d'années, un nouveau courant est apparu, portant une vision de la formation à distance où la distance vise à affirmer la présence et valoriser le local. C'est de là qu'est venue l'idée d'ancrer un Mooc dans l'activité d'enseignement et d'associer les élèves autour d'activités en lien avec le territoire. Ce Mooc, « Classes Eloignées en Réseau », a été mis en œuvre en 2018. Nous avons étudié comment il a fonctionné, sur la base d'une enquête combinant l'analyse des discours des acteurs et l'analyse des traces d'activités sur la plateforme de Mooc France Université Numérique (FUN). Notre cadre théorique a été construit autour de la théorie de l'activité et de la théorie de l'Acteur-Réseau. Les éléments recueillis montrent qu'un nombre très réduit d'enseignants ont participé aux discussions sur le forum. Cependant, en l'absence de données précises sur l'activité des apprenants notamment les données de connexion et de visionnage des vidéos, il nous est difficile de caractériser l'activité des apprenants sur la plateforme. Le Mooc a gardé son statut d'inconnu partiel, tout le long du processus de construction. De fait, les responsables institutionnels, en l'absence de modèle à montrer aux enseignants et n'ayant pas les éléments pour les intéresser ont traduit l'objet en fonction de leurs intérêts et valeurs. Cela n'a pas permis de faire converger les intérêts et a empêché l'enrôlement et la mobilisation des enseignants. Le Mooc a donc parfois été perçu comme un élément extérieur, une charge de travail supplémentaire imposée par l'Académie.

Mots-clés: Mooc, travail collaboratif, formation des enseignants, école primaire

Introduction

Depuis un peu moins d'une dizaine d'années, les MOOC sont entrés dans le paysage de la formation à distance, suscitant notamment un très grand intérêt de la part du ministère chargé de l'enseignement supérieur, qui a créé la plate forme FUN (France université numérique)². Au cours du temps, les formes prises par ces nouvelles modalités ouvertes de formation à distance ont varié. Si J. Daniel distinguait en 2012 entre deux grandes formes de Mooc (celles qui seraient dans le prolongement des modalités classiques de formation à distance (xMooc) et les Moocs réellement connectivistes, dans la tradition de Siemens (2005), la situation a rapidement évolué. Larry Cuban identifiait dès 2013 dans la mode des Mooc une nouvelle instance d'exhubérance irrationnelle autour d'une innovation technologique.

En 2017, Eric Bruillard observait ainsi que les Mooc peuvent être vus comme de nouvelles formes de livres. Il propose de reprendre la définition proposée par Alan Liu pour ainsi suggérer de définir les Moocs « comme des formes longues d'attention partagée (Long Forms of Shared Attention in the Di-

¹ Nous remercions pour son appui l'équipe de recherche du laboratoire ACTé de l'université Clermont-Auvergne et notamment Béatrice Drot-Delange, enseignante chercheuse.

² <https://www.fun-mooc.fr>

gital Age). » « Le Mooc, dans son cadrage temporel, réunit un grand nombre de personnes pendant son déroulement, offrant des éléments à lire, à écouter, diverses interactions dans un espace collectif. Somme tout, un livre à l'heure des technologies numériques. »

L'objet matériel « livre » est ainsi fragmenté en unités articulées, se transformant en un environnement particulier créant une attention partagée.

Ces nouveaux livres proposent un ensemble de ressources organisées de manière cohérente en lien avec une intention particulière. Ces ressources sont rendues vivantes grâce à leur association avec des communautés pouvant les discuter, les commenter, les compléter...incluant ainsi des aspects synchrones ou pseudo-synchrones et une interaction sociale. « un Mooc est un document réactif dans un espace d'interaction sociale temporellement situé. » (Bruillard, 2017)

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

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

Pour notre part, nous situons notre interrogation dans le cadre des recherches menées par E. Bruillard et son équipe autour de la mise en forme de formes originales de MOOC, la série Enseigner et former avec le numérique, qui a connu plusieurs éditions et plusieurs déclinaisons entre 2014 et 2018. Cette série de tentatives successives de mettre en place des formes souples de formation à distance a cherché à mobiliser les acteurs (principalement des enseignants et des formateurs), en particulier en structurant les cheminements dans les thèmes hebdomadaires à partir d'énigmes (Bruillard & Baron, 2019), (Khaneboubi & Baron, 2015).

A la suite des observations menées au fil du temps, l'idée d'ancrer davantage le Mooc dans l'activité d'enseignement et d'associer les élèves a fait son chemin, en particulier autour de l'action Classes éloignées en réseau, implantée tout d'abord à l'initiative de l'équipe de recherche de Thérèse Laferrière (Hamel & Lafarrière, 2013).

La question de recherche sur laquelle nous nous concentrons ici est de savoir comment a fonctionné le Mooc de 2018 sur la question des écoles éloignées en réseau, qui a associé enseignants, élèves et parents autour de questions liées au territoire.

Cadre théorique

Nous nous sommes principalement appuyés sur la troisième génération de la théorie de l'activité selon Engeström qui nous permet d'avoir une vision systémique de l'activité étudiée. Cette approche nous permet de considérer l'enseignant dans son environnement prescrit, institutionnel et communautaire (Barma, 2011) avec une prise en compte du contexte global de l'activité. (Baron et Bruillard, 2004)

L'objet de l'activité considéré porte sur la mise en œuvre de travaux collectifs en réseau. Le Mooc étant l'outil de médiation dont l'introduction crée des contradictions au sein de chaque pôle et entre les pôles du système d'activité.

Par ailleurs, nous avons complété cette approche théorique pour prendre en compte le processus de construction dynamique qui caractérise la mise en œuvre d'un modèle imaginé par l'équipe de recherche, inconnu de l'ensemble des acteurs, et où les systèmes d'activités ne peuvent être identifiés de façon exhaustive.

En effet, le MOOC s'est construit selon des phases d'intéressement à un projet original de recherche-action. Ces éléments nous ont conduits à explorer le cadre conceptuel de la sociologie de la

traduction et sa théorie de l'Acteur-Réseau développée par les chercheurs du Centre de sociologie de l'innovation (CSI) à la fin des années 1970.

Méthodologie

Du point de vue méthodologique, nous nous sommes appuyés sur dix entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants ayant participé au Mooc, deux interventions enregistrées de responsables académiques, des comptes rendus des séminaires et des comités de pilotage du dispositif École Éloignée en Réseau et sur un corpus de données issues des phases de conception et de mise en œuvre du dispositif notamment celles en lien avec les travaux des classes et les traces d'activités sur la plateforme de Mooc France Université Numérique (FUN).

Le choix de notre méthodologie de recueil et d'analyse de données s'est fait à la lumière du cadre théorique que nous avons choisi, à savoir celui de la théorie de l'Acteur-Réseau.

Afin d'appréhender la construction progressive du Mooc, la méthodologie liée à la théorie de l'acteur-Réseau nous permet d'effectuer une analyse selon plusieurs phases.

Ci-après, une illustration des différentes phases d'un processus de traduction, proposée par Alain Ferrand et al. (2012).

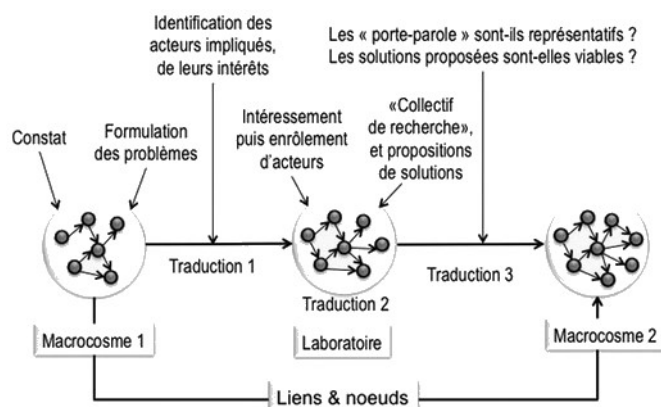


Illustration 1: Les différentes phases d'un processus de traduction (adapté de Callon, 1986 et de Lascoumes et Barthe, 2001)

Dans le cas du Mooc CER, la phase de la problématisation a été fondée sur la base des réflexions liées l'expérience et à la vision de l'objet Mooc de E. Bruillard et de son équipe.

La deuxième phase est caractérisée par un processus d'intéressement où l'acteur principal a cherché à intéresser un certain nombre de personnes à son idée. Il s'est, en effet, tourné vers l'Académie de Clermont Ferrand où il accompagne encore la mise en œuvre du dispositif Ecole Éloignée en Réseau. Il a également intéressé Thérèse Laferrière, acteur clés du dispositif Ecole Éloignée en Réseau au Québec.

L'étape suivante étant celle de l'enrôlement, où les nouveaux intéressés deviennent des nouveaux acteurs cherchant à intéresser d'autres personnes à ce projet dans lequel ils y voient un intérêt.

C'est ainsi que nombre de responsables académiques et enseignants se sont joints au projet du Mooc.

La dernière phase étant celle du déploiement. Elle correspond au moment où les acteurs intéressés s'impliquent réellement dans la mise en œuvre du Mooc.

Nous avons ainsi construit notre méthodologie selon quatre phases mais afin de rendre compte du phénomène de traductions, nous avons opté pour un séquençage thématique facilitant l'analyse de l'ensemble du processus de construction.

Pour les phases de problématisation et d'intéressement, outre les travaux de recherche des concepteurs dont on a précédemment parlé, il nous a semblé important de regarder de près les comptes-rendus des séminaires et des Comités de pilotage du dispositif Ecole Eloignée en Réseau qui ont eu lieu au sein de l'Académie de Clermont Ferrand afin d'en extraire le discours tenu par Eric Bruillard en tant qu'initiateur du Mooc CER et de saisir les points d'appui qui lui ont permis d'intéresser l'institution à son idée.

Pour la phase d' enrôlement, outre les entretiens semi-directifs avec les enseignants et d'autres acteurs intervenant dans le Mooc, les comptes rendus de réunions au niveau académique, les discours des responsables académiques lors de réunions auprès des enseignants ainsi que les éléments transmis par courrier électronique à ces derniers, nous ont permis d'accéder au discours institutionnel de façon à rendre compte de la traduction qui a été faite de l'objet Mooc par l'institution et de leur stratégie d' enrôlement.

Enfin, les traces d'activités sur la plateforme FUN ainsi que les entretiens auprès des enseignants ont permis de caractériser la phase mobilisation.

Principaux résultats

Le Mooc CER : de l'émergence à l'intéressement

Trois éléments ont structuré l'action d'intéressement des acteurs pour le Mooc CER :

- L'inscription du Mooc dans une mission de service public de formation des formateurs et des enseignants, associant les prescripteurs intermédiaires aux niveaux départemental et académique
- La décision de demander aux élèves de réaliser une capsule vidéo
- Le positionnement de la recherche en retrait par rapport à l'objectif de développer et de valoriser l'action locale.

Cette stratégie semble avoir porté ses fruits, vu l'intérêt confirmé de l'institution au projet et la mobilisation des équipes pour l' enrôlement des enseignants.

Le processus d' enrôlement des enseignants

Nous avons défini la phase d' enrôlement comme étant celle ayant permis aux nouveaux acteurs institutionnels qui se sont joints aux initiateurs du Mooc CER, d'intéresser un certain nombre d'enseignants au projet .

Nous avons identifié des tensions importantes gênant le phénomène de traduction.

Il y a eu déficit de compréhension de l'objet Mooc, de son intérêt et de ses enjeux : contrairement aux chercheurs impliqués dans le projet, ce mot ne semble pas être une évidence pour les autres ac-

teurs et semble être totalement inconnu des enseignants. De plus, notre enquête nous montre que « le Mooc pour enseignants », a été perçu, par la plupart des acteurs interrogés comme un objet universitaire, sans intérêt particulier pour les praticiens.

L'engagement d'une partie des participants français au Mooc a été lié à un sentiment de contrainte « cachée ». Cela n'est pas le cas des enseignants canadiens.

Analyse de la mobilisation dans le cadre du Mooc

La présentation de la classe semble avoir nécessité un travail considérable de la part des enseignants et de leurs élèves malgré l'assistance technique dont certains ont pu bénéficier, pour la prise et le montage des photos et/ou vidéos. Son objectif, comme une première prise de contact ouvrant la voie aux échanges et à la collaboration entre classes ne semble pas avoir été compris ou, du moins, mis en avant par les enseignants. Les enseignants soulignent, tout de même, le fort intérêt des élèves pour ce type d'activité et le sentiment de fierté qui les anime en la réalisant et en la présentant aux autres.

Activité sur la plateforme FUN : les éléments dont nous disposons, nous permettent d'affirmer qu'un nombre très réduit d'enseignants a participé aux discussions sur le forum. Cependant, en l'absence de données précises sur l'activité des apprenants notamment les données de connexion et de visionnage des vidéos, il nous est difficile de caractériser l'activité des apprenants sur la plateforme FUN. C'est la raison pour laquelle, nous avons croisé les données issues de la plateforme avec celles issues du discours des enseignants.

Discussion

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

Le Mooc a ainsi gardé son statut d'inconnu partiel, tout le long du processus de construction. De fait, les responsables institutionnels, en l'absence de modèle à montrer aux enseignants et n'ayant pas les éléments pour intéresser et pour enrôler sur un autre versant ont traduit l'objet en fonction de leurs intérêts et valeurs : une traduction qui n'a pas permis de converger les intérêts et a empêché l'enrôlement et la mobilisation des enseignants sauf contraints et forcés.

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

Ces résultats doivent être lus à la lumière des choix méthodologiques pour lesquels nous avons opté. En particulier, l'absence d'observation de classes pendant les phases de préparation et de mise en ligne du Mooc nous a conduit à une vision restreinte de l'activité des enseignants et des élèves en lien avec les travaux menés dans le cadre du Mooc.

Bibliographie

Baron Georges-Louis, Bruillard Éric (2004). Quelques réflexions autour des phénomènes de scolarisation des technologies. In Pochon Luc-Olivier et Maréchal Anne, *Entre technique et pédagogie. La création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation*, IRDP, Neuchâtel, p. 154-161

- Barma, S. (2011). A Sociocultural Reading of Reform in Science Teaching in a Secondary Biology Class. *Cultural Studies of Science Education*, 6(3), 635–661. Retrieved from <https://search-ebSCO-host-com.sirius.parisdescartes.fr/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ942310&lang=fr&site=eds-live&scope=site>
- Bruillard Éric (1997). *Les machines à enseigner*. Éditions Hermès, Paris, 320 p
- Bruillard É. (2014). Les utilisateurs des MOOC : quel regard ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (7). Consulté à l'adresse <http://dms.revues.org/791>
- Bruillard É. (2017). Mooc une forme contemporaine de livres éducatifs. De nouveaux genres à explorer ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (18). Consulté à l'adresse <http://dms.revues.org/1830>
- Bruillard, É., & Baron, G.-L. (2019). Collective Resolution of Enigmas, a Meaningful and Productive Activity in Moocs. In *Digital Education: At the Moocs Crossroads Where the Interests of Academics and Business Converge*. Springer Nature Switzerland AG.
- Cuban, L. (2013, janvier 26). Irrational exuberance: the case of the Moocs. Consulté à l'adresse
- Daniel, J. (2012). *Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility* (p. 26). Consulté à l'adresse Korea National Open University website: <http://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/Making-Sense-of-MOOCs.pdf>
- Ferrand, A., Chappelet, J. & Séguin, B. (2012). Chapitre 4. Le modèle du marketing olympique. Dans : , A. Ferrand, J. Chappelet & B. Séguin (Dir), *Le marketing olympique: Co-crédation de valeur entre acteurs* (pp. 103-140). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Khaneboubi, M., & Baron, G.-L. (2015). Analyse de la participation à un cours en ligne ouvert à tous : le cas d'« enseigner et former avec le numérique (eFAN) ». *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 12(1 & 2), 38-51. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01248901/document>
- Khaneboubi, M., & Boelaert, J. (2015, juin 19). Une méthode de visualisation de traces d'activités sur la plateforme open edX : le cas du Mooc « Enseigner et former avec le numérique ». Consulté 21 juillet 2015, à l'adresse <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article350>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance education*. Consulté à l'adresse http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm