



**HAL**  
open science

# Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants

Isabelle Carrot Quentin

► **To cite this version:**

Isabelle Carrot Quentin. Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants. Education. École normale supérieure de Cachan - ENS Cachan, 2012. Français. NNT : 2012DENS0076 . tel-00823180

**HAL Id: tel-00823180**

**<https://theses.hal.science/tel-00823180>**

Submitted on 16 May 2013

**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.



ENSC – 2012n°415

**THESE DE DOCTORAT  
DE L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE CACHAN**

Présentée par  
Isabelle Quentin

**pour obtenir le grade de  
DOCTEUR DE L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE CACHAN**

Domaine :  
**SCIENCES DE L'EDUCATION**

**Sujet de la thèse :  
Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants**

**Composition du jury**

Rapporteurs :

M. AUDRAN Jacques, Professeur à l'INSA de Strasbourg

M. SALAÜN Jean-Michel, Professeur à l'ENS Lyon

Examineurs :

M BENGHOZI Pierre-Jean, Directeur de recherches, école Polytechnique

M MOEGLIN Pierre, Professeur à l'université de Paris XIII

Mme. LAFERRIERE Thérèse, Professeure à l'université de Laval, Canada

M. BRUILLARD Eric, Professeur à l'ENS Cachan (*directeur*)

Laboratoire STEF Sciences Techniques Éducation Formation  
(ENS CACHAN/IFé)

61, avenue du Président Wilson, 94235 CACHAN CEDEX, France

# REMERCIEMENTS

*Je remercie très sincèrement Éric Bruillard mon directeur de thèse, directeur du laboratoire STEF et Professeur des universités, pour son accueil, ses conseils avisés et sa disponibilité sans faille.*

*Mes remerciements s'adressent également à Jean-Michel Salatin et Jacques Audran pour avoir accepté d'être rapporteurs de cette thèse et m'avoir aidé à améliorer ce manuscrit par leurs remarques pertinentes.*

*Je remercie tous les membres du laboratoire STEF pour leur accueil chaleureux lors de mes déplacements sur Cachan. Je remercie tout particulièrement François-Marie Blondel pour la qualité de ses conseils et pour ses critiques sur ce manuscrit ainsi que Christophe Reffay pour son soutien sans oublier Sylvie Zuccha que je remercie pour sa gentillesse et sa disponibilité.*

*Merci à Beatrice Drot Delange pour son aide précieuse.*

*Je remercie tous les membres des réseaux d'enseignants étudiés dans cette thèse qui m'ont fait confiance, Emmanuel Maugard, à Caroline Journeau-Sion, à Sébastien Hache, à Jean-Philippe Vanroyen, à Christophe Rindel, à Marjorie Galy, Thomas Blanchet, à Erwan Le Nader, à Brigitte Hamel-Dantigny et à Stéphanie De Vanssay..*

*Je remercie aussi Jean-Marc Folliet. Sans sa patience et sa compréhension mes déplacements sur Cachan auraient été beaucoup plus compliqués.*

*J'adresse mes plus sincères remerciements à Béatrice, Thibault et Alexandre pour leur généreuse hospitalité.*

*Enfin, je remercie Joëlle, Mathilde, Théo et Bruno pour leur immense patience et leur soutien sans faille.*

*Merci à toutes et à tous*

# RESUME

En France, de nombreux enseignants sont impliqués dans des réseaux professionnels en ligne pour échanger, concevoir collectivement ou partager des ressources pédagogiques. Cette thèse a pour objectif d'apporter une meilleure compréhension des modes de fonctionnement interne de ces réseaux. Parce que ce sont des organisations complexes et en mutation permanente, nous avons observé de façon participante 6 réseaux différents sur des périodes longues variant de 6 à 36 mois. Nous avons également procédé à des analyses ciblées concernant certains aspects spécifiques tels que la construction des identités numériques des membres (1 495 profils analysés) ou les stratégies conversationnelles mises en œuvre par les locuteurs (3 324 échanges). Nous avons recueilli les opinions des personnes responsables des réseaux et des membres impliqués (N= 28) et analysé les réponses de trois enquêtes en ligne (N=111). Cette thèse infirme l'idée d'une collaboration systématique dans les réseaux en ligne d'enseignants. Les résultats montrent que la nature des règles de fonctionnement est essentielle pour expliquer ce que produisent les enseignants dans leurs réseaux. Dans certains réseaux, fonctionnant avec des règles souples, les enseignants mutualisent des collections de ressources individuelles. Ces réseaux se développent en fonction des stratégies personnelles de leurs membres et sont souvent peu pérennes. Dans d'autres, des enseignants acceptent de se plier à des règles contraignantes pour produire collectivement des ressources en conformité avec les valeurs qu'ils partagent et qu'ils souhaitent diffuser. Cette thèse permet d'envisager des perspectives d'étude sur la conception et le partage de ressources pédagogiques. Elle peut également aider à la création et au développement des réseaux d'enseignants. Sur le champ de la prospective, elle offre des pistes de discussion sur la place que pourrait occuper les réseaux d'enseignants dans les systèmes éducatifs, dans le futur.

# ABSTRACT

In France, many teachers are involved in professional online networks to design, discuss or share educational resources. This PHD aims to provide a better understanding of these networks internal functioning. Because they are complex organizations in constant changing, we decided to study them over a long period of time (6 to 36 month). We also conducted analyzes focused on specific aspects such as construction of members digital identities (1495 profiles analyzed) or active members conversational strategies (3324 exchanges). This PHD does not confirm the idea of a systematic collaboration in online teachers networks. Our results show that the nature of the operating rules is essential to explain what and how teachers produce resources in their networks. In some networks, working with very flexible rules, teachers mutualize collections of individual resources. Their development depends on members' personal strategies and they are often not sustainable. In others type of networks, teachers agree to comply with binding rules for collectively produce resources in accordance with values they share and they want to broadcast. This PHD offers perspectives on designing and sharing professional resources and can provide help to create and develop teachers' networks. On a prospective way, This PHD also offers matter of discussion about the place teachers online networks could take in the educational landscape.

# TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>13</b>
<i>Précisions définitives sur l'objet de la recherche</i> .....	16
<i>Éléments de contexte et de cadrage de la recherche</i> .....	18
Des lieux de productions de biens informationnels.....	18
Des discours généraux autour du travail collaboratif.....	19
<i>Les questions de départ</i> .....	21
<i>Démarche de la recherche</i> .....	21
<i>Plan de la thèse</i> .....	24
<b>PREMIERE PARTIE : PREMIERS REGARDS SUR LES RESEAUX D'ENSEIGNANTS ET ETAT DE LA LITTERATURE</b> .....	<b>27</b>
<b>CHAPITRE 1 CE QUE LES SITES INTERNET DES RESEAUX D'ENSEIGNANTS DONNENT A VOIR</b> .....	<b>30</b>
1. <i>Quels réseaux d'enseignants analyser ?</i> .....	30
1. <i>Les éléments de communication externe</i> .....	34
1.1. <i>Analyse des pages d'accueil des sites Internet</i> .....	34
1.1.1. <i>Analyse des mots utilisés sur la page d'accueil des réseaux étudiés</i> .....	34
1.1.2. <i>Analyse de l'organisation générale des pages d'accueil des sites Internet de l'APSES, des Clionautes, du réseau ED, de Pédago 2.0, de Sésamath et de WebLettres</i> .....	36
1.2. <i>Analyse des publics visés</i> .....	37
1.2.1. <i>Les réseaux qui s'adressent uniquement aux enseignants</i> .....	37
1.2.2. <i>Les réseaux qui s'adressent à un public plus large</i> .....	37
<i>Défendre une discipline scolaire</i> .....	37
<i>Concevoir et partager des ressources pour apprendre et pour enseigner</i> .....	38
<i>Promouvoir les Tice dans d'enseignement</i> .....	39
1.3. <i>Discussions autour des publics visés et des objectifs mis en avant par les réseaux d'enseignants</i> .....	40
2. <i>Analyse des niveaux de visibilité des ressources et règles autorisant la publication ...</i> .....	40
2.1. <i>Quelles productions sont visibles et par qui ?</i> .....	40
2.2. <i>Les réseaux qui proposent leurs ressources en libre accès</i> .....	41
2.3. <i>Les réseaux qui réservent leurs ressources à quelques membres</i> .....	41
2.4. <i>Les règles concernant l'écriture et la participation</i> .....	42
2.5. <i>Discussions autour de la visibilité des ressources et des autorisations d'écriture</i> .....	43
<b>CHAPITRE 2 : L'ETAT DE LA LITTERATURE SUR LES RESEAUX D'ENSEIGNANTS</b> .....	<b>44</b>
1. <i>Les tentatives de caractérisation</i> .....	44
1.1. <i>Les réseaux d'échanges et de mutualisation : une dynamique au cœur de tensions</i> .....	45
1.2. <i>Le modèle du système général de l'activité</i> .....	48
1.3. <i>Les réseaux d'enseignants vus comme des groupes dans lesquels se déroulent des processus de sensemaking</i> .....	50
2. <i>A quoi servent les réseaux d'enseignants ?</i> .....	50
2.1. <i>Le rôle des réseaux d'enseignants dans l'accompagnement de la standard-based reform américaine</i> .....	50
2.2. <i>L'implication dans un réseau favorise le développement professionnel</i> .....	51
2.2.1. <i>Les réseaux professionnels favorisent le processus réflexif des enseignants</i> .....	53
2.2.2. <i>Les réseaux professionnels sont présentés comme des vecteurs de formation professionnelle</i> .....	54
2.2.3. <i>Les réseaux professionnels d'enseignants accompagnent la construction d'une identité professionnelle</i> .....	54

2.2.4. Les listes professionnelles de discussion favorisent la construction d'une identité collective pour les enseignants .....	55
2.2.5. Les réseaux transforment les pratiques professionnelles des enseignants .....	55
3. Comment fonctionnent les réseaux d'enseignants ? .....	56
3.1. L'efficacité parfois relative des communautés d'enseignants .....	56
3.2. Une asymétrie de participation maintes fois constatée .....	57
3.3. Les facteurs clés de succès d'une communauté d'enseignants .....	58
3.3.1. La nécessaire prise en compte du contexte .....	58
3.3.2. L'instauration d'un climat de confiance pour favoriser les transferts de connaissances .....	59
3.3.3. Des fonctionnalités en congruence avec les usages recherchés .....	59
3.3.4. Un système de gestion des connaissances .....	59
4. Discussions autour de la littérature sur les communautés d'enseignants .....	60
4.1. Les éléments qui font consensus .....	60
4.2. Les questions qui restent posées .....	61
4.2.1. Quels modes de coordination sont mis en œuvre ? .....	61
4.2.2. De quelle manière les enseignants impliqués dans des réseaux professionnels construisent-ils leur(s) identité(s) numérique(s) ? .....	61
4.2.3. Comment la connaissance est-elle capitalisée et diffusée dans les réseaux d'enseignants ? .....	62

## **DEUXIEME PARTIE : MONOGRAPHIES, CADRES ET METHODES D'ANALYSE ..... 63**

### **CHAPITRE 1 : MONOGRAPHIE DES RESEAUX ETUDIES..... 68**

1. Présentation de Sésamath .....	68
1.1. Trajectoire de Sésamath .....	68
1.2. Les finalités de Sésamath .....	69
1.3. Les acteurs de Sésamath .....	70
1.4. Les ressources de Sésamath .....	70
1.5. Les projets de Sésamath .....	71
1.6. Les récompenses de Sésamath .....	72
1.7. Les liens avec le service public et l'Education Nationale .....	73
2. Présentation de l'APSES .....	73
2.1. Trajectoire de l'APSES .....	73
2.2. La présentation du projet SESâme .....	74
2.3. Les acteurs de l'APSES .....	74
2.4. Les ressources de l'APSES .....	75
2.5. Les liens de l'APSES avec le service public et l'Education Nationale .....	75
3. Présentation du réseau Pédago 2.0 .....	76
3.1. Trajectoire du réseau Pédago 2.0 .....	76
3.2. Les finalités du réseau Pédago 2.0 .....	77
3.3. Les acteurs et les ressources du réseau Pédago 2.0 .....	78
4. Présentation du réseau ED .....	79
4.1. Trajectoire du réseau ED .....	80
4.1.1. La présentation des fonctionnalités offertes par l'environnement Affinitiz .....	80
4.1.2. La place du réseau ED parmi les autres réseaux de mutualisation Affinitiz en économie gestion .....	84
4.2. Les règles d'inscription sur le réseau ED .....	84
4.3. Les acteurs et les ressources du réseau ED .....	85
5. Synthèse des monographies .....	86

### **CHAPITRE 2 : LES CADRES ET METHODES D'ANALYSE ..... 88**

1. Objectifs et cadres et méthodes d'analyse des réseaux de type ruche .....	88
1.1. La capitalisation et la gestion de la connaissance au sein d'une organisation .....	88
1.1.1. Performance et partage de connaissance : un paradigme .....	89
1.1.2. Rendre compte des connaissances capitalisées : la cartographie .....	90
La méthode GAMETH .....	91
La méthode de Tseng et Huang .....	91
La méthode des arbres de connaissances .....	92
La méthode de Pomian et Roche .....	92
La méthode M3C .....	93

1.2.	Rendre compte des transferts de connaissance dans un réseau.....	93
1.2.1.	<i>Le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi</i> .....	94
1.2.2.	<i>Le concept de Ba</i> .....	95
1.2.3.	<i>Rendre explicites les connaissances tacites : la méthode MASK</i> .....	97
2.	<i>L'analyse des discours des membres des réseaux de type ruche</i> .....	98
2.1.	La culture organisationnelle du réseau.....	98
2.2.	La diffusion incrémentale des innovations.....	100
2.3.	L'économie des logiciels libres.....	102
3.	<i>Objectifs, cadres et méthodes d'analyse pour les réseaux de type bac à sable</i> .....	103
3.1.	Décrire le dynamisme des réseaux de type bac à sable.....	103
3.2.	Comment rendre compte des comportements des acteurs impliqués dans un réseau de type bac à sable ?.....	104
3.2.1.	<i>Identités individuelles et identité collective dans un réseau en ligne d'enseignants</i> 105	
3.2.2.	<i>L'acteur dans un réseau : une collection de traces</i> .....	106
	Se représenter pour exister.....	106
	Se représenter pour être reconnu ou intégré.....	106
	Représentation de soi et identité numérique.....	107
3.2.3.	<i>L'identité du réseau : une collection d'interactions</i> .....	108
	Le repérage des stratégies de dialogue .....	109
	Le repérage des signes textuels.....	109
	Les modes d'utilisation des implicatures conversationnelles.....	110
4.	<i>Constitution des corpus pour l'analyse des traces</i> .....	111

## **TROISIEME PARTIE : L'ANALYSE DES TRACES VISIBLES SUR LES RESEAUX ED ET**

### **PEDAGO 2.0.....113**

#### **CHAPITRE 1 : ANALYSE DE L'ACTIVITE SUR LES RESEAUX ED ET PEDAGO 2.0.....116**

1.	<i>Quelques données volumétriques sur les réseaux ED et Pédago 2.0</i> .....	116
1.1.	Le taux de membres inscrits dans les deux réseaux varie entre 2 et 4 % du nombre d'enseignants en histoire géographie et en économie gestion .....	118
1.2.	Un nombre de publications en érosion dans le réseau Pédago 2.0.....	120
1.3.	ED, un réseau dans lequel les membres partagent des ressources mais discutent peu .....	121
2.	<i>ED et Pédago 2.0, des réseaux à participation inégalitaire et asymétrique</i> .....	124
2.1.	Les trois-quarts des membres des réseaux ED et Pédago 2.0 n'ont pas d'activité visible .....	124
2.2.	La répartition de la participation dans le réseau ED et le réseau Pédago 2.0 est particulièrement inégalitaire.....	125
3.	<i>Sujets abordés dans les réseaux ED et Pédago 2.0</i> .....	126
3.1.	ED, un réseau dans lequel les membres mutualisent des ressources à caractère pédagogique ...	127
3.2.	Pédago 2.0, un réseau dans lequel les membres discutent autour de problématiques liées à leur métier d'enseignant.....	128
3.3.	Les tâches réalisées collectivement sont très peu nombreuses dans les deux réseaux.....	130
3.4.	ED et Pédago 2.0 des réseaux dans lesquels les membres discutent peu des règles de fonctionnement.....	131
4.	<i>Quels transferts de connaissance dans le réseau ED ?</i> .....	132
4.1.	La méthode d'analyse.....	132
4.2.	Les transferts de connaissance des membres hyperactifs du réseau ED et de la liste IGC.....	134
4.3.	Mise en perspective des transferts de connaissance par les membres actifs du réseau ED et sur la liste IGC.....	136
4.4.	Discussion des résultats sur les transferts de connaissance.....	138
4.5.	Les limites de la méthode d'analyse .....	139
5.	<i>Quelques éléments saillants à approfondir</i> .....	139
5.1.	Des utilisations différentes des outils de communication dans les deux réseaux.....	139
5.2.	Participer pour être reconnu ?.....	140
5.3.	Le poids des acteurs hyperactifs dans les réseaux ED et Pédago 2.0.....	141

#### **CHAPITRE 2 : LA CONSTRUCTION DES IDENTITES NUMERIQUES SUR LES RESEAUX ED ET PEDAGO 2.0**

### **.....143**

1.	<i>Visualisation des trois éléments de l'identité numérique sur les plateformes Affinitiz et Ning</i> .....	145
1.1.	La construction de l'identité numérique sur Affinitiz.....	149
1.1.1.	<i>La construction des identités déclaratives sur Affinitiz</i> .....	149



1.1.2.	<i>La construction des identités agissantes sur Affinitiz</i> .....	150
1.1.3.	<i>La construction des identités calculées sur Affinitiz</i> .....	151
1.2.	La construction de l'identité numérique sur Ning.....	151
1.2.1.	<i>La construction des identités déclaratives sur Ning</i> .....	151
1.2.2.	<i>La construction des identités agissantes sur Ning</i> .....	153
1.2.3.	<i>La construction des identités calculées sur la plateforme Ning</i> .....	154
1.3.	Comment les membres des réseaux ED et Pédago 2.0 construisent leur identité numérique ? ...	155
1.3.1.	<i>Les membres du réseau Pédago 2.0 partagent des éléments de reconnaissance d'eux-mêmes</i> .....	155
1.3.2.	<i>L'identité agissante dans les réseaux ED et Pédago 2.0</i> .....	156
	Une majorité de membres invisibles.....	156
	Ce que disent les membres invisibles dans les réseaux ED et Pédago 2.0.....	157
	Dans le réseau ED, peu de répondants avouent un comportement de passager clandestin.....	158
	La difficulté d'oser montrer ses pratiques professionnelles.....	158
	9 % des membres du réseau Pédago 2.0 disent ne pas se reconnaître dans leur réseau.....	159
1.3.3.	<i>Les identités calculées des membres des réseaux ED et Pédago 2.0</i> .....	159
	La fonction amis est peu utilisée.....	159
	Dans le réseau ED, le niveau de popularité des membres est liée à leur activité agissante.....	160
2.	<i>La découverte de règles implicites de fonctionnement</i> .....	160
2.1.	Dans le réseau Pédago 2.0, les membres se présentent les uns aux autres.....	161
2.2.	Dans le réseau ED, les membres ne cherchent pas à se démarquer.....	161
<b>CHAPITRE 3 : LES COMPORTEMENTS REDACTIONNELS DES LOCUTEURS DES RESEAUX ED ET PEDAGO</b>		
2.0.	.....	163
1.	<i>La recherche d'un langage maison créé et partagé dans les réseaux ED et Pédago 2.0</i>	164
1.1.	Dans le réseau ED et le réseau Pédago 2.0, des métaphores et des hyperboles utilisées communément dans d'autres circonstances.....	165
1.2.	Deux néologismes de sens repérés dans le réseau Pédago 2.0.....	165
1.2.1.	<i>être bidouilleur : un statut reconnu et envié dans le réseau Pédago 2.0</i> .....	166
1.2.2.	<i>Les Clionautes, une galaxie jugée trop complexe</i> .....	167
2.	<i>L'identification des messages comportant des éléments explicites de dialogues dans le réseau Pédago 2.0 et le réseau ED</i> .....	168
3.	<i>Analyse des comportements rédactionnels des locuteurs des réseaux Pédago 2.0 et des réseaux ED</i> .....	172
3.1.	Pédago 2.0 et ED, des réseaux dans lesquels règne la stratégie conversationnelle de coopération	172
3.2.	Les réseaux ED et Pédago 2.0 : des espaces professionnels dans lequel les locuteurs choisissent d'utiliser un langage sobre et explicite.....	173
3.3.	Les comportements rédactionnels des locuteurs dans les messages servant un but de prise de contrôle.....	175
3.4.	Les comportements rédactionnels des locuteurs dans les messages servant un but d'empathie ou d'insertion.....	175
3.5.	Les comportements rédactionnels des locuteurs dans les messages servant un but de défense d'idée ou de point de vue.....	178
4.	<i>Discussions sur les comportements rédactionnels des locuteurs des réseaux de type bac à sable</i> .....	180
4.1.	Les réseaux ED et Pédago 2.0 ne peuvent pas être assimilés à des communautés de pratique au sens de Wenger.....	180
<b>QUATRIEME PARTIE : L'ANALYSE DES DISCOURS DES ENSEIGNANTS IMPLIQUES DANS UN RESEAU</b> .....		
		<b>183</b>
<b>CHAPITRE 1 : ANALYSE DES DISCOURS DES MEMBRES DES RESEAUX ED ET PEDAGO 2.0</b> .....		
		<b>186</b>
5.	<i>Les réseaux Affinitiz pour l'économie gestion vus par leurs administrateurs</i> .....	187
5.1.	Une solide expérience professionnelle.....	188
5.2.	Une motivation similaire : réussir la réforme du baccalauréat STG.....	189
5.2.1.	<i>Mieux comprendre l'esprit de la réforme</i> .....	189
5.2.2.	<i>Des réseaux qui permettent de dépasser les frontières académiques</i> .....	189
5.3.	La sensation d'appartenir à une tribu pour l'un des administrateurs.....	190
5.4.	Pour les autres, le constat d'une absence de valeurs partagées entre les membres.....	190

Une classification des membres en fonction de leur niveau d'activité.....	191
5.5. La mise en cause des sites Affinitiz par leurs administrateurs.....	192
5.5.1. <i>Un système de classement et un moteur de recherche peu adaptés</i> .....	192
5.5.2. <i>Les fonctionnalités offertes par Affinitiz ne facilitent pas la collaboration</i> .....	193
6. <i>Analyse des discours des membres des réseaux ED et Pédago 2.0</i> .....	193
6.1. Ce que disent les membres des réseaux Pédago 2.0 et ED.....	195
6.1.1. <i>Les trajectoires personnelles et professionnelles des répondants</i> .....	195
Des enseignants aujourd'hui confirmés avec des carrières professionnelles dédiées à l'éducation nationale.....	195
Un cumul d'activités professionnelles pour les membres du réseau Pédago 2.0.....	195
Une insertion importante dans la vie associative.....	196
6.1.2. <i>La perception des répondants sur l'asymétrie et l'inégalité de la participation dans leurs réseaux</i> .....	196
6.1.3. <i>Des réponses contrastées sur les motivations et les attentes des répondants dans les deux réseaux</i> .....	197
Dans les deux réseaux, les échanges sont présentés comme des vecteurs d'amélioration des pratiques et une source d'émulation.....	197
La volonté d'échanger hors du regard de la hiérarchie dans le réseau ED.....	198
Echanger en dehors de l'association les Clionautes pour le réseau Pédago 2.0.....	199
La recherche d'une valorisation professionnelle dans le réseau Pédago 2.0.....	200
Le respect des droit d'auteurs est présenté comme une limite au partage de ressources dans le réseau ED.....	200
7. <i>Synthèse des analyses des discours</i> .....	201
7.1. Un fonctionnement organisé autour de catégories d'acteurs définies en fonction du niveau de participation.....	201
7.2. Les acteurs déclarent que la participation dans un réseau d'enseignants permet d'améliorer les pratiques professionnelles.....	202
7.3. Une tension confirmée entre égalité des membres et besoin individuel de reconnaissance.....	202
CHAPITRE 2 : ANALYSE DES DISCOURS DES MEMBRES DES RESEAUX SESAMATH ET L'APSES.....	203
1. <i>Modes de recueil des discours et constitution des échantillons</i> .....	204
2. <i>Les parcours professionnels et personnels des acteurs</i> .....	206
2.1. Une carrière professionnelle au service de l'éducation nationale dans les deux réseaux.....	206
2.2. Des nominations en établissements réputés difficiles pour les membres de Sésamath.....	207
2.3. Des acteurs qui sont fortement impliqués dans le secteur associatif.....	207
2.3.1. <i>Sésamath, un aspirateur d'énergie</i> .....	208
2.3.2. <i>Pour l'APSES, des acteurs qui cumulent différentes activités</i> .....	208
3. <i>Une culture organisationnelle partagée, ciment des réseaux de type ruche ?</i> .....	209
3.1. Les membres des réseaux Sésamath et l'APSES ne relatent pas de « tabou » dans leur organisation.....	210
3.2. Des valeurs partagées par les membres impliqués mais pas par les utilisateurs des ressources.....	210
3.2.1. <i>Pour l'APSES des valeurs partagées autour de la défense de la discipline</i> .....	210
3.2.2. <i>Pour Sésamath des valeurs partagées autour de la transmission de la connaissance</i> .....	211
3.2.3. <i>Une attitude de consommateurs revendiquée par les utilisateurs de Sésamath</i> .....	212
3.3. Le statut des membres des réseaux Sésamath et APSES.....	212
3.3.1. <i>Des héros mis en avant dans les deux réseaux</i> .....	212
3.3.2. <i>Des jeux de pouvoir, source de tensions entre les membres</i> .....	213
3.4. Un fonctionnement organisé autour de rites.....	213
4. <i>Les réseaux de type ruche : des organisations proches des standards de production de logiciels libres ?</i> .....	215
4.1. Des projets mis en œuvre autour de processus structurés de régulation dans les deux réseaux de type ruche.....	215
4.2. Des circuits de décisions qui restent flous.....	216
4.3. La rémunération indirecte des contributeurs.....	217
5. <i>La conception collective de produits innovants</i> .....	218
5.1. Les versions Ipad des manuels de Sésamath.....	218
5.2. Le manuel SESâme de l'APSES basé sur un programme de contournement du programme officiel.....	219

6.	<i>Les raisons qui poussent les acteurs impliqués dans les réseaux de type ruche à agir</i>	220
6.1.	L'échange entre pairs .....	220
6.2.	Faire partie d'une communauté .....	221
6.3.	Progresser dans ses pratiques professionnelles .....	221
6.4.	Pour Sésamath : le travail technique et la valorisation professionnelle .....	222
7.	<i>Synthèse des points saillants émergents des discours des acteurs impliqués dans Sésamath et dans l'APSES</i> .....	223
7.1.	Des valeurs partagées .....	223
7.2.	Des acteurs élevés au rang de héros en raison de leur fort investissement.....	223
7.3.	Des processus structurés d'organisation pour la production collective.....	223
7.4.	Le manuel scolaire : une production significative des réseaux de type ruche .....	223
7.5.	La recherche de formes de reconnaissance.....	224
7.6.	Des réseaux qui présentent des similitudes avec les communautés de pratiques (Wenger, 1998)	224
	<b>BILAN ET PERSPECTIVES</b> .....	<b>227</b>
	<i>Les réseaux en ligne d'enseignants, des modes de fonctionnement multiples</i> .....	230
	<i>Des types de fonctionnement qui ne peuvent pas être assimilés à des modèles</i> .....	232
	<i>Les réseaux d'enseignants ne peuvent pas a priori être qualifiés de communautés de pratique</i> .....	233
	<i>Des réseaux labiles qui se transforment sans cesse</i> .....	233
	<i>Le retour des acteurs impliqués sur nos résultats</i> .....	234
	L'adhésion des responsables des réseaux à notre catégorisation .....	234
	Une catégorisation en deux dimensions, les règles mises en œuvre et le degré de cohésion des valeurs partagées par les membres du réseau .....	235
	Lemanège et e.l@b : deux cas particuliers .....	236
	Quelles sont les projections dans l'avenir des responsables des réseaux.....	238
	<i>Bilan des résultats</i> .....	239
	<i>Perspectives et pistes de recherche</i> .....	239
	Identifier les profils d'action des membres impliqués .....	239
	Analyser les réseaux d'enseignants du point de vue de l'organisation apprenante .....	240
	Confronter les réseaux d'enseignants à des modèles extérieurs d'organisation ? .....	241
	Cartographier les connaissances critiques détenues par les réseaux d'enseignants .....	242
	La place des réseaux dans le débat public .....	242
	Demain, quelle place pour les réseaux d'enseignants dans les systèmes éducatifs ? .....	243
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>247</b>
	<b>WEBOGRAPHIE</b> .....	<b>261</b>
	<b>ANNEXES</b> .....	<b>265</b>
	<i>Documents de présentation établis par les réseaux présents à la journée de réflexion mai 2011</i> .....	267
7.7.	La fiche d'identité de Sésamath .....	267
7.7.1.	Liste des principaux projets réalisés : .....	267
7.7.2.	Liste des projets en cours : .....	267
7.7.3.	Vos principaux buts et objectifs : .....	267
7.8.	La fiche d'identité de Cdidoc.fr .....	268
7.8.1.	Liste des projets réalisés : .....	268
7.8.2.	Liste des projets en cours : .....	269
7.8.3.	Vos principaux buts et objectifs : .....	269
7.8.4.	Valeurs mises en avant et défendues : .....	269
7.9.	La fiche d'identité de l'association les Clionautes.....	269
7.9.1.	Liste des projets réalisés : .....	269
7.9.2.	Liste des projets en cours : .....	270
7.9.3.	Vos principaux buts et objectifs : .....	270
7.9.4.	Valeurs mises en avant et défendues : .....	270
7.10.	La fiche d'identité d'El@b .....	270
7.10.1.	Liste des projets réalisés : .....	270

7.10.2.	Liste des projets en cours : .....	271
7.10.3.	Vos principaux buts et objectifs : .....	271
7.10.4.	Valeurs mises en avant et défendues : .....	271
7.11.	La fiche d'identité de STG-CFE.....	271
7.11.1.	Liste des projets réalisés : .....	271
7.11.2.	Liste des projets en cours : .....	272
7.11.3.	Vos principaux buts et objectifs : .....	272
7.11.4.	Valeurs mises en avant et défendues : .....	272
7.12.	La fiche d'identité de MesPreps .....	272
7.12.1.	Liste des projets réalisés : .....	272
7.12.2.	Liste des projets en cours : .....	273
7.12.3.	Vos principaux buts et objectifs : .....	273
7.12.4.	Valeurs mises en avant et défendues : .....	273
7.13.	La fiche d'identité d'Edulibre .....	273
7.13.1.	Liste des projets réalisés : .....	273
7.13.2.	Liste des projets en cours : .....	273
7.13.3.	Vos principaux buts et objectifs : .....	274
7.13.4.	Valeurs mises en avant et défendues : .....	274
7.14.	La fiche d'identité d'Educ00o.....	274
7.14.1.	Liste des projets réalisés : .....	274
7.14.2.	Liste des projets en cours .....	274
7.14.3.	Vos principaux buts et objectifs : .....	274
7.14.4.	Valeurs mises en avant et défendues : .....	275
7.15.	La fiche d'identité d'Enseignons.be .....	275
7.15.1.	Liste des projets réalisés : .....	275
7.15.2.	Liste des projets en cours : .....	275
7.15.3.	Vos principaux buts et objectifs : .....	275
7.16.	La fiche d'identité de WebLettres .....	276
7.16.1.	Liste des projets réalisés : .....	276
7.16.2.	Liste des projets en cours : .....	276
7.16.3.	Vos principaux buts et objectifs : .....	276
7.16.4.	Valeurs mises en avant et défendues : .....	277
8.	Liste des réseaux d'enseignants.....	278
8.1.	Les réseaux pour l'enseignement primaire (10) .....	278
8.2.	Les réseaux pour l'enseignement secondaire (37).....	279
8.3.	Les réseaux transversaux (26).....	281
9.	Liste ordonnée de mots clés apparaissant sur les pages d'accueil Internet.....	283
9.1.	Les mots les plus utilisés sur la page d'accueil du site de l'APSES .....	283
9.2.	Les mots les plus utilisés sur la page d'accueil du site de l'association Les Clionautes .....	284
9.3.	Les mots les plus utilisés sur la page d'accueil du site de Sésamath .....	285
9.4.	Les mots les plus utilisés sur la page d'accueil de WebLettres .....	286
9.5.	Les mots les plus utilisés sur la page d'accueil du réseau Pédago 2.0 .....	287
9.6.	Les mots les plus utilisés sur la page d'accueil du réseau ED.....	288
10.	Présentation des pages d'accueil des sites des réseaux.....	289
10.1.	Présentation de la page d'accueil du site de l'APSES .....	289
10.2.	Présentation de la page d'accueil du site de l'association Les Clionautes .....	290
10.3.	Présentation de la page d'accueil du site du réseau ED.....	291
10.4.	Présentation de la page d'accueil du site du réseau Pédago 2.0 .....	292
10.5.	Présentation de la page d'accueil du site de l'association Sésamath .....	293
10.6.	Présentation de la page d'accueil du site de l'association WebLettres.....	294
11.	Profession de foi de l'association Sésamath .....	295
12.	Charte de l'association Sésamath .....	296
13.	Les sites de partage et de mutualisation de ressources en économie gestion.....	299
13.1.	Un maillage important de ressources institutionnelles .....	299
13.2.	Les ressources proposées sur EDUCNET .....	301
13.3.	Le cite du CERPET .....	301
13.4.	Présentation des listes de discussion institutionnelles.....	301

13.5.	Les sites académiques .....	301
13.6.	Les associations disciplinaires .....	302
13.7.	Les réseaux de mutualisation et de partage créés par des enseignants.....	302
13.8.	Les initiatives individuelles d'enseignants : .....	304
14.	<i>Grille de questions de l'enquête en ligne des réseaux ED et Pédago 2.0 .....</i>	<i>305</i>
15.	<i>Grilles de questions pour les acteurs de Sésamath et de l'APSES.....</i>	<i>306</i>
15.1.	Grille destinée aux membres de Sésamath et de l'APSES .....	306
15.2.	Grille destinée aux utilisateurs de l'association Sésamath.....	307
16.	<i>Discours prononcé par Jean-Philippe Vanroyen (président de l'association Sésamath en 2011).....</i>	<i>308</i>
17.	<i>Entretien téléphonique avec Marjorie Galy (présidente de l'association APSES en 2011).....</i>	<i>311</i>
18.	<i>Contribution d'E.l@b à la consultation pour la refondation de l'école.....</i>	<i>312</i>
19.	<i>Contribution de Sésamath à la consultation pour la refondation de l'école.....</i>	<i>314</i>
20.	<i>Contributions de l'APSES à la consultation pour la refondation de l'école.....</i>	<i>316</i>
20.1.	Pour l'enseignement d'exploration en seconde .....	316
20.2.	Les nouveaux programmes de SES.....	318
20.3.	Les nouvelles épreuves du bac en SES .....	323

# INTRODUCTION

---



Cette recherche a pour objectif d'identifier et d'explicitier le fonctionnement de réseaux en ligne créés par des enseignants pour leurs pairs dans le but de partager ou de concevoir collectivement des ressources à caractère professionnel.

En France, ces réseaux se développent depuis une quinzaine d'années dans la plupart des disciplines scolaires et aujourd'hui, certains d'entre eux connaissent une audience significative. Si le fonctionnement des listes de discussion en contexte éducatif a fait l'objet de plusieurs recherches (Drot Delange, 2001 ; Turban, 2005 ; Villemonteix, 2007; Caviale, 2008 ; Thiault, 2011), celui des réseaux d'enseignants créés pour la production et le partage de ressources est un champ encore peu exploré. A notre connaissance, seule l'association Sésamath a fait l'objet de recherches. Sabra (2011) a publié une thèse de didactique des mathématiques dans laquelle il rend compte des interactions entre les aspects individuels et collectifs du travail documentaire d'enseignants qui s'impliquent dans l'association Sésamath. Dans le cadre d'un master 1, Bert Erboul (2009) a mené une recherche sociologique basée sur une méthode ethnographique sur cette même association.

En septembre 2008, s'est tenue à Paris une journée de réflexion intitulée **Associations d'enseignants et travail collaboratif : quels modèles ?**<sup>1</sup> Sésamath, WebLettres et les Clionautes ont participé à cette journée. Les années suivantes, des tables rondes ont été organisées autour de sujets proches, notamment lors du colloque *Echanger Pour Apprendre en Ligne* (EPAL) en 2009, puis en 2010 lors du forum des usages coopératifs a-Brest<sup>2</sup>. Au cours de la première table ronde animée par Develotte, les intervenants se posaient la question de la place que pourrait prendre les **communautés en ligne d'enseignants comme nouveaux partenaires du système éducatif**. Elle réunissait des acteurs de WebLettres, les Clionautes, Sésamath et d'Open English Web<sup>3</sup>. La seconde table ronde avait comme thématique **les communautés de pratique au cœur de l'éducation** et rassemblait des acteurs impliqués dans Sésamath, WebLettres, les Clionautes, Lemanège et Apprendre 2.0. Nous reviendrons sur certains propos tenus lors de ces tables rondes dans le corps de la thèse.

Un premier élément nous semble important à souligner. Trois réseaux, Sésamath, WebLettres et les Clionautes ont été représentés à l'ensemble des tables rondes et des journées de réflexion que nous venons de citer. Ces trois réseaux bénéficient d'une certaine notoriété. De plus, ils connaissent un véritable succès si l'on raisonne en termes d'audience. Ainsi, leurs initiatives semblent répondre à certaines attentes des enseignants. A cet égard, le nombre et la progression des visites mensuelles sur le site de Sésamath<sup>4</sup> est éloquent :

<sup>1</sup> La présentation de cette journée est disponible sur le site d'Eductice à cette adresse <http://eductice.ens-lyon.fr/EducTice/ressources/seminaires/journeeTCol/>

<sup>2</sup> La présentation de la table ronde est disponible cette adresse <http://www.a-brest.net/article5875.html>

<sup>3</sup> Le réseau Open English Web a depuis été fermé et son nom de domaine est désormais à vendre

<sup>4</sup> La page des statistiques du nombre de visites sur le site de Sésamath est disponible à l'adresse <http://www.sesamath.net/index.php?page=statistiques>



**Image 1 : copie d'écran des copies d'écran des statistiques de fréquentation publiées sur le site Internet de Sésamath en septembre 2012**

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Janvier	528 700	829 644	1 114 626	1 345 224	1 350 337	1 627 759	1 584 222
Février	414 442	688 885	870 713	1 034 016	1 007 375	1 282 818	1 293 712
Mars	624 633	862 416	1 035 587	1 305 183	1 303 390	1 418 993	1 390 414
Avril	500 130	655 510	940 379	973 686	961 062	1 176 170	1 141 064
Mai	551 671	832 743	1 041 464	1 118 158	1 172 566	1 330 422	1 253 478
Juin	491 693	870 878	1 050 267	1 236 761	1 146 141	1 248 317	1 080 437
Juillet	230 360	335 218	277 794	297 276	312 047	377 884	
Août	267 044	334 333	302 766	361 344	413 251	376 339	
Septembre	556 045	736 000	1 000 191	1 120 963	1 320 405	1 423 637	
Octobre	656 136	1 059 493	1 303 777	1 419 612	1 307 068	1 586 125	
Novembre	693 382	1 035 298	1 243 986	1 441 634	1 535 572	1 641 914	
Décembre	585 788	992 450	1 089 808	1 140 124	1 232 095	1 215 447	
<b>Total annuel</b>	<b>6 100 025</b>	<b>9 262 130</b>	<b>11 400 919</b>	<b>12 793 981</b>	<b>13 050 393</b>	<b>14 705 825</b>	

De notre côté, nous souhaitons explorer le fonctionnement de plusieurs réseaux issus de différentes disciplines scolaires. Nous cherchons à anticiper l'avenir de ces organisations complexes et à rendre compte de leurs évolutions possibles au sein des systèmes éducatifs. Nous cherchons également à mettre en évidence les types de relations entre les trajectoires individuelles des enseignants impliqués et le fonctionnement de ces réseaux.

Afin de clarifier les propos qui seront tenus dans cette thèse, nous commençons par apporter quelques précisions sur ce que nous entendons par réseaux d'enseignants.

## Précisions définitives sur l'objet de la recherche

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. Ces espaces virtuels sont nombreux, une trentaine environ en 2012. Tous les niveaux d'enseignement du primaire au supérieur sont concernés, ainsi que la plupart des disciplines scolaires. Dès le début de la recherche, des questions d'ordre définitive se sont posées.

Le mot **association** est parfois utilisé pour désigner certains espaces virtuels de création et de partage de ressources créés par les enseignants. Nous avons d'emblée écarté ce vocable parce qu'il renvoie à un statut juridique – les associations sous couvert de la loi de 1901. Or, certains espaces virtuels sont des groupes de fait, sans existence juridique propre.

Le terme de **communauté** est souvent associé dans la littérature à la théorie des communautés de pratique de Wenger (1998). L'auteur de cette théorie définit en creux la

communauté de pratique et met en évidence trois éléments caractéristiques de son fonctionnement :

- L'engagement mutuel : Il est basé sur la capacité des acteurs de la communauté à interconnecter efficacement l'ensemble de leurs compétences.
- L'entreprise commune : Une communauté de pratique négocie sans cesse des actions communes et crée, ainsi, des relations de responsabilités mutuelles entre les acteurs impliqués.
- Le répertoire partagé : Au fil du temps, la communauté conçoit des ressources physiques (documents, logiciels, etc.) et symboliques (une histoire, des symboles, etc.) qui forment un ensemble de ressources mobilisables dans les situations d'interactions.

Or à ce stade de la recherche, il n'est pas du tout certain que les espaces créés par des enseignants dans le but de produire ou de partager des ressources entre pairs présentent des caractéristiques permettant de les qualifier a priori de communautés. Nous reviendrons sur ce point dans le corps de la thèse.

Selon le point de vue que l'on adopte, le mot **réseau** peut servir à désigner trois réalités qui s'entremêlent :

- **Une réalité physique** : le réseau peut désigner un ensemble de routes, de voies ferrées, de veines etc. qui communiquent entre elles.
- **Une réalité organisationnelle ou fonctionnelle** : Josserand (2007) souligne que le mot réseau est fréquemment utilisé pour désigner une logique d'organisation. Il décrit les relations entre des centres de décisions dispersés géographiquement et reliés par des liens physiques ou intangibles. Ainsi, le concept de réseau tient compte de la spécificité des nouveaux réseaux techniques de communication et de leur schéma « horizontal » de communication de tous vers tous par opposition à celui « vertical », des médias de masse classiques.
- **Une réalité sociale** : le réseau peut aussi se comprendre comme un groupe, une organisation ou une institution particulière. À ce titre, on peut parler d'un réseau d'individus – ou d'un réseau social – d'un réseau d'entités internes à une organisation ou encore de réseaux d'entreprises. Il s'agit alors de considérer davantage l'interaction sociale et la façon dont les acteurs vivent l'échange plutôt que la spécificité du cadre institutionnel qui sous-tend cet échange.

Le réseau englobe plusieurs réalités, physique, organisationnelle et sociale. Les espaces en ligne créés par des enseignants sont a minima une réalité physique. Afin de créer et de mutualiser des ressources, les enseignants doivent s'organiser c'est-à-dire penser les moyens d'établir des relations entre des individus séparés géographiquement (réalité organisationnelle) et peut-être se constituer en groupe (réalité sociale). C'est pourquoi, nous avons décidé d'utiliser le mot réseau pour désigner les espaces virtuels que nous étudions.

Dans le but de commencer à cadrer notre recherche, notre seconde étape a été de considérer les réseaux d'enseignants en tenant compte du contexte dans lequel ils évoluent.

## Éléments de contexte et de cadrage de la recherche

Les réseaux d'enseignants sont des lieux d'échange et de production de ressources en ligne, ressources qui peuvent s'apparenter à des biens informationnels. Ils pourraient ainsi se rapprocher des caractéristiques économiques généralement observées dans l'édition numérique. Par ailleurs, nous avons relevé dans plusieurs discours tenus sur les réseaux d'enseignants et leur fonctionnement la mise en avant d'une relation présentée comme établie entre leur organisation et le travail dit collaboratif. Nous présentons ci-dessous quelques éléments précisant ce contexte.

### *Des lieux de productions de biens informationnels*

Les ressources publiées sur un réseau d'enseignants sont a priori directement utiles au concepteur lui-même. Lorsqu'un enseignant dépose un cours, il l'a conçu avant tout pour l'utiliser lui-même avec ses propres élèves. Le fait de partager ce cours avec d'autres enseignants ne l'en prive pas. Pourtant, seule une poignée d'enseignants partagent avec d'autres les ressources qu'ils ont conçues. Ceci nous conduit à une première série d'interrogations. Quelles incitations conduisent certains enseignants à partager des ressources dans un réseau ? Quels sont les blocages et les difficultés à surmonter afin de favoriser le partage ?

Salaün (2001) souligne que l'abondance d'informations publiées sur l'Internet peut engendrer une pénurie d'attention. La capacité humaine à assimiler et à traiter l'information étant limitée, l'attention devient une ressource rare et convoitée. Dans un contexte d'abondance de contenus informationnels, « *le temps de cerveau disponible* » (Ertzscheid, 2011) devient une ressource rare qu'il faut savoir capter. Les enseignants disposent eux aussi d'un nombre très important d'informations professionnelles. Elles sont publiées en des lieux différents qui peuvent parfois se concurrencer. Prenons l'exemple de l'économie gestion, les enseignants de cette discipline peuvent trouver des ressources professionnelles sur une dizaine de listes de discussion institutionnelles, un réseau national de ressources (le CERTA), des sites académiques, une association disciplinaire (l'APEG), plusieurs réseaux d'enseignants (l'association Lemanège, le site STG CFE, des sites de mutualisation hébergés sur la plateforme Affinitiz)<sup>5</sup> ainsi que les différents blogs personnels tenus par des enseignants. L'enjeu pour toutes ces structures est de réussir à capter l'attention d'un public de plus en plus sollicité. Pour y parvenir, elles cherchent à être reconnues comme délivrant une information pertinente, utile et facile à consommer, c'est-à-dire obtenir la confiance des utilisateurs. La confiance dans ce cas n'est plus seulement un sentiment individuel ou subjectif, c'est un processus élaboré socialement qui permet de réduire la complexité du traitement de la masse informationnelle (Simonnot, 2007). Aussi, se posent pour les responsables des réseaux d'enseignants les questions suivantes. Comment parvenir à capter l'attention des utilisateurs ? Comment s'assurer de leur confiance ? Quels processus de validation des ressources mettre en œuvre ?

---

<sup>5</sup> La liste des espaces en ligne qui proposent aux enseignants d'économie gestion des ressources est consultable en annexe 7 de cette thèse

Les acteurs impliqués dans les réseaux d'enseignants, lorsqu'ils décrivent eux-mêmes leur mode fonctionnement, évoquent régulièrement le caractère collectif / collaboratif de la production de ressources. Ils le présentent souvent comme une manière de concevoir des ressources de « meilleure qualité » et dignes de confiance puisqu'elles sont conçues et testées par des enseignants pour leurs pairs. Ce que nous développons dans la section suivante.

### *Des discours généraux autour du travail collaboratif*

Les réseaux d'enseignants sont au cœur de discours un peu généraux sur la collaboration et la coopération. Au tout début de cette recherche, en septembre 2008, s'est tenue à Paris une journée de réflexion intitulée : **Associations d'enseignants et travail collaboratif : quels modèles ?**<sup>6</sup> Le titre donné à cette journée laisse entendre que les associations (que nous appelons réseaux) d'enseignants sont toutes organisées pour produire de façon collaborative leurs ressources et que de plus, les types d'organisation mis en œuvre pourraient s'apparenter à des modèles. Lors de cette journée, le fonctionnement de Sésamath a longuement été évoqué et présenté comme un modèle de réussite qui pourrait être transféré dans d'autres disciplines. Ce premier élément nous a questionné. Comment les enseignants s'organisent-ils pour collaborer entre eux ? Existe-t-il un ou des modèles de fonctionnement pour les réseaux d'enseignants ? Ces modèles, s'ils existent, sont-ils transférables ?

Durant cette journée, les responsables de 3 réseaux (les Clionautes, Sésamath et WebLettres) ont présenté les activités de leur réseau respectif. Selon leurs propos, à partir d'un objectif de simple mutualisation (séquences pédagogiques, photos commentées ou exercices), ils se sont organisés pour produire collectivement de nouvelles ressources comme des lettres d'information. Ils ont également évoqué la mise en œuvre d'un projet mené conjointement : la réalisation de séquences Tice<sup>7</sup> pluridisciplinaires destinées aux élèves du collège (CAP BREVET). Sur le site Internet qui lui est dédié<sup>8</sup>, il est présenté comme un projet associatif, animé de manière bénévole par des professeurs de mathématiques, d'histoire et de géographie et de français dans le but de répondre aux questions des élèves concernant le contenu et l'organisation du diplôme national du brevet et de leur offrir des exercices interactifs d'entraînement. La mise en œuvre de ce projet nécessite que des acteurs impliqués dans trois réseaux différents s'accordent sur leur manière de travailler ensemble et élaborent des règles d'organisation communes. Ce point nous semble être également un élément à discuter. Les modes de fonctionnement des réseaux sont-ils suffisamment proches pour leur permettre de collaborer ensemble, voire d'envisager la création d'un « méta » réseau pluridisciplinaire ?

Toujours au cours de cette même journée, Gueudet et Trouche<sup>9</sup> ont rappelé les incitations du ministère de l'Éducation Nationale à donner une dimension plus collective du travail des enseignants, incitations énoncées notamment dans le livre vert qui venait

<sup>6</sup> La présentation de cette journée est disponible sur le site d'Eductice à cette adresse <http://eductice.ens-lyon.fr/EducTice/ressources/seminaires/journeeTCol/>

<sup>7</sup> L'acronyme Tice signifie Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

<sup>8</sup> Le site Internet du projet CAP BREVET est consultable à l'adresse <http://www.capbrevet.net/>

<sup>9</sup> Les propos de Gueudet et Trouche ont été synthétisés et publiés à cette adresse [http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2008/09/260908\\_ModelleCollaboratifetAssociations.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2008/09/260908_ModelleCollaboratifetAssociations.aspx)

d'être publié sur l'évolution du métier d'enseignant (Pochard, 2008)<sup>10</sup>. La volonté de développer des ressources numériques et de faire entrer les travaux collectifs dans le paysage éducatif y est mentionnée à plusieurs reprises.

Quatre ans plus tard, lors d'un discours vidéo projeté<sup>11</sup> à l'université d'été Ludovia en août 2012, le ministre de l'Éducation Nationale, Vincent Peillon, a déclaré :

*« Nous portons le grand projet de faire naître, à côté des initiatives du secteur privé – elles sont déjà nombreuses – une nouvelle offre de services publics numériques éducatifs, qui soit une composante à part entière du service public d'enseignement et puisse bénéficier aux élèves. Je pense, notamment – on en parle assez – à un service public de soutien scolaire en ligne. Je pense aussi que le Ministère de l'éducation nationale doit mettre à la disposition des enseignants des services, une plateforme leur permettant d'échanger et de mutualiser beaucoup plus aisément qu'aujourd'hui leurs productions, leurs innovations pédagogiques. »*

D'après les propos tenus dans ce discours, la création d'espaces virtuels de production et de mutualisation de ressources correspond encore en 2012 à certaines préoccupations du ministère de l'Éducation Nationale. Cependant, malgré le nombre et l'audience des réseaux d'enseignants, le ministre ne cite pas leur existence. Il évoque les seules initiatives du secteur marchand. Il ne parle pas d'accompagner ni d'encourager les initiatives existantes mais annonce la création d'un nouvel espace en ligne dont la gestion serait assurée directement par une tutelle du ministère de l'Éducation Nationale. Il est donc possible d'imaginer un futur proche dans lequel coexisterait à la fois des espaces créés et administrés par des enseignants et un espace créé et administré par le ministère de l'Éducation Nationale.

Les éléments de contexte et de cadrage que nous venons d'évoquer ont mis en évidence que la compréhension des fonctionnements des réseaux d'enseignants nous permettra d'identifier si ce sont effectivement des organisations dans lesquelles les enseignants collaborent davantage ainsi que le souhaite l'institution. Elle nous permettra aussi de déterminer si les réseaux comme Sésamath qui réussissent parfaitement à capter l'attention de leur cible et à bénéficier d'une très forte audience mettent en œuvre des « modèles » de fonctionnement, transférables ou non à d'autres disciplines.

Répondre à l'ensemble des points évoqués dans cette section nécessiterait de s'appuyer sur des champs disciplinaires variés telles que les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication, les didactiques des disciplines, la sociologie ou encore les sciences des organisations difficiles à maîtriser pour un seul chercheur. Il nous fallait donc restreindre l'objet de notre recherche à quelques questions ciblées.

---

<sup>10</sup> Pochard, M (2008). Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant. Ministère de l'éducation nationale, 4 février 2008.

<sup>11</sup> Le discours prononcé par Vincent Peillon à l'université d'été Ludovia en août 2012 est consultable à l'adresse <http://www.ludovia.com/news-241-1605.html>.



## Les questions de départ

Les éléments de contexte et de cadrage présentés précédemment ainsi que mon parcours personnel (professeure agrégée d'économie gestion) ont guidé notre choix et nous ont amené à considérer les réseaux d'enseignants comme des groupes organisés. Ceci nous a conduit, au démarrage de cette thèse, à nous poser les questions suivantes :

- **Quels sont les modes de fonctionnement mis en œuvre par les réseaux d'enseignants ?** Le terme mode renvoie à la manière générale dont un phénomène se présente, dont une action se fait (dictionnaire Petit Larousse, 1996). Nous entendons le mot fonctionnement sur trois niveaux différents :  
Un processus : c'est-à-dire un enchaînement de faits et d'actions qui aboutit à un résultat. Un dispositif : c'est à dire un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but déterminé. Un système : c'est-à-dire un ensemble de procédés ou de méthodes destinés à assurer une fonction déterminée.  
Pour répondre à cette question nous avons explicité les façons dont les enseignants qui s'impliquent dans des réseaux en ligne s'organisent pour produire collectivement et mutualiser des ressources dans un même espace. En d'autres termes, nous avons cherché à identifier quels sont les moyens qu'ils mettent en œuvre et sur quels procédés ou méthodes, ils s'appuient pour parvenir à atteindre leurs objectifs ?
- **Quels modes de fonctionnement facilitent la production collaborative ou coopérative de ressources ?** Mangenot (2003) propose une mise en comparaison de ces deux termes. La collaboration implique une intention commune et un effort mutuel et coordonné de résolution de la tâche, tandis que la coopération correspond à une plus grande division du travail. De Lièvre & al. (2002) précisent que le recours à une démarche coopérative ou collaborative tiendrait de la nature de l'activité à réaliser (facilement divisible ou non), de la manière dont l'équipe l'aborde (en la divisant en parties ou en l'abordant dans sa globalité) mais également de la capacité des individus à travailler en groupe (maturité, culture de travail, etc.). Nous avons cherché à mettre en lumière si les manières d'être et d'agir à l'intérieur des réseaux d'enseignement favorisent ou non la coopération ou la collaboration entre les acteurs impliqués en fonction de la nature des tâches qu'ils réalisent.
- **Quelles sont les conséquences des modes de fonctionnement pour les acteurs impliqués ?** Il s'agit de déterminer s'il existe des liens ou des corrélations entre les modes de fonctionnement mis en œuvre dans les réseaux d'enseignants et les actions des acteurs impliqués (leur manière de se présenter et de s'exprimer dans le réseau par exemple) et le cas échéant de les expliquer.

Pour parvenir à apporter des éléments de réponse à ces 3 questions, nous nous sommes appuyés sur plusieurs démarches complémentaires menées conjointement que nous présentons dans la section suivante.

## Démarche de la recherche

Très rapidement un premier constat s'est imposé à nous. Les réseaux d'enseignants ne sont pas des structures figées. Ils se transforment et évoluent constamment. Par

exemple, durant les 3 années consacrées à cette recherche, les Clionautes ont vécu deux séries de démissions collectives des membres de leur conseil d'administration (fin 2011, puis de nouveau début 2012), l'un de ses projets (Pédago 2.0) est devenu indépendant en avril 2011 et a été fermé définitivement en juillet 2012, une nouvelle liste de discussion a été créée parallèlement à la liste H-français début 2012. En économie gestion, des réseaux ont été créés dans différentes disciplines en 2005 afin de mutualiser des ressources pour accompagner la réforme du baccalauréat STG, la plupart de ces réseaux ont été fermés en avril 2010, un nouveau réseau, Lemanège, a été créé avec des règles de fonctionnement différentes pour les remplacer.

Afin de percevoir ces trajectoires, il nous semblait indispensable de suivre des réseaux pendant un temps assez long. Par ailleurs, ces changements de trajectoires ne sont pas linéaires. Ils sont la résultante de dissensions, parfois de ruptures entre les membres d'un réseau, autant d'éléments délicats à montrer à un chercheur venu de l'extérieur. Certains réseaux tels que WebLettres n'ont d'ailleurs pas accepté de participer à notre recherche, d'autres l'ont fait mais en ne partageant pas l'ensemble des données. Par exemple, l'APSES a accepté que nous procédions à des entretiens auprès des membres impliqués mais pas de nous inscrire sur sa liste de discussion interne.

De plus, il nous fallait établir une relation de confiance propice au recueil de données avec les acteurs impliqués dans les réseaux étudiés. Ces échanges interpersonnels nous étaient indispensables pour percevoir le regard que les membres impliqués portent sur leurs réseaux et sur les actions qu'ils mettent en œuvre. Cependant, certaines données ainsi récoltées ne peuvent pas toujours être divulguées sans compromettre la stabilité des réseaux étudiés.

Le regard du chercheur peut à son tour modifier la trajectoire d'un réseau. A titre d'exemple, la présentation de résultats intermédiaires lors de l'assemblée générale de Sésamath en août 2009 a sans doute contribué à accélérer la rédaction et la publication de leur profession de foi.

Prenant en compte la question de l'existence d'un éventuel modèle de fonctionnement (celui de Sésamath) qui serait transférable à d'autres disciplines ainsi que la question de la collaboration qui serait un mode d'organisation mis en œuvre dans tous les réseaux, nous avons organisé en mai 2011 une journée de réflexion avec une dizaine de réseaux d'enseignants (Sésamath, CDIdoc, les Clionautes, e.l@b, STG-CFE, Mespreps, Edulibre, EducOOo, enseignons.be, WebLettres). Cette journée a constitué un jalon important dans notre recherche. Nous avons demandé à chaque réseau de se présenter et de répondre à quelques questions sur leurs valeurs, leurs objectifs et les projets qu'ils souhaitaient mettre en avant (l'ensemble des présentations sont disponibles en annexe 1). A l'issue de cette journée, nous avons redéfini notre démarche de recherche à la lumière de certaines constatations.

Le projet CAP BREVET a été cité par les Clionautes et par WebLettres mais pas par Sésamath. Pour mémoire, lors de la journée organisée en 2008 sur le travail collaboratif les 3 associations avaient mis en avant ce projet. Pour Sésamath celui-ci n'a pas abouti, la collaboration entre les 3 réseaux n'ayant pas été assez féconde.

Seule l'association Sésamath a revendiqué des valeurs (le respect du service public et la liberté pédagogique). Les autres réseaux ayant mis en avant des objectifs à atteindre plutôt que des valeurs. Sésamath est aussi le seul réseau qui a rédigé et publié une profession de foi que Jean-Philippe Vanroyen (président de Sésamath en 2011) a présenté la façon suivante :

*Pour les valeurs mises en avant et défendues, nous avons beaucoup travaillé sur la rédaction d'un texte précisant ces points. Ce texte mis en ligne sur notre site, est notre profession de foi. Jean-Philippe Vanroyen, mai 2011.*

Puis, lors d'une table ronde organisée pour confronter les discours des responsables de Sésamath, des Clionautes et de WebLettres sur leurs modes de gouvernance et de coopération, des divergences radicales ont été mises en lumière. Dans Sésamath, les projets sont totalement dépersonnalisés. Ce ne sont plus les projets de leurs créateurs mais ceux du réseau. Au contraire dans WebLettres les personnes impliquées dans un projet sont mises en avant et remerciées individuellement pour leur contribution. Par exemple, chacun des membres de WebLettres ayant participé à la réalisation de manuels coproduits par le Scéren et par WebLettres est rétribué comme auteur en contre partie de cette tâche. Les Clionautes s'organisent également autour de projets personnalisés (ils appartiennent à leur créateur) dont l'ensemble forme une galaxie. Le modèle de fonctionnement de Sésamath semble donc être difficilement transférable puisqu'il est à l'opposé de ce qui se fait dans les autres réseaux. Aussi, pour expliquer les fonctionnements des réseaux d'enseignants sans en gommer la complexité et la diversité, nous avons choisi d'étudier plusieurs réseaux.

Comprendre une organisation en profondeur nécessite un certain degré d'implication indispensable pour appréhender les activités des acteurs et leur vision du monde. Se pose alors un problème méthodologique central, comment concilier l'implication nécessaire à la compréhension des réseaux et la distanciation nécessaire au chercheur ? Des observations participantes nous ont permis d'identifier et de comprendre les différents regards que portent les acteurs sur leurs réseaux puis de récolter différents indices expliquant le fonctionnement des réseaux d'enseignants. Afin de reprendre de la distance, nous avons complété nos recherches en nous basant sur les indices ainsi récoltés en mettant en œuvre des processus très ciblés d'analyses sur des éléments particuliers. Certaines pistes de recherche se sont révélées productives, d'autres difficilement praticables ou peu concluantes.

Nous avons concentré nos analyses sur des données issues de 5 réseaux d'enseignants. Les trois premiers réseaux, les Clionautes, l'APSES et Sésamath ont été choisis en raison de leur audience tout à fait significative parmi les enseignants de leur discipline respective. Nous aurions souhaité analyser également les données issues du réseau WebLettres qui recueille également une forte audience parmi les enseignants de lettres modernes et anciennes. Malheureusement, comme nous l'avons mentionné précédemment, les responsables de ce réseau ne nous y ont pas autorisé. Le réseau Pédago 2.0 a été rajouté à cette première sélection en raison de sa trajectoire tout à fait particulière. Ce réseau était à l'origine un projet du réseau les Clionautes. Il est devenu totalement indépendant en avril 2011 à la suite d'un désaccord important entre certains membres des Clionautes, avant de fermer définitivement ses portes en juillet 2012. Enfin, j'étais l'administratrice du cinquième réseau, le réseau ED créé pour mutualiser des ressources pour enseigner l'économie et le droit, ce qui nous garantissait l'accès à l'ensemble des données. Le tableau ci-après présente pour chacun des réseaux étudiés, les données et les types d'analyse que nous avons menés :



Tableau 1 : description des données et des types d'analyse menées sur les cinq réseaux étudiés

Réseaux	Discipline	Données et type d'analyse
APSES	Sciences économiques et sociales	<b>Eléments publiés sur le site Internet</b> <b>1 questionnaire posté en ligne (23 réponses)</b> <b>2 entretiens</b>
Les Clionautes	Histoire et géographie	<b>Eléments publiés sur le site Internet</b> <b>6 entretiens semi-directifs</b> <b>1 entretien</b>
Sésamath	Mathématiques	<b>Eléments publiés sur le site Internet</b> <b>12 Entretiens semi-directifs</b>
ED	Economie gestion	<b>Eléments publiés sur le site Internet</b> <b>2 questionnaires postés en ligne (53 réponses)</b> <b>3 entretiens semi-directifs</b> <b>Les profils des membres (1 033 profils) :</b> - Construction de l'identité numérique (Georges, 2009 ; Cardon, 2008) <b>Les échanges publiés sur le site (2 221 publications ou commentaires sur une période de 3 ans) :</b> - langage maison (Maccoccia, 2002) - Implicatures (Grice, 1978) - Signes textuels, (Audran, 2002) - Stratégies des locuteurs (Caelen, 2002, 2003)
Pédago 2.0	Histoire et géographie	<b>Eléments publiés sur le site Internet</b> <b>1 entretien semi-directif</b> <b>2 questionnaires postés en ligne (35 réponses)</b> <b>Les profils des membres (462 profils)</b> Construction de l'identité numérique (Georges, 2009 ; Cardon, 2008) <b>Les échanges publiés sur le site (1 103 publications ou commentaires sur une période de 3 ans) :</b> - langage maison (Maccoccia, 2002) - Implicatures (Grice, 1978) - Signes textuels, (Audran, 2002) - Stratégies des locuteurs (Caelen, 2002, 2003)

## Plan de la thèse

Notre propos se structure en quatre parties principales et en neuf chapitres.

Les réseaux d'enseignants qui mutualisent et produisent des ressources ont encore été peu explorés par la recherche. Nous proposons comme angle d'attaque, de rendre compte et de comparer la manière dont les réseaux communiquent et se présentent eux-mêmes sur leur site Internet. Nous détaillons ce que les réseaux produisent, les cibles qu'ils disent viser, les principaux objectifs qu'ils mettent en avant et les modes de coordination explicités. Le second chapitre est consacré à un autre point de vue sur les réseaux d'enseignant, celui des chercheurs. Nous interrogeons les différentes tentatives de caractérisation des groupes d'enseignants entendus d'une manière large (c'est-à-dire en incluant les listes ou forums de discussion et les communautés créées et soutenues par une

institution). Puis, nous examinons les rôles supposés ou observés que ces groupes jouent dans la pratique des enseignants, leur formation initiale ou continue et leur développement professionnel.

Nous avons rapidement constaté que les réseaux d'enseignants ne produisent pas les mêmes données. Certains réseaux qui s'organisent autour de règles souples et implicites (nous avons nommé ce type de réseaux les bacs à sable) produisent sur leur site des traces visibles tels que des fils de discussion entre les acteurs impliqués, alors que les réseaux qui s'organisent autour de règles précises et explicites (pour ce second type de réseau, nous avons utilisé la métaphore de la ruche) mettent en avant les productions finies mais cachent le processus d'élaboration. Afin de tenir compte de cette diversité, nous avons choisi d'analyser selon des méthodes et des cadres différents deux réseaux particulièrement représentatifs du bac à sable et deux réseaux représentatifs du type ruche. Pour clarifier le contexte et les principales caractéristiques des quatre réseaux étudiés, le premier chapitre est consacré à une description des réseaux Pédago 2.0 et ED pour le bac à sable et de l'APSES et de Sésamath pour la ruche. Puis, nous poursuivons par une présentation et une discussion des différents cadres et des méthodes d'analyses adaptés aux données visibles pour chaque type de réseaux.

L'analyse des traces et des interactions visibles sur les sites des deux réseaux représentatifs du type bac à sable (Pédago 2.0 et ED) apporte des résultats que nous présentons dans la troisième partie. Dans le premier chapitre, nous proposons en nous appuyant sur un certain nombre d'indicateurs quantitatifs, une photographie de leur dynamique respective de fonctionnement. Les deuxième et troisième chapitres sont consacrés aux modes de construction sur le réseau de leur identité par les acteurs impliqués et la mise en lumière des stratégies conversationnelles des locuteurs.

La quatrième et dernière partie est consacrée à l'analyse des discours des membres impliqués dans les réseaux représentatifs des deux types de fonctionnement, le bac à sable et la ruche. Nous discutons dans le premier chapitre des parcours professionnels des membres de l'APSES et de Sésamath. Puis, nous comparons les éléments de culture partagés et les rituels de fonctionnement mis en œuvre au sein de ces deux réseaux. Enfin, nous identifions les attentes des acteurs au travers de l'analyse de leurs discours et nous interrogeons les impacts des productions collectives réalisées par les réseaux de type ruche pour les parties prenantes des systèmes éducatifs. Dans le deuxième chapitre de cette partie, nous discutons des parcours professionnels et des attentes des acteurs qui s'impliquent dans les réseaux de type bac à sable.



PREMIERE PARTIE :

Premiers regards  
sur les réseaux d'enseignants  
et état de la littérature

---



A notre connaissance, il n'existe encore que peu de recherches traitant du fonctionnement des réseaux créés par des enseignants pour mutualiser ou produire collectivement des ressources. Afin de déterminer quels sont les cadres d'analyse les plus pertinents pour répondre à l'objectif de cette thèse - Identifier et comprendre les fonctionnements des réseaux d'enseignants - nous avons procédé en deux étapes complémentaires, présentées en deux chapitres.

Le premier chapitre cherche à rendre compte de la manière dont les réseaux d'enseignants se présentent eux mêmes sur leur site Internet. Cette étape doit être considérée comme une première approche. Dans ce chapitre, nous débutons par la réalisation d'un état des lieux des réseaux d'enseignants qui produisent des ressources pour enseigner. Puis nous analysons la communication de quelques réseaux sélectionnés notamment en raison de leur audience. Pour chacun de ces réseaux, nous présentons les cibles, les objectifs, les principales productions et les règles de fonctionnement qu'ils mettent en avant.

Dans le second chapitre nous questionnons l'état de la littérature sur des objets proches des réseaux d'enseignants tels que nous les entendons dans cette thèse. Nous nous intéressons aux résultats de recherches menées sur des listes de discussion en contexte éducatif et sur des groupes d'enseignants supportés par une institution ou une équipe de chercheurs. Nous abordons ainsi des questions relatives aux tentatives de caractérisation des groupes virtuels d'enseignants, à leurs impacts supposés ou observés sur les pratiques et la formation des enseignants ainsi qu'à leur mode de fonctionnement.

# Chapitre 1

## Ce que les sites Internet des réseaux d'enseignants donnent à voir

Les sites Internet dédiés aux échanges entre enseignants sont très nombreux dans le contexte éducatif français. Tous objectifs confondus, nous en avons comptabilisé 73 (la liste complète et détaillée est présentée en annexe 2). Cette liste donne un aperçu du nombre et de la diversité des réseaux d'enseignants.

Dans cette thèse nous nous intéressons plus spécifiquement aux réseaux en ligne créés par des enseignants pour échanger entre pairs, produire et partager des ressources pour enseigner. Nous avons dénombré 21 réseaux de ce type parmi les 73 réseaux listés. Concernant ces 21 réseaux, nous nous questionnons sur les moyens et les procédés mis en œuvre par les enseignants impliqués dans ces réseaux pour produire collectivement des ressources. Ceci nous conduit à nous poser une première série de questions :

- Quels sont les objectifs des réseaux d'enseignants?
- A qui s'adressent-ils en priorité ?
- Que produisent-ils ?
- Qui peut accéder aux ressources ? Les membres du réseau, l'ensemble des internautes ?
- Qui peut participer à la construction des ressources ? Tous les internautes, tous les membres du réseau, certains membres du réseau ?

Le point commun des réseaux d'enseignants est qu'ils disposent tous d'un site Internet qui leur sert à la fois de vitrine et de média. A partir des éléments rendus visibles sur ces sites Internet, nous avons procédé à une catégorisation des réseaux en fonction de leur taille, de leurs objectifs principaux, du public qu'ils visent et des règles qui régissent l'accès en lecture et en écriture à leurs réalisations.

Nous avons choisi d'étudier de manière approfondie quelques réseaux d'enseignants. Ce qui a conduit à opérer une sélection parmi les réseaux existants. Puis, pour chaque réseau sélectionné, nous présentons une analyse de leur communication, à partir des éléments qu'ils publient sur leur site Internet. Ceci afin de comparer quelles sont les catégories de personnes auxquelles ces réseaux s'adressent en priorité et quels sont les objectifs qu'ils mettent en avant.

### 1. Quels réseaux d'enseignants analyser ?

La première étape de notre recherche a consisté à dresser une liste des différents réseaux d'enseignants en ligne. Pour constituer cette liste nous avons procédé :

- par interrogations sur le moteur de recherche Google en utilisant successivement

les expressions : communauté + enseignants ; réseau + enseignants ; association + enseignants ; ressources pédagogiques associées à la liste de toutes les disciplines enseignées dans le secondaire ;

- par lecture des sites qui signalent parfois les réseaux « amis » ;
- en proposant via les réseaux sociaux (Facebook, Twitter et Google +) aux acteurs impliqués dans des réseaux de nous indiquer les réseaux dont ils ont connaissance.

Afin de faciliter la lecture de la liste, nous avons classé les réseaux ainsi répertoriés selon les niveaux d'enseignements des enseignants auxquels ils s'adressent. Nous avons ainsi répertorié :

**Tableau 2 : répartition des réseaux par niveau d'enseignement**

Réseaux dédiés aux enseignants du primaire	10
Réseaux dédiés aux enseignants du secondaire	37
Réseaux dont les objectifs peuvent intéresser les enseignants de tous les niveaux	26
<b>Nombre total de réseaux</b>	<b>73</b>

L'objectif de cette thèse est d'étudier les réseaux d'enseignants qui produisent et partagent entre pairs des ressources. Nous entendons par ressource une production pédagogique (cours, exercice, évaluation) créée par et pour les enseignants membres d'un réseau en ligne. L'existence de ressources produites ou mutualisées au sein du réseau a donc été notre premier critère de tri.

Nous avons décidé d'écarter les réseaux d'enseignants qui s'adressent à tous les niveaux d'enseignement. En effet, leurs objectifs sont extrêmement divers, certains développent des suites bureautiques (EducOOo.org), d'autres fournissent des conseils pour la reconversion des enseignants (Aide aux profs), d'autres encore sont des forums de discussion extrêmement généralistes (Néoprofs). Nous pensons en effet que ces réseaux relèvent de dynamiques différentes de celles qui nous intéressent puisque leurs objectifs sont souvent éloignés des questions de production et de partage de ressources pour enseigner.

**Tableau 3 : les réseaux de partage ou de production de ressources**

	<b>Produisent et partagent des ressources</b>	<b>Ne produisent et ne partagent pas de ressources</b>	<b>Total</b>
<b>Réseaux dédiés aux enseignants du primaire</b>	4	6	10
<b>Réseaux dédiés aux enseignants du secondaire</b>	21	16	37

Les réseaux qui produisent et partagent des ressources pour les enseignants du secondaire sont les plus nombreux. De plus, les réseaux de ce niveau présentent la particularité d'avoir été créés et animés par des enseignants de disciplines scolaires différentes. Nous faisons l'hypothèse a priori que les étudier avec des indicateurs



similaires nous permettra de relever des éléments saillants expliquant leur fonctionnement au delà des différences issues des cultures disciplinaires.

Différents champs disciplinaires peuvent être convoqués afin d'analyser les réseaux d'enseignants. Nous souhaitons dans cette thèse en comprendre le fonctionnement. Pour y parvenir, l'une des pistes possibles – celle que nous avons choisie - est de tenter de comprendre de quelle manière des ensembles d'individus se regroupent au sein d'une structure régulée pour répondre à leurs besoins ou atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. En d'autres termes de les considérer comme des organisations et de les étudier comme telles. Nous avons choisi d'analyser les réseaux d'enseignants comme des organisations au travers de différents paramètres externes et internes :

- **les paramètres externes** se composent de l'environnement, des parties prenantes et de la situation concurrentielle de l'organisation.
- **les paramètres internes** rassemblent l'histoire, les valeurs et la culture, les stratégies des acteurs et les règles de fonctionnement de l'organisation.

Afin de pouvoir apprécier et mettre en perspective les différents paramètres internes, nous avons sélectionné des réseaux ayant une histoire suffisamment longue (plusieurs années) afin que les éléments culturels, les valeurs et des stratégies les acteurs aient eu le temps d'émerger.

Parmi, les 21 réseaux qui produisent et partagent des ressources pour le niveau de l'enseignement secondaire, nous en avons sélectionné quatre en raison de leur notoriété et de leur forte audience dans leur discipline respective (paramètres externes). A titre d'exemple, les responsables des trois premiers réseaux, Sésamath, WebLettres et les Clionautes ont été entendus pendant la mission parlementaire menée par l'équipe de Jean-Michel Fourgous<sup>12</sup> (2010) et sont les trois seules associations à être citées dans le rapport de cette mission intitulé « *réussir l'école numérique* ». Elles sont également celles qui ont été invitées en 2008 à la journée de réflexion mentionnée dans l'introduction et intitulée **Associations d'enseignants et travail collaboratif : quels modèles ?** L'année suivante, lorsque Develotte (2009) organise une table ronde lors du colloque *Echanger Pour Apprendre en Ligne* (EPAL) sur le thème **Les communautés en ligne d'enseignants nouveaux partenaires du système éducatif ?** Sont cités Sésamath, WebLettres, les Clionautes et Open Web English (qui a désormais disparu). En 2010, lors du forum des usages coopératifs organisé par a-Brest Sésamath, WebLettres et les Clionautes sont également représentés.

Le quatrième réseau que nous avons choisi d'analyser, l'APSES a lancé une pétition en 2011 contre le programme de première en sciences économiques et sociales qui a été signée par 2 500 enseignants sur les 5 500 que compte la discipline. Il bénéficie également d'une certaine notoriété dans la sphère économique. L'Express, le Monde ou Alternatives Economiques sont quelques exemples de journaux de la presse nationale qui ont déjà mentionné les actions menées par ce réseau<sup>13</sup>. Les données concernant l'audience nous ont été communiquées par les présidents de l'APSES, des Clionautes et de WebLettres. Pour l'association Sésamath, nous avons relevé les données publiées sur le site Internet.

---

<sup>12</sup> Le rapport de cette mission parlementaire est téléchargeable à l'adresse <http://www.missionfourgous-tice.fr/IMG/pdf/rapport-fourgous-chatel-TICE.pdf>

<sup>13</sup> Les articles mentionnés sont disponibles depuis la page <http://www.apses.org/debats-enjeux/ses-et-serie-es-dans-les-media/>

**Tableau 4 : Éléments généraux de présentation des réseaux choisis en raison de leur audience dans leur discipline, mai 2012.**

Réseaux	Création	Disciplines	Audience
<b>L'APSES</b>	1973	sciences économiques et sociales	15 000 visites mensuelles 1 385 adhérents sur les 5 500 enseignants de la discipline
<b>les Clionautes</b>	1998	histoire et géographie	110 000 visites mensuelles 1 600 abonnés à la newsletter
<b>Sésamath</b>	2001	mathématiques	1 200 000 visites mensuelles <sup>14</sup> 15 600 enseignants inscrits sur Sésaprof <sup>15</sup>
<b>WebLettres</b>	2002	lettres classiques et modernes	275 000 visites mensuelles 16 700 abonnés à la newsletter

A ces quatre premiers réseaux, nous avons ajouté deux autres réseaux pour les raisons suivantes :

- **Le réseau Economie Droit (ED)** : il fait partie d'un ensemble de réseaux créés par des enseignants en 2005, juste après la réforme du baccalauréat Sciences et Technologies de la Gestion (STG). Les programmes à enseigner ainsi que les méthodes d'enseignements préconisées (démarche pédagogique inductive) par cette réforme nécessitaient pour les enseignants de revoir de manière significative leur cours. Quelques enseignants en économie gestion ont pensé que partager les productions pédagogiques réalisées en fonction de ces nouvelles indications leur ferait gagner du temps et ils ont créé un site par sous discipline de l'économie gestion dans ce but. Intégrer le réseau ED, nous permettait d'ajouter une discipline technologique à la liste des réseaux étudiés. De plus, parce que j'étais la créatrice et l'administratrice de ce réseau, nous pouvions facilement contacter l'ensemble des membres et avoir accès aux traces publiées sur le réseau depuis sa création. Ce réseau rassemblait 1 033 membres en avril 2010.
- **Le réseau Pédago 2.0** : Ce réseau se caractérise par une histoire et une trajectoire particulières. Il était à sa création en 2008, le réseau social d'échanges et de partage de ressources de l'association les Clionautes. En avril 2010, ce réseau a pris son indépendance de l'association les Clionautes pour devenir autonome. Le réseau Pédago 2.0 comptait 511 membres<sup>16</sup> en avril 2012.

La liste des réseaux d'enseignants que nous avons étudiée est donc composée des 6 réseaux suivants : l'APSES, les Clionautes, ED, Sésamath, Pédago 2.0 et WebLettres. Ces réseaux utilisent pour fonctionner les technologies du web participatif (blog, wiki, liste de discussion, etc.). Les échanges entre les membres se déroulent pour l'essentiel à distance sur l'Internet. Pour exister et se faire connaître, les réseaux d'enseignants se servent de

<sup>14</sup> Données accessibles à l'adresse sur le site de Sésamath à l'adresse, <http://www.sesamath.net/index.php?page=statistiques>, consultée le 14 mai 2012.

<sup>15</sup> Sésaprof est l'espace réservé aux enseignants de mathématiques. Le nombre d'enseignants inscrits est publié sur le site de Sésamath à cette adresse, consultée le 14 mai 2012. [http://sesaprof.sesamath.net/pages/prof\\_inscription\\_accueil.php?ticket=4fb10373105f049084f734d7b03436e43820fed8bed3d](http://sesaprof.sesamath.net/pages/prof_inscription_accueil.php?ticket=4fb10373105f049084f734d7b03436e43820fed8bed3d)

<sup>16</sup> Données accessibles sur la page du réseau Pédago 2.0 et consultée le 14 mai 2012. <http://pedago2point0.net/profiles/members/>

leur site Internet comme une vitrine et un média pour communiquer avec l'extérieur. Notre première étape a consisté à analyser les sites Internet de l'APSES, des Clionautes, du réseau ED, de Sésamath, du réseau Pédago 2.0 et de WebLettres afin de rendre compte de la manière dont ces réseaux parlent d'eux-mêmes.

## 1. Les éléments de communication externe

Normalement, une démarche de communication externe consiste pour une organisation à tenter d'améliorer sa notoriété auprès de la cible qu'elle cherche à atteindre. Ainsi, les éléments communiqués devraient refléter les valeurs, les finalités et les objectifs opérationnels que l'organisation souhaite mettre en avant. En suivant cette définition de la communication externe nous faisons a priori l'hypothèse que l'identification des éléments de communication publiés sur les sites Internet des réseaux d'enseignants peut nous permettre de déterminer quels sont leurs valeurs et leurs objectifs et à qui ils s'adressent en priorité. Nous avons procédé en deux étapes. Dans la première, nous décrivons les pages d'accueil de chacun des sites et identifions les mots les plus utilisés sur ces pages. Pour la seconde étape, nous nous concentrons sur l'identification des cibles visées et des objectifs affichés des réseaux.

### 1.1. *Analyse des pages d'accueil des sites Internet*

Un internaute qui recherche de l'information sur un réseau par un moteur de recherche arrive souvent sur la page d'accueil de ce réseau. Cette page est donc très importante. Le premier regard de l'internaute et donc sa première impression générale se porte sur elle. En nous appuyant sur l'analyse effectuée par Develotte (2009) et en la complétant, nous présentons dans la section qui suit une analyse de chacune des pages d'accueil de l'APSES, des Clionautes, du réseau ED, de Sésamath, du réseau Pédago 2.0 et de WebLettres.

#### 1.1.1. **Analyse des mots utilisés sur la page d'accueil des réseaux étudiés**

Nous avons comparé le type de vocabulaire utilisé sur les pages d'accueil de chacun des réseaux. Le logiciel Alyze<sup>17</sup> permet d'identifier et d'ordonner les mots présents sur une page Web. Le logiciel compte le nombre d'occurrences d'un mot sur une page et réalise un rapport sous la forme d'une liste de mots classés en fonction de leur répétition sur la page et des balises dans lesquelles les mots ont été placés (densité pondérée). Les listes de mots réalisées grâce au logiciel Alyze sur les pages d'accueil des réseaux l'APSES, les Clionautes ED, Sésamath, Pédago 2.0 et WebLettres sont consultables en annexe 3.

Une première lecture de l'ensemble des différents mots utilisés sur les différentes pages d'accueil des 6 réseaux que nous avons étudiés, nous a permis de les classer selon les catégories de sens suivantes :

---

<sup>17</sup> Alyze est un logiciel d'analyse de pages Web disponible en ligne à l'adresse <http://alyze.info/>.

- **Les mots liés à des aspects disciplinaires** : les noms de discipline entrent dans cette catégorie, tels que mathématiques, économie, histoire etc.
- **Les mots liés à des aspects organisationnels** : nous avons placé dans cette catégorie les mots suggérant des outils organisationnels ou des activités tels que les mots projets, liste de discussion, groupe de travail etc.
- **Les mots en lien avec le contexte éducatif** : nous avons rassemblé dans cette catégorie les mots enseignants, professeurs, élèves mais aussi cours ou programme.

Le tableau ci-dessous présente pour chaque réseau, la répartition des mots utilisés sur les pages d'accueil selon nos quatre catégories. Bien que le nom du réseau soit en général le mot qui apparaît le plus fréquemment sur les pages d'accueil, nous n'en n'avons pas tenu compte dans notre analyse puisqu'il n'est pas discriminant. Afin de pointer les éléments les plus saillants, nous avons analysé pour chaque réseau, les 10 mots dont la densité pondérée est la plus importante sur chaque page d'accueil respective.

**Tableau 5 : répartition des 10 mots les plus utilisés sur les pages d'accueil de l'APSES, des Clionautes, ED, Pédago 2.0, Sésamath et Weblettrés, juillet 2012**

	APSES	Clionautes	ED	Pédago 2.0	Sésamath	WebLettres
<b>Aspect disciplinaire</b>	5	5	8	0	1	1
<b>Aspect organisationnel</b>	2	4	0	7	7	7
<b>Le contexte éducatif</b>	3	0	2	1	2	2
<b>Total</b>	10	10	10	10	10	10

Pour l'ensemble des réseaux, les mots relatifs au contexte éducatif sont finalement assez peu présents sur les pages d'accueil. Les réseaux d'enseignants que nous avons étudiés utilisent un autre type de vocabulaire pour se décrire sur leur page d'accueil.

C'est sur la page d'accueil du réseau ED que les mots concernant l'aspect disciplinaire sont les plus présents. Les mots *économie* et *droit*, ainsi que les niveaux auxquels ils peuvent être enseignés (baccalauréat, BTS) sont mentionnés à plusieurs reprises. L'intention est sans doute de marquer le fait que ce réseau s'adresse à tous les enseignants en économie et en droit, quel que soit leur niveau d'enseignement. A l'opposé, aucun mot relatif aux aspects disciplinaires n'apparaît dans les 10 premiers mots dont la densité pondérée est la plus importante sur la page d'accueil du réseau Pédago 2.0.

Le réseau les Clionautes est le seul réseau à mentionner l'acronyme Tice sur sa page d'accueil. Un autre cas particulier retient notre attention. Sur la page d'accueil du réseau Pédago 2.0, le nom de la fondatrice apparaît en toutes lettres à 7 reprises.

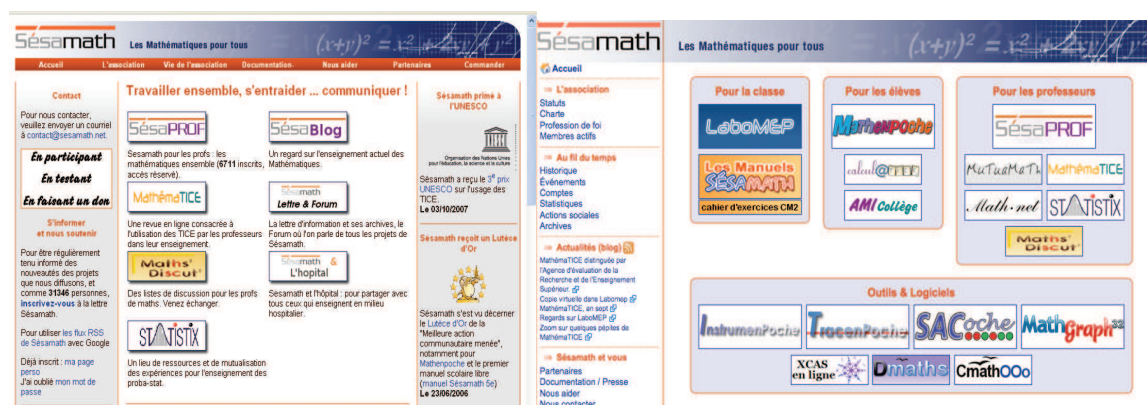
Concernant les mots relatifs aux aspects organisationnels, 3 réseaux sur les 6 étudiés leur donnent la part belle sur la page d'accueil de leur site. Ceci indique que ces réseaux fonctionnent autour de différentes rubriques ou projets tous mentionnés dès la page d'accueil. Le mot « projet » est particulièrement présent sur la page d'accueil de Sésamath puisqu'il apparaît 18 fois. L'analyse du type de vocabulaire utilisé sur les pages d'accueil des sites Internet montre que certains réseaux s'organisent autour de projets ou d'activités qu'ils mettent en avant. Si cet élément se confirme, il s'agirait d'une première différence de fonctionnement des réseaux d'enseignants. Au delà des mots utilisés, nous avons analysé la structure des blocs composant les pages d'accueil des sites et leurs contenus.

### 1.1.2. Analyse de l'organisation générale des pages d'accueil des sites Internet de l'APSES, des Clionautes, du réseau ED, de Pédago 2.0, de Sésamath et de WebLettres

Nous présentons ci-après une synthèse des éléments les plus saillants. Pour chacune des pages d'accueil des sites des réseaux l'APSES, les Clionautes, ED, Pédago 2.0, Sésamath et WebLettres, une copie d'écran et une description des éléments de la page d'accueil de chacun des sites des réseaux est présentée en annexe 4.

En termes d'organisation générale de la page, un réseau se différencie des autres, celui de Sésamath. La page d'accueil de son site est constituée de deux séries de blocs, l'une organisée selon le type de public visé et l'autre rassemble des outils jugés utiles pour enseigner les mathématiques. Toutes les informations concernant l'association sont présentées dans un bloc de petite taille situé sur la droite.

Figure 1 : copies d'écran des pages d'accueil du site de Sésamath en 2009 (à gauche) et en 2012 (à droite)



L'aspect général de cette page renvoie une impression d'organisation méticuleuse et réfléchi. Cet élément qui avait déjà été pointé par Develotte (2009) s'est encore renforcé avec la nouvelle version du site en 2012. Désormais, la page d'accueil de Sésamath comprend un minimum de texte, chaque outil ou projet étant présenté sous la forme d'une icône.

Tous les autres réseaux ont placé dans la partie centrale de leur page d'accueil des éléments d'actualité. Les derniers articles et les dernières contributions sont mis en avant.

A l'opposé, la page d'accueil de WebLettres comporte énormément d'informations et de textes. Des éléments de même nature sont présentés à différents endroits. Par exemple, certains manuels coproduits par l'association sont mis en avant dans le bloc de droite et d'autres dans le bloc de gauche. Le nombre d'informations est très important et seul un quart de la page est visible sans actionner l'ascenseur. Il se dégage de cette page une impression d'accumulation d'activités. Nous constatons (comme Develotte en 2009) que la page d'accueil de WebLettres accorde encore en 2012 une part importante en termes d'espace à des annonces commerciales (ouvrages coproduits par les membres du réseau, annonces de salons).

La page d'accueil du site de Sésamath se démarque aussi parce qu'elle s'organise autour de différentes catégories de publics en fonction des actions de ce réseau. L'association s'adresse explicitement aux enseignants et aux élèves. Ceci nous conduit à



des questions sur le type de public visé par les autres réseaux. S'adressent-ils aux seuls enseignants de leurs disciplines ou à un public plus large ?

## **1.2. Analyse des publics visés**

Pour déterminer les types de publics visés par les actions des réseaux d'enseignants, nous avons consulté les statuts et les pages de présentation publiés sur le site des différents réseaux, lorsqu'elles existent. Nous avons ainsi constaté que certains réseaux s'adressent aux seuls enseignants de leur discipline et d'autres à un public beaucoup plus large tels que les « *citoyens* » par exemple.

### **1.2.1. Les réseaux qui s'adressent uniquement aux enseignants**

Les réseaux qui s'adressent uniquement aux enseignants, tels que WebLettres, le réseau ED ou le réseau Pédago 2.0, déclarent avoir comme objectif de faciliter la réalisation des tâches quotidiennes que les enseignants exécutent dans l'exercice de leur métier. Pour cela, ils proposent conjointement deux types de services : échanger entre pairs sur des questions professionnelles et mutualiser des séquences pédagogiques et des liens hypertextes jugés pertinents pour enseigner une discipline scolaire.

A titre d'exemple, l'association WebLettres se présente sur son site Internet comme

*« Le site associatif des professeurs de français. Animé par une trentaine d'enseignants bénévoles, il a pour vocation de favoriser les échanges et propose notamment des listes de discussion et un espace partagé pour la mise en ligne de cours et séquences didactiques. »*<sup>18</sup>

En plus de ces deux services, WebLettres met en avant sur sa page d'accueil, une collection de manuels scolaires conçue en partenariat avec l'éditeur Le Robert et un guide réalisé avec le réseau Scérén<sup>19</sup>. Ces ouvrages sont distribués dans leur version papier et sont payants.

### **1.2.2. Les réseaux qui s'adressent à un public plus large**

Nous avons relevé trois types d'objectifs visés par les réseaux qui disent s'adresser à un public plus large que les enseignants de la discipline.

#### ***Défendre une discipline scolaire***

L'objectif explicite de l'APSES<sup>20</sup> est

---

<sup>18</sup> Extrait de la page d'accueil du site de l'association Weblettrés, consultée à l'adresse <http://www.weblettrés.net/index.php>, le 5 janvier 2012.

<sup>19</sup> Le réseau Scérén est placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, il est chargé de diffuser des outils et des ressources pédagogiques.

<sup>20</sup> L'objectif de l'APSES est publié en ligne à l'adresse <http://www.apses.org/tout-sur-l-apses/presentation-de-l-apses/article/qu-est-ce-que-l-apses>, consultée le 6 mai 2012.

*« Un engagement militant pour donner les moyens aux élèves de comprendre les enjeux économiques, politiques et sociaux et la complexité du monde ».*

Sur le site de l'APSES il est précisé que le nouveau programme de première ne permettra pas aux élèves de comprendre et d'apprécier les enjeux économiques, politiques et sociaux et la complexité du monde. Ils proposent un manuel scolaire, nommé **SESâme**, conçu collectivement et distribué gratuitement en ligne. Il est précisé sur le site Internet de l'APSES que SESâme s'adresse à tous les élèves et à tous les citoyens et qu'il a pour but d'aider les enseignants de sciences économiques et sociales à contourner le programme officiel.

*« **SESâme** est un manuel de Sciences Economiques et Sociales en ligne à destination des enseignants de SES et de leurs élèves de 1ère ES mais aussi de tous les citoyens désireux de mieux comprendre l'actualité économique et sociale. Créé pour contourner l'obstacle que constitue le très critiqué nouveau programme de première, il est le fruit du travail bénévole de nombreux membres de l'Association des Professeurs de Sciences Economiques et Sociales (APSES)<sup>21</sup>. »*

### ***Concevoir et partager des ressources pour apprendre et pour enseigner***

L'association Sésamath déclare dans un document intitulé *Charte de l'Association*<sup>22</sup> que sa vocation est :

*« De mettre à disposition de tous, gratuitement, des ressources pédagogiques libres et des outils professionnels libres pour l'enseignement des mathématiques via Internet ».*

Dans un autre document, intitulé *Profession de Foi*<sup>23</sup> également publié sur le site de l'association Sésamath, il est précisé que :

*« Préoccupée par la désaffection des études scientifiques, Sésamath s'adresse à tous, en particulier à ceux qui se sentent exclus de la compréhension des mathématiques, et essaie de briser l'image parfois aride et élitiste de la discipline. »*

Les textes complets de la profession de foi et de la charte de l'association Sésamath sont reportés en annexes 5 et 6.

Le site Internet de Sésamath est explicitement organisé en blocs correspondants aux différents publics.

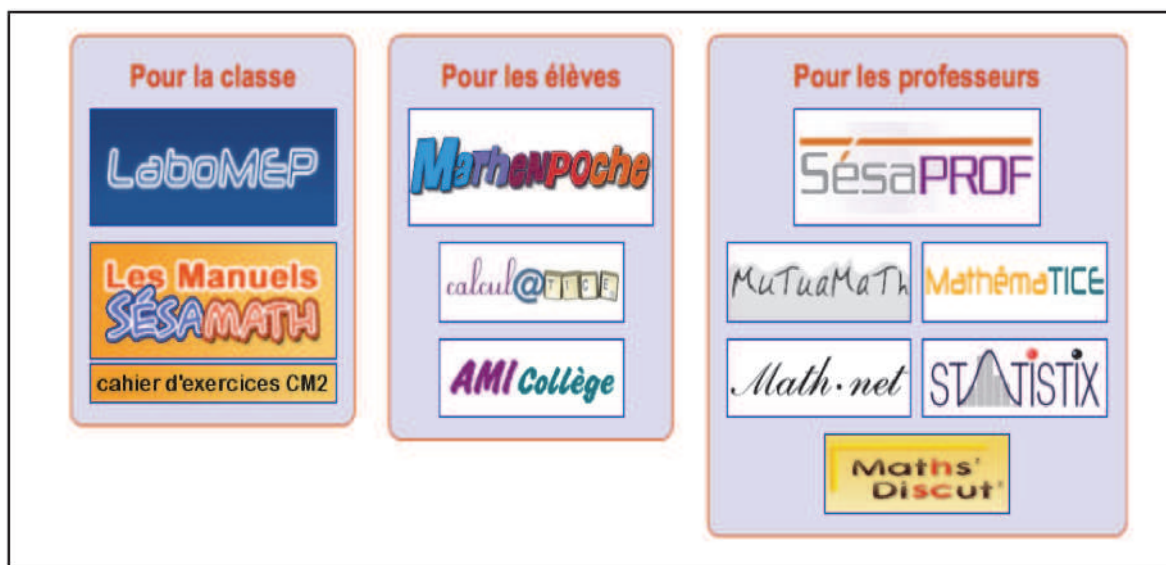
---

<sup>21</sup> Extrait de la page d'accueil du site Internet SESâme, consultée à l'adresse <http://sesame.apses.org/>, le 5 janvier 2012.

<sup>22</sup> La charte de l'association Sésamath est publiée en ligne à l'adresse <http://www.sesamath.net/association.php>. Consultée le 5 janvier 2012.

<sup>23</sup> Extrait du document intitulé *profession de foi* et publié sur le site Internet de l'association Sésamath à l'adresse <http://www.sesamath.net/association.php?page=professiondefoi>, consultée le 5 janvier 2012.

Figure 2 : copie d'écran d'une partie de la page d'accueil du site de Sésamath, mai 2012



Nous notons que, sur cette page, la classe est mise à égalité avec les élèves et les professeurs, bien qu'elle ne puisse pas être considérée comme un public visé par l'association. En fait, sont rangées dans la rubrique intitulée la classe, des ressources qui peuvent intéresser aussi bien les élèves que leurs enseignants.

Sésamath propose comme l'APSES des manuels scolaires pour tous les niveaux du collège et un cahier d'exercices pour le Cours Moyen 2 de l'enseignement primaire. Ses ouvrages sont conçus collectivement et téléchargeables gratuitement par l'ensemble des internautes, sans aucune restriction d'accès.

Sésamath propose également sur son site des logiciels jugés utiles pour enseigner les mathématiques (écriture de formules) ou d'autres disciplines scolaires (le logiciel SACoche pour l'évaluation par compétences) ainsi qu'un espace réservé aux enseignants de la discipline afin de leur permettre d'échanger entre eux sur des questions professionnelles.

### *Promouvoir les Tice dans d'enseignement*

Bien que tous les réseaux aient été créés en ligne et qu'ils s'appuient sur les technologies du web participatif pour fonctionner, seule l'association les Clionautes précise sur la page d'accueil de son site internet que son objectif est la promotion des Tice:

*« Des usages pédagogiques des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie.<sup>24</sup> »*

Le sigle Tice est mis en avant sur le bandeau du site internet de l'association et reste visible sur toutes les pages de celui-ci.

<sup>24</sup> Extrait de la page d'accueil du site Internet de l'association Les Clionautes consultée à l'adresse <http://www.clionautes.org/>, le 5 janvier 2012.



Figure 3 : bandeau du site de l'association Les Clionautes



### **1.3. *Discussions autour des publics visés et des objectifs mis en avant par les réseaux d'enseignants***

Parmi les six réseaux que nous avons étudiés, deux d'entre eux Sésamath et l'APSES déclarent sur leur site Internet se préoccuper d'un public plus large que celui des enseignants de leur discipline. Ces deux réseaux ont en commun de concevoir et de distribuer gratuitement des manuels scolaires. Pour mémoire, les manuels mis en avant par l'association WebLettres sont coproduits en partenariat avec des éditeurs privés ou des organismes institutionnels ; ils sont distribués sous un format papier et sont payants. Ces manuels sont une forme aboutie de production collective de ressources pédagogiques. Ils nécessitent pour les acteurs qui les conçoivent une collaboration étroite.

Les réseaux ED et Pédago 2.0 sont eux, explicitement rassemblés autour d'un objectif commun, le partage et la mutualisation de ressources pédagogiques. Ils s'adressent aux seuls enseignants de leur discipline.

Les objectifs explicités par les réseaux d'enseignants sont parfois très différents. Pourtant, ils proposent tous à partir de leur page d'accueil des liens vers des espaces d'échanges sur des questions professionnelles ou des banques de ressources pédagogiques. Seul Sésamath, conçoit et distribue aussi des logiciels qu'il présente sur son site internet comme étant libres et gratuits pour faciliter l'enseignement. Cette spécificité mérite sans doute que nous accordions un regard particulier aux modes de fonctionnement de Sésamath.

Les documents publiés sur les sites Internet de l'APSES, des Clionautes, du réseau ED, de Sésamath, du réseau Pédago 2.0 et de WebLettres mentionnent des règles différentes concernant l'accès en lecture et en écriture des publications.

## **2. Analyse des niveaux de visibilité des ressources et règles autorisant la publication**

### **2.1. *Quelles productions sont visibles et par qui ?***

Certains réseaux fonctionnent sans restriction d'accès. Les ressources et les échanges publiés sont visibles par tous les internautes. D'autres réservent l'accès aux ressources aux membres dont l'inscription a été validées, d'autres encore à leurs seuls adhérents. Nous avons recherché pour l'ensemble des six réseaux étudiés quel est le niveau de visibilité des ressources. Toutes les ressources publiées sont-elles accessibles en lecture à l'ensemble des internautes ou réservées à quelques membres autorisés ? Nous avons également vérifié en les testant les niveaux d'autorisation en écriture sur les sites afin de déterminer pour chacun des sites des six réseaux d'enseignants qui peut publier une ressource ou un commentaire.

## **2.2. Les réseaux qui proposent leurs ressources en libre accès**

A part Sésaprof qui est présenté comme un espace d'échanges réservé aux enseignants, toutes les ressources de Sésamath, y compris la forge documentaire<sup>25</sup> Mutuamath, sont proposées en accès libre.

Toutes les ressources élaborées par le réseau APSES et notamment le manuel SESâme sont en accès libre.

Les discussions publiées dans les réseaux Pédago 2.0 sont visibles par l'ensemble des internautes.

L'association les Clionautes publie ses ressources en libre consultation. Seule la rubrique consacrée aux échanges sur des thématiques professionnelles renvoie vers la liste de discussion H-français, accessible aux seuls membres inscrits.

## **2.3. Les réseaux qui réservent leurs ressources à quelques membres**

Sur le site de WebLettres, seul le répertoire de liens est en accès libre. L'accès aux ressources produites par les membres de WebLettres est privé et n'est accessible qu'avec un mot de passe. Une copie du formulaire d'inscription est présentée ci-après.

Ce formulaire est explicitement adressé aux seuls enseignants du secondaire et aux formateurs en IUFM<sup>26</sup>. Il n'est par contre pas mentionné explicitement que seuls les professeurs de lettres sont acceptés. Les inscriptions d'enseignants du primaire et du supérieur ne sont pas encouragées. La demande doit être motivée à l'aide d'une phrase complète. Il est précisé que la demande d'inscription doit être accompagnée d'un motif valable, sans autre précision sur le type de motif qui pourra être considéré comme tel.

Par ailleurs, Il est précisé sur le site que les demandes effectuées avec une adresse de messagerie académique réservée aux personnels enseignants ou exerçant une activité professionnelle au sein d'une académie (comme les inspecteurs académiques par exemple) seront traitées en priorité.

---

<sup>25</sup> Une forge documentaire est un espace de travail collaboratif dans lequel les contributeurs peuvent élaborer des contenus en commun à l'aide d'outils adaptés (communication entre les intervenants concernés, gestion de versions, des dépendances et des variantes de chaque ressource).

<sup>26</sup> L'acronyme IUFM signifie Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

**Figure 4 : formulaire à compléter pour obtenir l'accès aux ressources mutualisées par les membres de l'association WebLettres**

Le formulaire est présenté sur un fond orange clair et contient les éléments suivants :

- Champ de saisie pour "Nom, prénom".
- Champ de saisie pour "Votre fonction".
- Section "Vous enseignez en :" avec trois boutons radio : "Collège", "Lycée", et "IUFM".
- Champ de saisie pour "Autre".
- Section "Adresse de l'établissement :" avec un grand champ de saisie.
- Texte explicatif : "Veillez motiver votre demande de mot de passe en rédigeant une phrase complète. Aucun mot de passe ne sera donné sans motif valable. :".
- Grand champ de saisie pour la motivation.
- Texte : "N'oubliez pas d'indiquer votre adresse email pour recevoir le mot de passe :".
- Champ de saisie pour l'adresse email.
- Texte : "Cliquez sur le bouton ci-dessous pour valider le formulaire".
- Bouton "Je certifie sur l'honneur l'exactitude de ces renseignements".

Dans le réseau ED, les publications ne sont accessibles qu'aux enseignants inscrits sur le réseau. L'inscription dans la communauté ED se réalise en deux temps pour l'enseignant candidat. Il doit, en premier lieu, procéder à son inscription sur la plateforme Affinitiz. Celle-ci n'impose pas de compléter un profil complet. Seuls, un pseudonyme, un mot de passe et une adresse de courriel valide sont indispensables pour finaliser l'inscription. Puis, afin de pouvoir, plus spécifiquement, devenir membre de la communauté ED, les utilisateurs doivent faire une demande d'inscription auprès de l'administrateur de la communauté en précisant leur nom et prénom, le nom de leur établissement d'exercice, leur académie de rattachement, ainsi que l'adresse mail professionnelle. Seuls les enseignants sont admis dans la communauté. Ces règles sont énoncées clairement sur la page d'accueil du site et visibles avant la connexion en tant que membre.

## **2.4. Les règles concernant l'écriture et la participation**

Nous avons ici adopté une double démarche : l'essai de publication et la lecture des règles de fonctionnement lorsque celles-ci sont publiées. Dans la plupart des réseaux étudiés, seuls les membres dont l'inscription a été validée ont la possibilité de publier des ressources ou de commenter celles qui ont été déjà publiées par d'autres. Cependant, les modalités concernant le droit ou le devoir de publication des ressources ne sont pas identiques.

- Sur les réseaux Pédago 2.0 et ED, la participation sous la forme de la publication d'un message ou d'un commentaire est possible pour tous les membres après une demande

- d'inscription accordée en complétant un questionnaire.
- D'autres réseaux réservent l'écriture à quelques membres ayant un statut particulier. L'examen des rubriques du site Internet de l'association les Clionautes laisse penser (nous n'avons pas trouvé de présentation explicite des règles permettant d'obtenir ce statut au sein de l'association) que pour publier des ressources sur le site, il convient au préalable d'obtenir un statut spécifique, le statut de rédacteur. Sur la page d'accueil du site, un lien hypertexte permet de se connecter en tant que rédacteur avec un identifiant et un mot de passe. De plus, sur la page dédiée à la Cliothèque, il est précisé que ce service fonctionne avec « *un noyau dur de cinquante rédacteurs* »<sup>27</sup>. Seul l'espace d'élaboration d'une banque de liens hypertextes utiles pour enseigner l'histoire et la géographie<sup>28</sup> est accessible en rédaction par tous les membres de l'association les Clionautes. Sur la page d'accueil du réseau SESâme<sup>29</sup>, il est mentionné que de « *nombreux membres de l'APSES* » ont contribué à la réalisation des ressources qui constituent le manuel mis en ligne. Les règles de sélection de ces membres ne sont pas explicitées.

## **2.5. Discussions autour de la visibilité des ressources et des autorisations d'écriture**

Les choix en matière de visibilité des ressources diffèrent d'un réseau d'enseignants à l'autre. Cette différence ne peut pas seulement s'expliquer par la nature de la cible, étroite ou plus large, ni par le type d'objectif que le réseau cherche à atteindre. Nous avons également constaté que chacun des six réseaux étudiés met en œuvre des règles qui lui sont spécifiques en matière d'autorisation en écriture. Ces éléments soulèvent des interrogations.

- Le choix d'une visibilité publique (ressources accessibles à la fois par les élèves, leurs parents et par les inspecteurs) ou privée des réalisations a-t-il une influence sur ce qui se dit et sur la manière dont les choses se disent ou se font sur les réseaux ?
- Le niveau de visibilité des réalisations peut-il être à l'origine de comportements stratégiques des acteurs impliqués ? Par exemple, s'investir dans un réseau dans lequel les productions sont publiques peut-il être un moyen de se faire remarquer professionnellement ?
- Les règles régissant les autorisations en écriture présentent la particularité de ne pas être indiquées en clair sur les sites Internet des réseaux. Le caractère implicite de certaines règles ou normes de fonctionnement peut-il constituer une barrière à l'entrée pour les nouveaux participants ?
- Certaines pages d'accueil sont organisées autour de projets bien définis, d'autres sont constituées d'une mutualisation de ressources qui s'ajoutent les unes aux autres. Ce point serait-il révélateur de stratégies différentes poursuivies par les acteurs impliqués dans des réseaux d'enseignants ?

---

<sup>27</sup> La page dédiée à la Cliothèque est consultable à l'adresse <http://clio-cr.clionautes.org/>. Le 6 janvier 2012.

<sup>28</sup> Cette page est consultable à l'adresse <http://www.clionautes.org/wiki/pmwiki.php?n=Clioliens.Clioliens>, le 6 janvier 2012.

<sup>29</sup> Page consultée le 9 janvier à l'adresse <http://sesame.apses.org/>.

## CHAPITRE 2 : l'état de la littérature sur les réseaux d'enseignants

Nous avons consacré notre premier chapitre à l'analyse des éléments rendus visibles sur les sites Internet de 6 réseaux français d'enseignants. Ceci nous a conduits à nous questionner sur les types de productions mis en avant par ces réseaux et sur la manière dont ces productions sont réalisées. Nous avons également formulé des hypothèses relatives aux actions et aux stratégies des acteurs impliqués dans ces réseaux.

Ce chapitre rend compte d'un autre regard. Nous nous sommes intéressés aux discours généralement tenus par les chercheurs sur les groupes d'enseignants depuis une dizaine d'années. Nous avons trouvé peu d'articles qui traitent spécifiquement de la question des réseaux d'enseignants tels que nous les entendons dans cette recherche : des groupes professionnels créés par des enseignants pour des enseignants en dehors d'incitations institutionnelles pour concevoir et partager des ressources.

- Soit le contexte est similaire (collectifs d'enseignants français) mais les formes sont différentes. A titre d'exemple, Drot Delange (2001), Villemonteix (2007), Caviale (2008), Thiault (2011) ont conduit des travaux de thèse consacrés à des listes de discussion en contexte éducatif qui facilitent les échanges entre enseignants mais ne permettent pas de mutualiser des ressources.
- Soit la forme est similaire mais le contexte est différent (collectifs d'enseignants nord-américains). De nombreux articles d'origine nord-américaine ont pour objet notamment de relater et d'analyser des communautés d'enseignants organisées par l'institution dans le cadre de la *standard-based reform* et dont la participation est rendue obligatoire.

Bien que ces groupes professionnels diffèrent de notre sujet de recherche, nous pensons néanmoins que leurs formes sont suffisamment proches pour éclairer nos propres questionnements.

### 1. Les tentatives de caractérisation

La littérature sur les groupes (souvent nommés communautés) d'enseignants ne propose pas de définition précise de ce type d'organisation. Au contraire, elle met en évidence le fait qu'identifier et caractériser les groupes d'enseignants dans toute leur complexité ne va pas de soi. Dès 1997, Perry cité par Grossman & al (2001) relataient que:

*Researches had not yet been able to identify and investigate dimensions that constitute [teachers] professional community or to discover how each of these dimensions works to support or undermine teaching. (p.943).*

Néanmoins plusieurs chercheurs ont dressé une liste d'indicateurs. Ces indicateurs s'opposent et l'étude des tensions qu'ils génèrent est présentée comme un cadre possible d'analyse.

## 1.1. *Les réseaux d'échanges et de mutualisation : une dynamique au cœur de tensions*

Dillenbourg, Poirier et Carles (2003) après avoir listé les éléments qui sont utilisés dans la littérature pour caractériser les communautés - groupe d'individus, interactions sociales, caractère informel, problème commun, longévité de la relation, partage de l'expérience personnelle, lieu d'échange et formation spontanée - proposent une définition de la communauté en contexte éducatif par un positionnement central entre les extrémités d'un continuum constitué de deux types opposés d'organisations sociales, les groupes d'amis et les groupes formels.

**Figure 4 : définition d'une communauté par comparaison à d'autres formes d'organisation sociale, Dillenbourg & al (2003), p.3**



La différence entre le groupe d'amis et le groupe formel tient en la mise en œuvre de règles de fonctionnement explicites. Au delà de cette simple définition, des questions émergent.

- Les groupes formels fonctionnent-ils mieux que les groupes d'amis ?
- Des règles de fonctionnement précises et explicites permettent-elles de réaliser des tâches plus complexes ?
- Sont-elles un gage de longévité pour les différents collectifs ?

Puis, dans le même article, ils présentent une série d'indicateurs un peu généraux permettant de définir une communauté en ligne, tels que l'interdépendance et l'implication des membres, une micro culture cristallisée autour de valeurs, de règles, de codes, de rites et de pratiques partagées et une organisation sociale informelle et peu structurée. Une communauté existe dès lors que sa longévité est suffisamment longue pour lui permettre d'écrire sa propre histoire. Enfin, pour eux, la sélection des membres doit être opérée en fonction de leur adhésion au projet.

Barab (2004) et Barab & al (2004) énumèrent en observant les communautés hébergées par *Tapped In*<sup>30</sup> six indicateurs présentés sous la forme de tensions entre deux pôles opposés. L'étude des tensions et des interactions qu'elles provoquent est définie comme un cadre d'analyse permettant de caractériser le fonctionnement des communautés d'enseignants. Les quatre premières tensions listées par Barab & al sont empruntées aux travaux de Wenger (1998), les deux dernières ont été rajoutées par les auteurs.

- **conception / usages** : la littérature sur le design montre qu'il est délicat de prévoir les usages que feront les utilisateurs des fonctionnalités d'un environnement technologique. Il se crée donc une tension entre ce que les développeurs prévoient comme fonctionnalités et les usages qui émergent de la pratique. Ceci signifie que la seule identification des fonctionnalités d'une plateforme relationnelle supportant

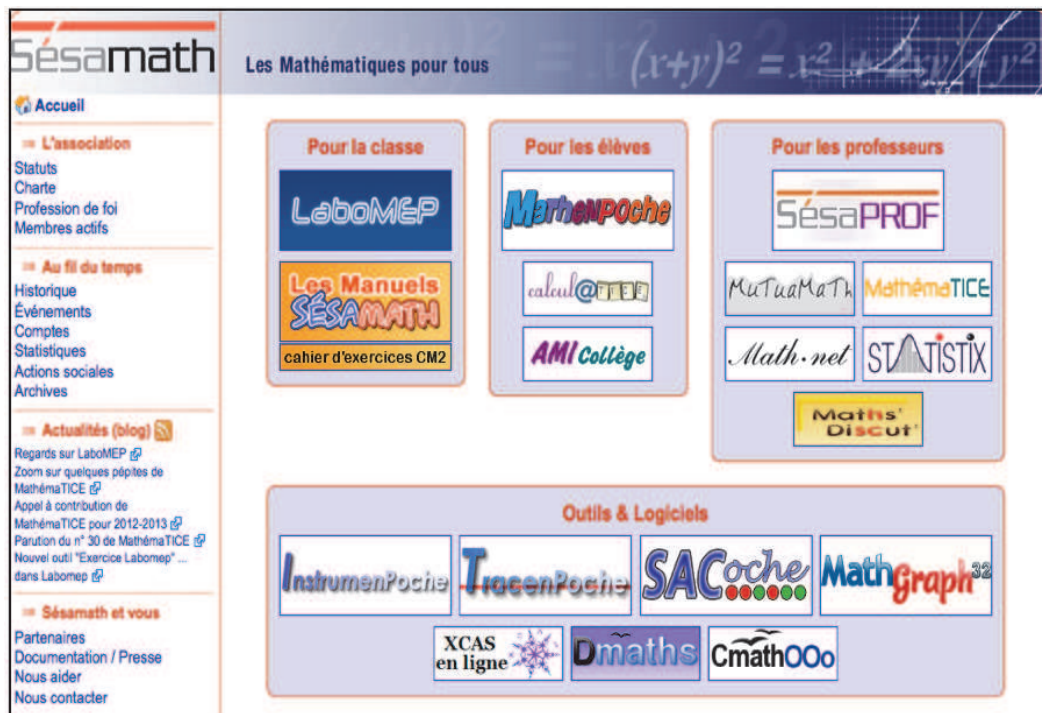
<sup>30</sup> Tapped In est un réseau international consacré aux professionnels de l'éducation : les enseignants, les bibliothécaires, les formateurs, ainsi que professeurs d'université, les étudiants et les chercheurs réunis pour apprendre, collaborer, partager et se soutenir mutuellement. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://tappedin.org/tappedin/> (le 23 janvier 2012)



un réseau en ligne n'est pas suffisante pour identifier les usages. Ils se construisent en fonction de l'adoption par les membres du groupe de règles implicites, de valeurs partagées et de l'histoire du réseau.

- **participation / réification** : la participation reflète à la fois l'action et la connexion au réseau. Elle est personnelle et sociale. Pour Wenger (1998) la participation implique la personne dans son entier, incluant son corps, son esprit et ses relations sociales. La participation permet de se construire une identité en tant que membre du réseau et de parvenir à un meilleur niveau de connaissance. Généralement, elle prend la forme d'une idée, d'un outil ou de la publication d'un message. La **réification** consiste pour un individu à transformer ou à transposer une abstraction (issue de la participation) en un objet concret, à appréhender un concept comme une chose concrète. Selon Wenger (1998), la réification permet de construire à partir d'une expérience locale une expérience transférable à un niveau plus global. Il rajoute que la participation et la réification forment une tension qui est fondamentale pour la négociation de sens. La réification facilite le partage d'expérience cependant elle ne peut pas être totale. Le fait d'assigner le statut d'objet à quelque chose qui n'en est pas vraiment un est potentiellement trompeur et illusoire. De plus, si la participation est facile à observer pour le chercheur (analyse des traces visibles sur le site d'un réseau), la réification est plus délicate à appréhender et n'est pas toujours rendue visible sur le site d'un réseau. Elle peut être personnelle et non partagée.
- **local / global**: l'un des enjeux des communautés de pratique selon Wenger (1998) est de parvenir à transformer les savoirs locaux en savoirs globaux. Plus la pratique partagée est locale et moins elle aura de signification pour d'autres enseignants en d'autres lieux. Il s'agit de parvenir à partager une expérience mise en œuvre dans une classe de façon à ce qu'elle puisse être réinvestie dans un autre contexte.
- **identification / négociation** : l'identification représente la façon dont les utilisateurs construisent leur identité en tant que membres de la communauté au travers de leurs expériences avec et sur celle-ci. Les nouveaux membres pourront intégrer le réseau en cours de route dans la mesure où ils seront en mesure d'en identifier les objectifs, la culture partagée et l'histoire du réseau. Pour cela, il est important que ces éléments soient explicités. Ce point n'est pas sans rappeler les éléments qui figurent sur la page d'accueil de l'association Sésamath et sera sans doute à approfondir.

Image 2 : copie d'écran de la page d'accueil de Sésamath, juillet 2012



Dans la partie gauche de la page d'accueil de l'association Sésamath, sont indiqués en liens tous les éléments permettant à l'internaute d'identifier les valeurs (profession de foi et statuts), l'histoire (historique, événements et statistiques) de l'association et la présentation des activités de l'association occupe toute la partie centrale. Le phénomène de négociation exprime le degré de contrôle que les membres souhaitent parvenir à garder sur le fonctionnement et l'identité de la communauté. Certains pourront choisir de s'investir dans certaines fonctions, telles que responsable ou modérateur afin de tenter de conduire la communauté dans la voie qui leur semble être la bonne.

- **en ligne / en face à face** : Barab et ses collègues pensent que les plateformes relationnelles qui supportent les réseaux en ligne sont le reflet de certaines idéologies partagées par les concepteurs. De ce fait, les environnements ne sont pas neutres et influencent les échanges en ligne. Ils facilitent ou freinent certains types d'échanges entre les membres.
- **diversité / cohérence** : les communautés doivent pour exister permettre une certaine flexibilité pour accueillir toutes les activités de leurs membres dans leur diversité et maintenir tout de même la cohérence de l'ensemble. Il s'agit d'une tension assez basique qui selon les auteurs doit être considérée comme un coût normal lors de la construction de relations communes.

Caractériser les communautés sous la forme de tensions revient à les considérer comme des organisations en constante évolution et non pas comme des entités figées. Les tensions décrites par Barab & al (2004) réfèrent à des besoins et des activités conflictuelles qui se chevauchent les unes avec les autres rendent le système dynamique. Nous retrouvons dans les écrits de Barab et de ses collègues certains éléments décrits par Engeström (1987). Le modèle d'Engeström du système général de l'activité (1987) est un

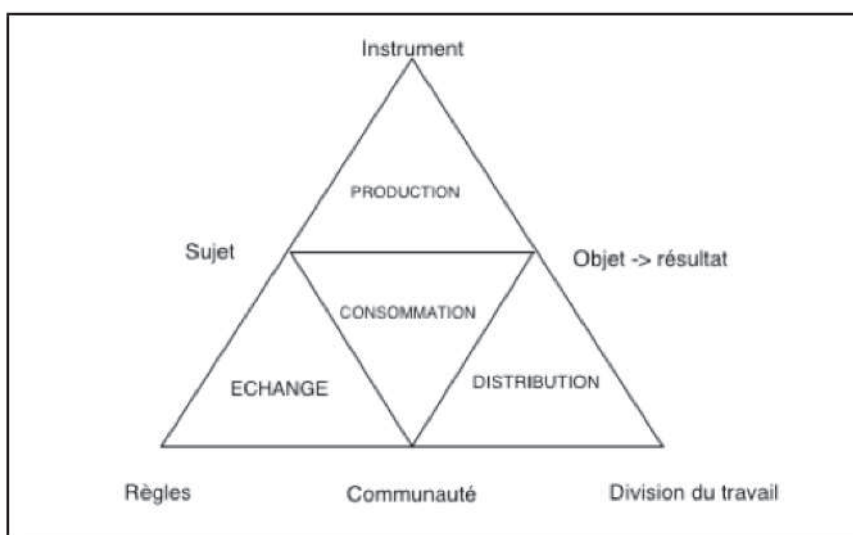


modèle qui considère la création de connaissance au sein d'un groupe comme un processus systémique bâti sur la résolution de tensions.

## 1.2. *Le modèle du système général de l'activité*

Dans le modèle de l'activité proposé par Engeström (1987), la notion de communauté est prise en compte dès lors que l'individu n'est pas seul. Pour Engeström, la communauté se définit comme un ensemble d'individus qui partagent le même but. Afin d'atteindre leur but commun, les individus d'une même communauté mettent en œuvre des processus de transformation de l'existant (systèmes d'activité de production). Pour Engeström (1987), le développement des systèmes d'activité de production n'a pas lieu de manière linéaire, mais via des cycles de transformation basés sur la résolution de tensions.

Image 3 : modèle du système général de l'activité, Engeström, 1987

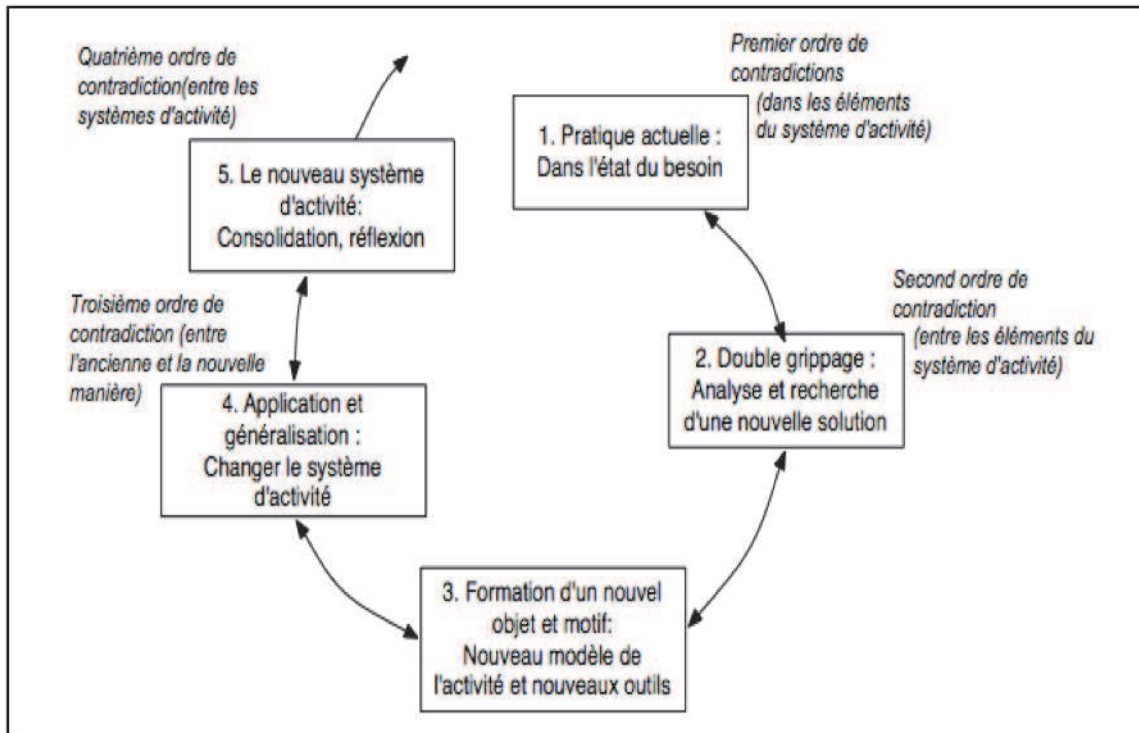


Dans ce modèle, un acteur de l'activité est un membre d'une communauté de personnes travaillant sur le même objet pour créer ensemble un produit. Les actions individuelles, de même que les nécessaires échanges de produits intermédiaires et de ressources, sont réalisés par le biais d'outils, de règles et de la division du travail inhérents au système d'activité. L'évolution des systèmes d'activités se fait depuis plusieurs entrées : les instruments utilisés, les sujets, les objets, la division du travail, les règles appliquées et la communauté.

L'intérêt de ce modèle tient dans son caractère systémique. Il permet d'adopter un point de vue qui n'est pas uniquement fondé sur la communauté ni sur les instruments utilisés, mais qui prend en compte l'ensemble du contexte des activités (Baron et Bruillard, 2004).

Virkkunen en 2007 rappelle que la transformation d'une activité collective est un processus progressif et compliqué de médiations, dans lequel le changement d'un des médiateurs de l'activité crée de nouvelles contradictions internes au sein de chaque élément et entre les éléments du système de l'activité. Ce processus a été schématisé par Engeström de la façon suivante :

**Image 4 : modèle idéal-type du processus d'expansion du système de l'activité, Engeström (1987)**



Le processus cyclique d'une activité tire sa force de la succession de résolutions de contradictions internes apparaissant au sein du système de l'activité. La première phase du cycle est caractérisée par une aggravation graduelle de la contradiction de premier ordre existant entre la valeur d'usage et la valeur d'échange. Lorsque d'autres éléments changent au sein de l'activité, l'état provisoirement atteint se développe par l'apparition de contradictions secondaires entre les éléments du système. Ces contradictions se manifestent dans des situations inextricables pour les acteurs individuels. L'adoption d'un nouveau médiateur, qui redéfinit l'objet et le produit de l'activité, initie le processus de transformation du système d'activité. Provoquées par les collisions entre les nouveaux et les anciens éléments de l'activité, de nouvelles innovations apparaissent. Dans la dernière phase du cycle d'expansion de l'activité via des remédiations, de nouveaux médiateurs doivent aussi être créés pour assurer l'interaction entre l'activité centrale et les activités périphériques dans le réseau qui existe entre différents systèmes d'activité.

Ainsi, il nous semble qu'un axe intéressant de recherche serait de se concentrer sur les dynamiques de fonctionnement des réseaux d'enseignants en analysant soigneusement leurs contextes et les tensions entre les différents composants de l'activité (instruments, règles, communauté, division du travail).

Un autre type de tension mérite d'être exploré, les tensions entre l'individualité et le collectif. Les réseaux d'enseignants peuvent également être envisagés comme des espaces dans lesquels des individus se rassemblent pour créer ensemble un sens nouveau, tremplin des actions futures.

### **1.3. Les réseaux d'enseignants vus comme des groupes dans lesquels se déroulent des processus de sensemaking**

Le processus de *sensemaking* a été développé par Weick en 1995. Ce processus est ancré dans une tension entre activité individuelle et sociale. L'aspect social du processus de *sensemaking* est reconnu comme une de ses caractéristiques principales :

*“Sensemaking is never solitary because what a person does internally is contingent on others.” Weick, 1995, p.40.*

Pour Weick, la création de sens permet d'aboutir à une « *situation comprise explicitement en mots et catégories saillantes* », pouvant servir de tremplin pour l'action (Weick et al. 2005, p.419). S'engager dans un processus de construction de sens signifie inventer un nouveau sens (une nouvelle interprétation) pour quelque chose qui a déjà eu lieu dans le processus d'organisation, mais qui n'a pas encore de nom, qui n'a jamais été reconnu comme un processus, un objet, un événement autonome isolé. Les individus forment un groupe non pas parce qu'ils ont des besoins, des valeurs ou des objectifs communs mais parce que chacun croit qu'il peut tirer un bénéfice de l'autre et qu'il partage une vision similaire avec celle des autres membres et des moyens pour y parvenir. La convergence est alors antérieure à la constitution du groupe et se fonde sur une vision commune des moyens à mettre en œuvre, non sur une coïncidence des objectifs à poursuivre ou des représentations de la réalité. Le processus de *sensemaking* est ainsi un processus qui engage l'individu dans une activité sur laquelle il a besoin d'en savoir assez (sur lui, sur les autres et sur la situation) pour continuer ses projets (et donc ceux des autres). Ce processus est également social puisque que les projets et les actions des uns et des autres étant interdépendants ; ils doivent faire sens ensemble pour parvenir réaliser leur objectif commun.

L'important n'est plus savoir si tel ou tel groupe peut être qualifié ou non de communauté mais de s'intéresser aux créations de sens et donc aux bénéfices attendus par les membres du collectif. Ceux-ci sont présentés de façon assez consensuelle dans la littérature scientifique.

## **2. A quoi servent les réseaux d'enseignants ?**

Dans les sous sections qui suivent, nous reprenons pour les discuter le rôle des réseaux d'enseignants dans la réforme du système éducatif nord-américain et des liens entre l'implication d'un enseignant dans un réseau et son développement professionnel, tels qu'ils sont décrits par les chercheurs.

### **2.1. Le rôle des réseaux d'enseignants dans l'accompagnement de la standard-based reform américaine**

En 2003, Mason et Gallucci soutiennent que la mise en œuvre d'un réseau professionnel d'enseignants est un excellent vecteur de transformation de l'école aux États-Unis. Elle permettrait d'accompagner la *standard-based reform*. Cette réforme a pour objet de transformer les pratiques scolaires en se basant sur une évaluation de la performance des enseignants, des élèves et de leurs écoles. Mason parvient à ces

conclusions au terme d'une enquête menée parmi les enseignants dans le district de Milwaukee. Galluci procède à des entretiens avec les enseignants, leurs directeurs d'école et plusieurs responsables institutionnels. Il conduit également un certain nombre d'observations dans les classes de 6 enseignants appartenant à 3 écoles différentes afin de recouper les résultats. Pour ces deux chercheurs, les communautés professionnelles correctement implantées sont des lieux d'engagement autour d'actions professionnelles communes. Elles facilitent les relations interpersonnelles et par conséquent le partage de connaissances. Par ailleurs, les communautés professionnelles pourraient transformer le système éducatif parce qu'elles permettent aux enseignants de construire collectivement une façon commune de voir leur métier. Dans une étude commanditée par *The National Commission on Teaching and America's Future*, Dede (2003) écrit que réussir l'implémentation d'environnements technologiques pour soutenir des communautés d'apprentissages distribués est essentiel pour le système éducatif américain. Pour lui, les enseignants américains ne peuvent plus se contenter de former les étudiants à réussir des tests, ils doivent aussi leur apprendre à maîtriser de nouvelles compétences devenues nécessaires avec le développement des technologies de l'information et de la communication. Pour Dede, les enseignants devraient tous devenir membres d'un ou de plusieurs réseaux professionnels pendant leur formation afin de développer des compétences qui seront bénéfiques aux apprentissages de leurs futurs élèves.

En dehors du contexte de la *standard-based reform*, des chercheurs analysent le rôle joué par les réseaux sur la formation continue ou initiale des enseignants. Certains insistent sur la corrélation entre l'implication d'un enseignant dans réseau et son développement professionnel, d'autres sur le processus réflexif qui peut se mettre en œuvre, d'autres encore mettent en avant des aspects liés à la construction d'une identité professionnelle.

## **2.2. *L'implication dans un réseau favorise le développement professionnel***

La question du développement professionnel est largement présente dans la littérature consacrée aux groupes d'enseignants. Day cité par Umayarami & Mulamurera (2005) stipule que le développement professionnel des enseignants est

*« Un processus par lequel, individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir. Les habilités et l'intelligence émotionnelle qui sont essentielles à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle. » Umayarami & Mulamurera, 2005, p.4*

Wells (1993) considère que le développement professionnel englobe une diversité de formes d'apprentissage professionnel dans lesquelles les enseignants s'engagent librement pour construire de nouvelles pratiques professionnelles. Ces formes différentes d'apprentissages recourent celles présentées par Donnay et Charlier, cités par Daele (Daele, 2004, p.13). Ils décrivent le développement professionnel des enseignants à partir de quatre points de vue :

- L'amélioration des pratiques d'enseignements.
- L'ancrage du développement professionnel dans le développement personnel de

l'enseignant.

- L'importance des interactions (confrontation, débats, échanges et partage) dans la construction du développement professionnel.
- La clarification de l'identité professionnelle.

Le développement professionnel est donc une affaire complexe. Il se déroule aussi bien dans l'immédiateté d'une action que sur l'ensemble de la carrière de l'enseignant. Il est tout à la fois centré sur la réflexion personnelle, sur les interactions et la réification. Il se construit à la fois pendant la classe et hors la classe. Il concerne non seulement la dimension professionnelle du métier d'enseignant mais aussi une dimension plus personnelle.

Dès 2001, Goldman propose une synthèse des apports des communautés en ligne d'enseignants en matière de développement professionnel. Pour lui, les plateformes en ligne autorisent un accès permanent aux ressources, elles facilitent des échanges entre pairs (par exemple autour de situations de classe filmées), la mutualisation des ressources et peuvent soutenir les auto-apprentissages (grâce à des conférences en ligne, par exemple). Barnett (2002) écrit que la participation à une communauté d'enseignants en ligne est un moyen pertinent pour entrer en contact socialement et professionnellement avec des collègues. Il constate que les nouveaux enseignants acquièrent ainsi des compétences et des connaissances nécessaires à l'exercice de leur profession. Les enseignants experts peuvent développer leur identité individuelle en racontant leur histoire et aussi aider à construire l'identité collective de la communauté d'enseignants.

Daele (2004) propose un modèle de développement professionnel d'un enseignant dans une communauté virtuelle qu'il met à l'épreuve sur les participants à la liste INSTIT<sup>31</sup>. Il élabore son modèle après avoir réalisé une étude exploratoire réunissant des entretiens du modérateur, de six membres de la liste et des analyses quantitatives des traces observables (évolution du nombre de membres, le taux de participation, l'analyse des contenus).

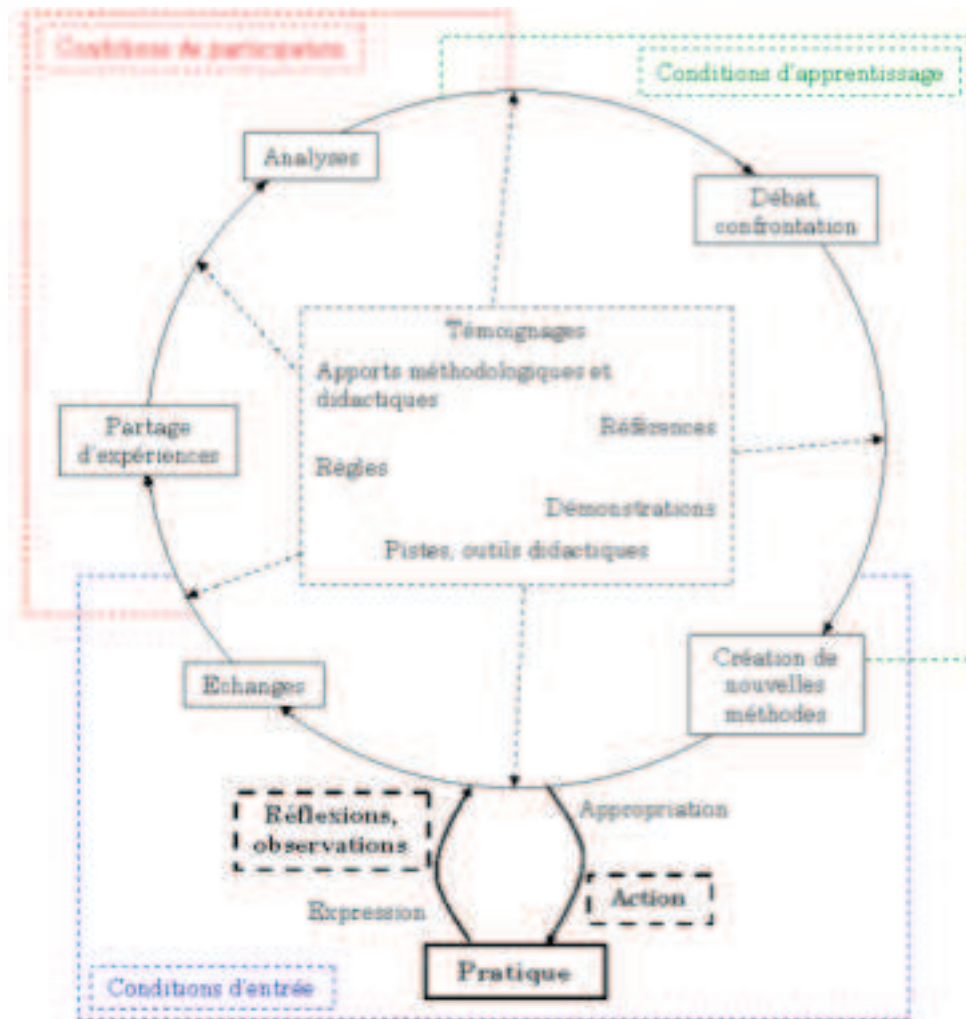
Daele procède au test de son modèle et reconnaît la difficulté de sa mise en œuvre, y compris pour lui-même tant le concept de développement professionnel est complexe et systémique. En 2007, Daele complète ses travaux initiaux et cherche à définir les fonctions de modérateur et d'animateur dans une communauté d'enseignants. Pour cela, il commence par une revue de la littérature. Puis, il met en perspective les tâches effectuées par les modérateurs et les administrateurs décrites par les chercheurs avec celles observées dans huit communautés en ligne d'enseignants. Il conclut, en accord avec son modèle de développement professionnel réalisé en 2004 que l'animateur et le modérateur favorisent le développement professionnel des membres de la communauté. Les animateurs assurent en effet une meilleure visibilité de la formalisation des échanges. Les modérateurs tempèrent les échanges conflictuels et les jugements de valeurs afin de permettre à la confiance et à la courtoisie de s'installer.

---

<sup>31</sup> La liste Instit s'adresse aux professionnels de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. Elle est accessible à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=25584>, consultée le 29 mai 2012.



Figure 5 : Modèle de Daele (2004) de développement professionnel d'un enseignants dans une communauté virtuelle



Plusieurs chercheurs insistent aussi sur le nécessaire engagement de l'enseignant dans son propre développement professionnel. En ce sens, l'enseignant doit être considéré comme un praticien réflexif.

### 2.2.1. Les réseaux professionnels favorisent le processus réflexif des enseignants

Lieberman et Miller (1990), cités par Umayarami & Mulamurera (2005), insistent sur la nécessité de l'engagement de l'enseignant dans son propre développement professionnel car il est considéré comme un praticien réflexif au sens de Schön (1994). De son côté, Perrenoud (2001) se questionne sur les types de *savoirs* sur lesquels s'appuie la réflexion dans l'action et souligne à juste titre qu'une partie de ces savoirs ne sont pas scientifiques, ni même savants. Ils sont souvent implicites et cachés dans l'agir. Ils ne sont pas nécessairement partagés ou verbalisés au sein de la profession. Il s'agit des *savoirs d'expérience*. Chanier et Cartier décrivent et analysent en 2006 un processus de formation à la pratique collaborative adapté à des enseignants novices. Ils concluent que la mise en réflexion sur les pratiques professionnelles si elle se déroule dans un cadre dialogique

adéquat permet d'ouvrir les enseignants à de nouvelles postures pédagogiques impliquant une certaine rupture avec l'habitus sur le plan des formes de travail (travail avec des collègues, avec de nouveaux outils collectifs) et de les familiariser avec des formes de pédagogie telles que les approches socioconstructivistes de l'apprentissage. Elle permet, au sein d'un collectif de rendre explicite les savoirs dans l'agir.

### **2.2.2. Les réseaux professionnels sont présentés comme des vecteurs de formation professionnelle**

Plusieurs auteurs en analysant des groupes d'enseignants en ligne différents par leur contexte et par leur forme arrivent à la conclusion qu'ils soutiennent efficacement la formation des enseignants qui s'y impliquent. A titre d'exemple, nous pouvons citer Audran et Thiault. Audran (2002) analyse une liste de diffusion électronique, la liste IAI<sup>32</sup>. Il montre que sur cette liste la formation professionnelle des participants est soutenue par la mutualisation d'informations et par les interactions ce qui permet de créer une dynamique collective. De son côté, Thiault (2011) analyse les citations (considérées par l'auteur comme des annotations) observées sur un fil de discussion publié sur la liste CDIDOC<sup>33</sup> et parvient à des conclusions similaires. Pour elle, les collectifs d'enseignants créent de nouvelles connaissances grâce aux interactions langagières qui s'y déroulent.

### **2.2.3. Les réseaux professionnels d'enseignants accompagnent la construction d'une identité professionnelle**

Soubrié (2007) s'appuie sur une analyse des discours produits sur un blog par des étudiants, futurs enseignants dans le cadre de leur formation. L'auteur explique qu'il a préféré un outil technologique de type blog à une liste de discussion car les productions d'écrits se font sous la forme de billets en général mieux structurés que les messages des listes de discussion. Les analyses sont réalisées en s'appuyant sur les quatre ethos (postures) que les enseignants stagiaires laissent apparaître dans leurs écrits sur le blog. Les enseignants se positionnent tantôt comme des étudiants, tantôt comme des enseignants stagiaires, tantôt comme des enseignants plus normatifs ou comme des citoyens. Soubrié montre que les postures évoluent au fur et à mesure de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant en formation.

---

<sup>32</sup> La liste IAI a été créée pour permettre aux Instituteurs Animateurs en Informatique d'échanger entre eux sur des questions professionnelles. Cette liste devenue par la suite liste de diffusion des ATICE (animateurs TICE) hébergée sur Educnet.

<sup>33</sup> La liste CDIDOC a été créée pour communiquer autour des grands thèmes du métier d'enseignant documentaliste. Elle a été consultée à l'adresse <https://listes.cru.fr/sympa/info/cdidoc-fr>, le 23 janvier 2012.



#### **2.2.4. Les listes professionnelles de discussion favorisent la construction d'une identité collective pour les enseignants**

Pascaud étudie en 2004 les effets d'une liste de discussion, la liste H-fançais<sup>34</sup> sur la structuration professionnelle du groupe des professeurs français d'histoire et de géographie. Il analyse les réponses de 164 questionnaires sur un nombre total de 1 500 colistiers<sup>35</sup> postés en ligne sur la liste. Il procède à l'analyse longitudinale des messages sur deux périodes de 8 mois et mène des entretiens avec certains colistiers. Il parvient à la conclusion que la liste H-fançais contribue à éclairer et à transformer le groupe formé par l'ensemble des professeurs en histoire et en géographie.

De son côté Turban (2005) étudie trois listes de discussion dédiées aux enseignants du primaire. Il montre que malgré un nombre important de participants n'ayant aucune activité visible, les listes créent du lien social. Il précise en analysant les discours d'enseignants impliqués dans ces listes que la subjectivité des locuteurs est une source de connaissance et de compréhension d'une cyber expérience sociale qui concourent à la formation professionnelle continue des enseignants.

Villemonteix (2007) et Caviale (2008) parviennent à des résultats similaires en analysant respectivement les listes de discussion des animateurs TICE (ATICE)<sup>36</sup> et Informatique de Gestion et de Communication (IGC)<sup>37</sup>. Ils expliquent que les colistiers développent des compétences par opérationnalisation des prescriptions institutionnelles. Il montre ainsi que les acteurs développent leur projet professionnel et personnel et stabilisent leur position statutaire grâce à la liste.

Les listes de discussion représentent ainsi des lieux d'échanges et de construction d'une identité collective et professionnelle.

#### **2.2.5. Les réseaux transforment les pratiques professionnelles des enseignants**

Kaliogiannakis en 2003 procède à une série de 14 entretiens auprès d'enseignants (situés hors de la métropole française) participant activement aux listes professionnelles de diffusion créées par le ministère de l'éducation nationale française *Physchim* et *TPE-TICE*. Il s'appuie sur le concept de biens collectifs pour analyser les discours ainsi recueillis. Le concept de bien collectif est présenté par Kaliogiannakis comme le fait que

*« Tout groupe se forme au sein d'un monde concurrentiel parce que les gens qui le composent estiment qu'ils ont plus à gagner à se regrouper. »*

---

<sup>34</sup> La liste H-français se décrit comme une messagerie francophone au service des enseignants, professionnels et amateurs d'Histoire et de Géographie. Elle a été consultée à l'adresse <http://www.h-net.org/~français/> le 23 janvier 2012.

<sup>35</sup> Le terme colistiers signifie le nombre d'individus inscrits sur une liste de discussion.

<sup>36</sup> La liste de nationale de diffusion des ATICE a été consultée à l'adresse <http://www.aft-rn.net/atice/>, le 23 janvier 2012.

<sup>37</sup> La liste IGC est une liste de discussion institutionnelle mise en place pour accompagner la mise en place d'une option Informatique de Gestion et de Communication pour les élèves de seconde.

L'auteur conclut en analysant les discours des enseignants impliqués dans deux listes de diffusion, *Physchim*<sup>38</sup> et *TPE-TICE*<sup>39</sup>, que leur participation dans l'une ou l'autre de ces listes favorise une transformation des manières d'enseigner et des pratiques pédagogiques. Il reste à voir si cette transformation s'observe aussi dans les pratiques des enseignants concernés au delà de leur discours.

Kristmanson et ses collègues (2008) mènent des entretiens et filment des situations de classe afin d'identifier le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage dans l'évolution des pratiques. Le recueil des discours des enseignants participants montre que ceux-ci déclarent apprécier de se rencontrer pour échanger sur leurs pratiques. Ils déclarent également que ces rencontres leur ont permis d'améliorer leur pratique professionnelle.

Le lien entre réseaux d'enseignants et développement professionnel semble faire consensus dès lors que les réseaux fonctionnent de manière satisfaisante. Nous avons consacré la section qui suit à la façon dont les chercheurs discutent du fonctionnement d'un réseau d'enseignants. Quels sont les indicateurs qui permettent d'indiquer un fonctionnement satisfaisant ? Comment favoriser l'apparition de ces indicateurs au sein d'un réseau d'enseignants ?

### **3. Comment fonctionnent les réseaux d'enseignants ?**

Nous faisons un premier constat un peu surprenant au regard des intérêts et avantages listés dans la section précédente. Plusieurs recherches mettent en doute l'efficacité des communautés d'enseignants sur le terrain, notamment parce que l'asymétrie de participation reste importante. Parmi les facteurs clés de succès évoqués par les chercheurs, nous présentons dans cette section les plus couramment cités la prise en compte du contexte, l'instauration d'un climat de confiance, des fonctionnalités adaptées dont un système de gestion des connaissances.

#### **3.1. *L'efficacité parfois relative des communautés d'enseignants***

Dexter, Seashore et Anderson (2002) mènent une recherche auprès de six écoles américaines dans lesquelles des communautés en ligne pour les enseignants sont implantées et ils n'observent pas de relation directe entre l'implication dans une communauté en ligne et la collaboration entre les enseignants.

Quelques années plus tard, Servage (2009) conduit une analyse théorique et s'interroge sur les transformations observables dans des contextes éducatifs organisés autour d'une communauté professionnelle. Elle mentionne aussi que les changements observés dans la pratique sont bien inférieurs à ce qui est prévu par les théories des communautés professionnelles.

---

<sup>38</sup> La liste Physchim est une liste de diffusion qui concerne tous les enseignants de sciences physiques et chimiques, fondamentales et appliquées. Elle est consultable à l'adresse <http://listes.education.fr/wws/info/physchim>.

<sup>39</sup> La liste TPE-TICE n'existe plus aujourd'hui.

De leur côté, DuFour et ses collègues (2005) mettent lumière quelques points névralgiques sur lesquels peut se focaliser l'administrateur de la communauté :

- Soutenir le changement ;
- Transformer la culture de l'école ;
- Se polariser plutôt sur les résultats que sur la mise en œuvre d'activités vidées de sens ;
- Améliorer les évaluations pour les rendre moins sommatives ;
- Développer le leadership charismatique des administrateurs et l'autonomie des membres de la communauté.

Leclerc, Moreau et Lépine (2009) consacrent une publication sur les éléments favorisant la réussite d'une communauté professionnelle d'apprentissage. Ils réalisent une étude sur différentes communautés. Ils rencontrent 130 participants travaillant dans 15 écoles de l'Ontario, font une analyse des comptes-rendus de réunions et procèdent à des séances d'observation dans chacune des 15 écoles, puis dans un deuxième temps, ils réalisent une nouvelle vague de rencontres avec 8 directeurs d'écoles et 54 enseignants issus d'écoles évaluées à des degrés divers de performance. Ils en concluent que les moyens mis en œuvre par les écoles ont un impact direct sur le succès de la communauté et que par conséquent le rôle joué par la direction de l'école est primordial. Les moyens listés par Leclerc et ses collègues sont :

- Faciliter les rencontres entre les membres et prévoir des comptes rendus de ces rencontres
- Cibler les priorités des enseignants et orienter l'équipe participante vers les objectifs fixés
- Fournir les ressources nécessaires (matérielles, humaines)
- Accompagner les enseignants
- Créer un climat propice au partage et à la diffusion des expertises

### **3.2. *Une asymétrie de participation maintes fois constatée***

Drot Delange dans sa thèse (2001) analyse trois listes disciplinaires, Pagestec<sup>40</sup> pour la technologie, Ecogest<sup>41</sup> pour l'économie gestion et Inter-es<sup>42</sup> pour les sciences économiques et sociales. Elle dépouille à l'aide du logiciel Wordmapper une série d'enquêtes en ligne. Elle parvient à produire des résultats quantitatifs qui semblent aujourd'hui bien attestés. Ils ont en effet été confirmés par de nombreux chercheurs, notamment francophones (Daele et Charlier, 2007; Kalogiannakis, 2003; Turban, 2004; Villemonteix, 2007; Caviale, 2008). Le taux de participation est variable d'une liste à l'autre mais reste très inégalitaire. Drot Delange (2001) observe que 50 % des messages ont été postés par moins de 15 % des colistiers. Turban note que 40 % des messages sont produits par 10 % des colistiers.

---

<sup>40</sup> La liste Pagestec est consultable à l'adresse <http://www.pagestec.org/web2001/index.php?op=edito>, le 24 janvier 2012.

<sup>41</sup> La liste Ecogest est consultable à l'adresse <http://eduscol.education.fr/ecogest/echanges/ecogest7158>, le 24 janvier 2012.

<sup>42</sup> La liste Inter-es est consultable à l'adresse [www2.ac-lyon.fr/enseigne/ses](http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ses), le 24 janvier 2012.

L'asymétrie de l'activité a été depuis un résultat sans cesse confirmé dès lors que la participation ne revêt pas un caractère obligatoire. Certains acteurs sont sur-actifs pendant que d'autres sont totalement invisibles. Ainsi Villemonteix (2007) précise :

« *Certains acteurs, assez prolixes, occupent le terrain de certains sujets, créant par le volume des contributions envoyées, l'impression que certains thèmes occupent finalement plus de place que d'autres.* »

D'autres auteurs ont consacré leurs recherches à l'identification des facteurs qui favorisent le fonctionnement d'une communauté d'enseignants.

### **3.3. Les facteurs clés de succès d'une communauté d'enseignants**

#### **3.3.1. La nécessaire prise en compte du contexte**

Bringelson et Carey (2000) procèdent à la comparaison entre deux environnements technologiques, *Tapped In*<sup>43</sup> et *TeleCHi*. *Tapped In* est une plateforme conçue pour soutenir la collaboration de 150 000 professionnels de l'éducation et *TeleCHi* à des experts en interaction homme-machine. Ces deux environnements ont en commun un but explicite : faciliter l'émergence de communautés de pratique. Les auteurs concluent que ces deux environnements y parviennent, bien qu'ils soient très différents dans leur conception, parce que chacun d'entre eux a pris en considération les usages de leurs utilisateurs. Ceci revient à dire que l'environnement technologique pertinent sera celui qui prend en compte le contexte. Cette même idée est reprise par Schalger & al en 2003. Ils expliquent comment et pourquoi, ils ont imaginé et construit un environnement technologique nommé *MSP (Professional Support Community)* et hébergé sur *Tapped In*. Cet environnement devait permettre de répondre aux exigences des politiques éducatives américaines visant à favoriser la collaboration et les échanges entre enseignants experts et novices. L'année suivante, Schlager et Fusco (2004) approfondissent leurs recherches antérieures et insistent sur la nécessité de tenir compte du contexte afin de créer une communauté d'enseignants qui à terme pourra favoriser le développement professionnel de ses membres. Ils écrivent qu'une communauté d'enseignants doit avoir des règles, des outils et des activités en cohérence avec son contexte. Baron et Bruillard (2004) pensent, comme Schlager et Fusco (2004), que la prise en compte du contexte est un élément clé pour comprendre les communautés d'enseignants. Ce point de convergence nous semble très intéressant à relever. En effet, ces deux publications ont été publiées la même année et semblent être le fruit de deux réflexions indépendantes (il n'y a pas de références croisées entre ces deux articles).

La prise en compte des facteurs de contingence des groupes professionnels d'enseignants est essentielle. Néanmoins, pour réussir à créer un groupe professionnel efficace, il faut également instaurer un climat de confiance.

---

<sup>43</sup> Le site de Tapped In est consultable à l'adresse <http://tappedin.org/tappedin/>

### **3.3.2. L'instauration d'un climat de confiance pour favoriser les transferts de connaissances**

Louis (2006) se questionne sur la façon de favoriser le passage de l'apprentissage individuel à l'apprentissage collectif. En s'appuyant sur les théories de l'apprentissage organisationnel et de la conduite du changement, elle défend l'idée que les apprentissages dans les communautés en contexte éducatif posent le problème de la confiance entre les membres du réseau. La confiance est difficile et longue à obtenir et surtout elle ne se décrète pas sur un ordre de la hiérarchie. Pour Louis, plus le collectif est important et plus la confiance est longue à s'instaurer. Barab (2004) ainsi que Koch et Fusco (2008) s'accordent aussi sur ce point. Pour eux, la confiance est essentielle pour favoriser la participation des membres d'une communauté.

D'autres publications, évoquent les fonctionnalités que devraient posséder, dans l'idéal, chaque communauté en ligne d'enseignants.

### **3.3.3. Des fonctionnalités en congruence avec les usages recherchés**

Farooq et al (2007), Koch et Fusco (2008) observent différents groupes d'enseignants hébergés sur l'environnement *Tapped In* et rappellent la nécessité pour les développeurs d'environnement technologiques de se focaliser avant tout sur les besoins des utilisateurs.

En observant également le fonctionnement de groupes professionnels d'enseignants hébergés par *Tapped In*, Schalger et Fusco (2004) parviennent à la conclusion que les environnements technologiques supportant des communautés de pratique en contexte éducatif devraient s'appuyer sur les éléments qui composent le modèle général de l'activité (Engeström, 1987) présenté dans la section 1.2 de cette partie.

D'autres auteurs proposent des pistes pour parvenir à développer des fonctionnalités en congruence avec les usages et les activités des membres participants. La même année, Farooq et ses collègues parviennent à une conclusion identique et prônent le design participatif comme un facteur clé de succès d'une communauté en ligne.

*"We think achieving such buy-in through participatory design is essential for maintaining and increasing the critical mass of users and improving the community-computing infrastructure."*

D'autres chercheurs insistent sur l'importance de prévoir dès la conception du groupe professionnel d'enseignants un système élaboré de gestion des connaissances.

### **3.3.4. Un système de gestion des connaissances**

Précurseur, Engelbart (1962, 1968) présente le premier système informatique souvent qualifié d'hypertexte, le NLS (*oN Line System*) pour faciliter le travail en collaboration dans lequel tous les intervenants sont reliés en réseau à l'ordinateur. Puis, toujours afin de faciliter l'acquisition de connaissances, il a cherché des moyens pour « augmenter » l'intelligence humaine et a créé un environnement en réseau, de traitement

de textes et de traitement d'idées qui permet la collecte des documents, des notes et des rapports de recherche tout en fournissant des moyens de planification, d'analyse, de résolution de problèmes et de communication.

Ratcheva & al (2006) abordent la question sous un autre angle. Ils observent un groupe en ligne qu'ils ont eux-mêmes créé. Ils soulignent que la plupart des communautés proposent des fonctionnalités de discussion et de partage de ressources mais ils précisent que ces fonctionnalités sont nécessaires mais pas toujours suffisantes. De leur point de vue, il est important de structurer les ressources et les échanges en fonction des objets d'apprentissage. Ils suivent en cela une logique proche des projets de e-learning. Les communautés virtuelles devraient toutes disposer d'outils de communication, de partage et de réutilisation de ressources.

Il apparaît que certains éléments font consensus, notamment le lien entre la participation à réseau en ligne et le développement professionnel ou encore la nécessité d'instaurer un climat de confiance pour faciliter les échanges. D'autres éléments, tels que les modes de coordination ou de construction d'une identité individuelle ou collective par les enseignants impliqués dans un réseau ainsi que la question de la capitalisation de la connaissance et de sa diffusion, nous semblent encore à l'état de discussion et mériteraient sans doute d'être davantage explorés au regard de nos premières observations (chapitre 1).

## **4. Discussions autour de la littérature sur les communautés d'enseignants**

Nous débutons cette section par la présentation des éléments qui font aujourd'hui consensus et sur lesquels nous pensons qu'il n'est pas utile de revenir ou alors à des fins de mise en perspective.

### **4.1. *Les éléments qui font consensus***

Le travail collaboratif est présenté comme l'atout principal des collectifs d'enseignants. Les groupes en ligne le favoriseraient, ce qui aurait comme conséquence pour les enseignants impliqués d'améliorer leurs pratiques professionnelles. La question du développement professionnel a été largement traitée dans la littérature des ces dix dernières années. Le lien pour un enseignant entre son niveau d'implication dans un groupe professionnel en ligne et son niveau de développement professionnel fait consensus.

Les facteurs clés de succès d'une communauté d'enseignants ont également été abordés à plusieurs reprises. Par exemple, la confiance (notion générale qui peut difficilement se provoquer) entre les membres d'un collectif est un facteur qui semble nécessaire pour maintenir une certaine cohésion et favoriser la participation et les transferts de connaissance.

Certains résultats quantitatifs concernant notamment le faible niveau de participation et l'asymétrie très marquée de cette participation dans les listes de discussion sont désormais stabilisés. Ceci nous conduit à faire l'hypothèse que la mise en perspective des légères différences de niveaux ou d'asymétrie de participation entre différents les réseaux professionnels d'enseignants pourrait nous éclairer sur une partie du fonctionnement des



réseaux étudiés, comme par exemple leur degré de dynamisme. Ce point sera analysé dans la troisième partie de cette thèse.

## **4.2. *Les questions qui restent posées***

Au delà, des discours un peu généraux sur les avantages (supposés) du travail collaboratif qui se produirait dans les réseaux d'enseignants, nos premières observations montrent le caractère multiforme de ces réseaux. Nous pensons que pour comprendre le fonctionnement des réseaux d'enseignants dans leur complexité, il est préférable de mettre en évidence les différences observées. Ceci nous conduit aux questions suivantes :

- Quels sont les modes d'organisation mis en œuvre par les réseaux d'enseignants ?
- Peut-on identifier différents modes de fonctionnement ?
- Quel(s) mode(s) d'organisation facilite-il la production collective de ressources ?
- Quelles sont les conséquences des modes d'organisation mis en œuvre pour les acteurs impliqués ?

Pour tenter de répondre à ces différentes questions de recherche, nous pensons que trois axes de recherche méritent d'être approfondis.

### **4.2.1. Quels modes de coordination sont mis en œuvre ?**

Les enseignants qui s'impliquent dans des collectifs en ligne sont parfois très nombreux, plusieurs centaines pour certains réseaux. Nous nous questionnerons sur l'organisation mise en œuvre dans ces réseaux pour coordonner les activités permettant de concevoir et de partager des ressources. Par analogie avec le modèle décrit par Raymond (1988) dans son ouvrage intitulé *The Cathedral and the Bazaar* sur la communauté Linux, il nous semble intéressant pour comprendre le fonctionnement des réseaux d'enseignants de déterminer quelles sont les contributions individuelles qui se déroulent de façon peu organisée au point de constituer un « bazar » par opposition à la « cathédrale », modèle d'organisation hiérarchisée et contrainte, plus proche d'un système de production classique.

### **4.2.2. De quelle manière les enseignants impliqués dans des réseaux professionnels construisent-ils leur(s) identité(s) numérique(s) ?**

Un autre point mérite d'être exploré davantage. De nombreux auteurs (Barnett, 2002 ; Audran, 2002 ; Pascaud, 2004 ; Turban, 2005 ; Soubrié, 2007 et Caviale 2008) pensent que les réseaux d'enseignants permettent de construire une identité professionnelle. Cette identité professionnelle serait partagée par les membres du groupe en dehors de l'institution.

Par ailleurs, en nous plaçant cette fois du point de vue de l'acteur, nous pourrions analyser comment les enseignants participants cherchent à faire reconnaître leur existence et leur statut. Turban (2005) et Caviale (2008) relèvent qu'en participant à un groupe professionnel les acteurs cherchent à se mettre en avant et à conforter leur position statutaire. Ceci pourrait conduire les acteurs à adopter des stratégies personnelles pour se



façonner une certaine identité numérique et à développer des formes de leadership. Ils pourraient chercher en participant aux réseaux d'enseignants une réponse à un besoin ressenti de reconnaissance de soi.

#### **4.2.3. Comment la connaissance est-elle capitalisée et diffusée dans les réseaux d'enseignants ?**

De nombreux auteurs (Mason & Galluci, 2003 ; Thiault, 2009 ; Imbert, 2008 ; Barnett 2002 ; Dexter & al, 2002) abordent la thématique de la connaissance. Pour ces auteurs la participation à un groupe professionnel permet aux enseignants d'améliorer leur niveau de connaissance professionnelle. La relation entre la participation à un groupe professionnel et l'amélioration du niveau de connaissance des participants n'est ni mesurée ni discutée. Il semble donc intéressant à ce stade de se questionner sur la notion de connaissance organisationnelle et sur les manières dont celle-ci peut être capitalisée par un collectif pour être réinvestie par les membres de ce collectif. Nous nous interrogerons aussi sur les capacités d'un groupe à créer et à diffuser des connaissances nouvelles.

DEUXIEME PARTIE :  
Monographies, cadres  
et méthodes d'analyse

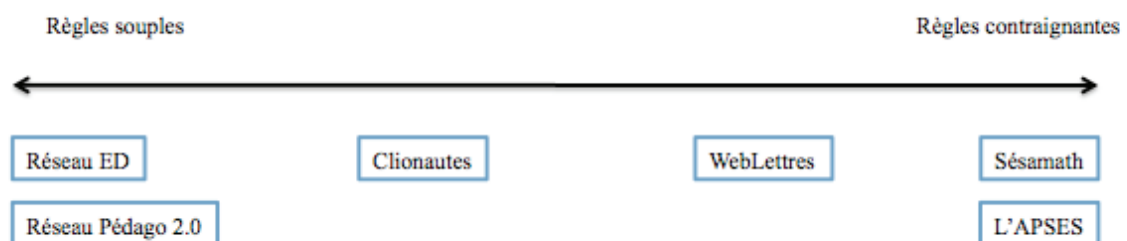
---



Les réseaux d'enseignants ne produisent pas les mêmes types de données. Certains réseaux donnent à voir des échanges et des interactions sous la forme fils de discussion, d'autres mettent en avant leur production une fois terminée mais cachent les échanges liés au processus de réalisation. A ce stade, nous avons supposé que cette différence pouvait en partie s'expliquer par les modes d'organisation mis en œuvre dans chacun des réseaux. Afin de le vérifier, nous avons analysé les discours tenus par les responsables de Sésamath, des Clionautes, de WebLettres lors d'une journée organisée par le laboratoire STEF, en juin 2011 (cette journée de réflexion est présentée dans la section 4 de l'introduction). Lors d'une table ronde, Jean-Philippe Vanroyen (président de Sésamath en 2011), Céline Dunoyer (membre du CA de l'association WebLettres) et Emmanuel Maugard (président de l'association les Clionautes) ont présenté chacun à tour de rôle les types de productions réalisées, l'organisation interne de leur réseaux et les règles de fonctionnement en vigueur dans leur réseau. Nous avons également questionné sur les mêmes thématiques Caroline Journeau-Sion (responsable du réseau Pédago 2.0) et Marjorie Galy (Présidente de l'APSES en 2001).

D'après leurs propos, la nature des règles de fonctionnement diffère selon les réseaux. Elles se situent le long d'un continuum entre la souplesse et la contrainte. Toujours d'après le discours des responsables des réseaux, nous avons situé les six réseaux analysés le long de ce continuum.

**Figure 6 : visualisation de la nature des règles mises en œuvre dans les réseaux d'enseignants étudiés selon les propos tenus par leur responsable, 2011**



Les réseaux qui fonctionnent avec des règles souples et souvent implicites rassemblent une collection de contributions individuelles en vue de les mutualiser. Les membres échangent entre eux sur une grande variété de sujets et à tout moment. Par exemple, dans les réseaux ED et Pédago 2.0, il n'existe pas de règles explicites qui déterminent comment et quand utiliser les différentes technologies du Web 2.0 disponibles. L'une des caractéristiques des réseaux fonctionnement avec des règles souples est la grande liberté laissée à leurs membres. Les contributeurs construisent le réseau au fur et à mesure de leurs propres interactions. Dans ces réseaux, des enseignants experts donnent à voir en les partageant leurs pratiques professionnelles. D'autres enseignants pourront alors s'en inspirer pour une mise en œuvre dans leurs propres salles de classe.

Les réseaux de type bac à sable fonctionnent avec des règles souples et souvent implicites. Ce type de réseau rassemble une collection de contributions individuelles en vue de les mutualiser. Dans un réseau de type bac à sable, les règles de fonctionnement sont réduites au minimum et sont peu explicitées. Les membres échangent entre eux sur une grande variété de sujets et à tout moment. Par exemple, dans le réseau Pédago 2.0, il

n'existe pas de règles explicites qui déterminent comment et quand utiliser les différentes technologies du Web 2.0 disponibles sur le réseau. Les membres publient des billets sur des blogs (hébergés sur le site du réseau). Ils échangent simultanément sur un forum, dans des groupes de travail et sur Twitter. De plus, les ressources, les discussions et les commentaires sont publiés sans règles spécifiques (métadonnées, mots clés etc.).

A l'autre extrémité du continuum, les membres des réseaux Sésamath et l'APSES réalisent leurs objectifs en se soumettant à des règles clairement définies en amont et contraignantes. Ils acceptent de se soumettre à des contraintes fortes afin de parvenir à réaliser des tâches complexes. La production est contrôlée et les tâches sont réparties et planifiées. Chaque acteur se voit attribuer une ou plusieurs tâches spécifiques. Par exemple, pour la conception du manuel SESâme du réseau APSES, une trentaine de membres bénévoles se sont engagés anonymement dans le projet. Les activités de ces acteurs sont très cadrées. Chaque chapitre du manuel doit être conçu par au moins deux enseignants et révisé par au moins deux examinateurs. Un examinateur ne peut pas être simultanément concepteur pour éviter les conflits d'intérêt. Enfin, l'avis d'un spécialiste (souvent un universitaire) doit intervenir avant le processus de publication. Dans les réseaux organisés selon le type de la ruche, le collectif prime sur l'individu. .

Nous nous sommes basés sur l'hypothèse que la nature des règles mises en œuvre correspond à des types d'organisations différentes. Nous avons choisi de tenir compte de cette diversité et d'expliquer pour les mettre en perspective les différences des deux types extrêmes de fonctionnement. La conduite d'analyses sur des réseaux représentatifs de ces deux types extrêmes d'organisation pourrait nous permettre de faire émerger des éléments saillants des dynamiques de fonctionnement des réseaux d'enseignants. Nous faisons l'hypothèse que les différences mises en lumière dans l'un des deux types d'organisation pourront à leur tour constituer un éclairage compréhensif des éléments observés dans l'autre mode d'organisation. Ceci nous a conduit à faire le choix de concentrer nos analyses sur quatre réseaux, ED et Pédago 2.0 pour le type d'organisation autour de règles souples et Sésamath et l'APSES pour le type d'organisation autour de règles contraignantes.

Pour désigner les deux types d'organisation, nous utilisons dans la suite de cette thèse deux métaphores, le bac à sable et la ruche. Le bac à sable désigne un espace malléable dans lequel chacun peut apporter sa contribution s'il le souhaite, c'est à dire un fonctionnement avec des règles souples comme dans les réseaux ED et Pédago 2.0. Dans une ruche au contraire, les tâches de chacun sont réparties entre les acteurs selon des règles précises et contraignantes. Ce qui correspond au type de fonctionnement de Sésamath et de ED.

Nous présentons dans le premier chapitre de cette partie, des monographies de quatre réseaux ; Sésamath et l'APSES pour les réseaux de type ruche et Pédago 2.0 et ED pour les réseaux de type bac à sable. Nous décrivons leur contexte de création et posons les premiers jalons permettant de décrire leur organisation interne. Ce sont en effet, autant d'éléments qui nous semblent indispensables pour comprendre ces réseaux et leurs trajectoires et sur lesquels nous reviendrons tout au long de cette thèse afin d'éclairer ou de discuter nos résultats.

Le second chapitre est consacré à la présentation et à la discussion des cadres et des méthodes d'analyse. Les réseaux d'enseignants sont des organisations complexes à étudier parce qu'ils sont tous différents et sans cesse en train de se transformer. Pour y parvenir nous pensons qu'il est nécessaire de croiser plusieurs méthodes et cadres d'analyse. Aussi,

nous avons commencé par lister de la manière la plus large possible, les cadres et les méthodes qui nous semblaient a priori adaptés aux corpus disponibles dans chacun des deux types de réseaux, bac à sable ou ruche. Puis, nous discutons chaque cadre et méthode dans le but de sélectionner ceux qui nous semblent les plus cohérents par rapport à notre principal objectif - expliquer le fonctionnement des réseaux d'enseignants - en fonction de leur complémentarité et de leur niveau d'adéquation aux corpus.

# CHAPITRE 1 : Monographie des réseaux étudiés

## 1. Présentation de Sésamath

Sésamath est une association créée sous la loi de 1901. Cette loi précise qu'une association est la convention par laquelle deux ou plusieurs personnes mettent en commun, d'une façon permanente, leurs connaissances ou leurs activités, dans un but autre que le partage des bénéfices. D'un point de vue sociologique, l'association peut se définir comme étant un groupement formé par entente dont les règles statutaires ne revendiquent de validité que pour ceux qui y rentrent librement, de leur propre chef (Weber, 1919). Cette définition, un peu générale, met en lumière que le fonctionnement des associations est basé sur une grande liberté statutaire et que les règles de fonctionnement doivent être acceptées et ne peuvent pas être imposées. Chacun des acteurs étant libre à tout moment de s'en défaire et de quitter l'association. Caractériser une association revient à définir son projet et les moyens déployés pour favoriser dans la durée une adhésion la plus forte possible autour de cette finalité.

### 1.1. *Trajectoire de Sésamath*

Nous n'avons pas trouvé de ressources documentaires externes relatant de façon précise l'histoire de Sésamath. Les éléments de reconstitution ont été établis à partir des propos de Sébastien Hache (co-fondateur et salarié de Sésamath) et des éléments publiés sur le site Internet de Sésamath.

- **La naissance** : La naissance officielle de Sésamath, le 31 octobre 2001, a été précédée d'une assez longue période d'échanges entre des projets existants : 6à3Maths de Sébastien et Katia Hache, La Casemath de Benoît Montessinos et Coralia Sarrey, Le coin des profs de Raphaël Lobato et Mathsenligne de Joël Négri.
- **La mutualisation** : Cette période a duré jusqu'en janvier 2005. Elle a comporté 3 étapes. **Mathadoc** devient un projet emblématique de Sésamath en tant que lieu unique de rassemblement et d'extension de projets existants. Il connaît une croissance extrêmement rapide. Le projet **Mathenpoche** commence à émerger et à se mettre en place. S'il s'appuie sur des réalisations antérieures (site de François Loric), le projet est déclaré comme naissant dans le creuset de Sésamath. Pendant cette période, beaucoup d'autres projets sont fédérés par Sésamath, souvent juxtaposés et sans liens les uns avec les autres.
- **Une crise interne** : en Janvier 2005, Sésamath traverse une crise profonde caractérisée par une assemblée générale assez houleuse et de nombreux débats internes (sur les listes de discussion et sur un forum). Cette crise



aboutit à de nouveaux statuts, une nouvelle charte et une volonté d'entrer radicalement dans le travail coopératif. Le projet Mathadoc est gelé ainsi que le projet Mathsenligne (même si les ressources sont toujours diffusées par l'association).

- **Le travail coopératif** : cette période, de janvier 2005 à novembre 2006, voit l'achèvement d'une première phase du projet de réalisation collaborative de manuels scolaires, Mathenpoche et le démarrage d'un projet important : les cahiers Mathenpoche 6<sup>e</sup> (sous l'impulsion de Noël Debarle) suivis l'année suivante par le manuel Sésamath 5<sup>e</sup> (sous l'impulsion de Sébastien Hache). Pendant cette période, le nombre d'utilisateurs connaît une forte croissance. Les fondateurs de l'association mènent une réflexion approfondie sur les structures et le fonctionnement de Sésamath. En particulier, l'association décide d'avoir son premier salarié permanent (grâce aux ressources provenant de la vente des manuels et des cahiers) et s'entoure d'experts (avocat, expert-comptable) afin de faire face à des questions de plus en plus complexes et à la pression de l'administration (répression des fraudes, contrôle fiscal etc.).
- **De l'outil à l'usage** : depuis 2006, Sésamath cherche à améliorer l'accessibilité des sites et la communication autour des différentes actions de l'association. Elle cherche à faciliter les usages des outils. A titre d'exemple la revue en ligne MathémaTICE créée en 2006 et destinée à promouvoir les TICE à travers l'enseignement des mathématiques. Cette revue publie des témoignages, des expériences et des recherches des professeurs de Mathématiques et de chercheurs. Sésamath cherche également à donner un accès aux ressources en fonction du type des utilisateurs. Ainsi, Sésamath a créé en septembre 2008, Sésaprof, un espace proposant des ressources réservées aux enseignants (le 29 juillet 2012, Sésaprof comptait 15 646 inscrits). Pour les élèves, Sésamath a ouvert en 2009 Kidimath, un site de travail personnel en mathématiques pour le niveau du collège.

## 1.2. *Les finalités de Sésamath*

Les finalités présentées, ci-après, sont celles qui émergent à la lecture des statuts publiés sur le site Internet<sup>44</sup> de Sésamath. Les buts affichés par l'association sont les suivants :

- Promouvoir l'utilisation des TICE dans l'enseignement des mathématiques ;
- Faciliter le travail coopératif et la co-formation des enseignants ;
- Respecter la philosophie de service public ;
- Mettre à disposition des services d'accompagnement des élèves dans leur apprentissage ;
- Et plus généralement, toute activité pouvant se rattacher directement ou indirectement à l'un des objets spécifiés, ou à tout autre objet similaire ou connexe, de nature à favoriser, directement ou indirectement les buts poursuivis par l'association, son extension et son développement.

<sup>44</sup> [http://www.sesamath.net/association.php?page=asso\\_statuts/](http://www.sesamath.net/association.php?page=asso_statuts/), consulté le 12 décembre 2008

### 1.3. *Les acteurs de Sésamath*

Sésamath organise la gestion courante de ses activités au travers d'un conseil d'administration et un bureau de type classique<sup>45</sup>. Le conseil d'administration de Sésamath est constitué en mars 2012 des personnes suivantes :

- Christophe Rindel, président du bureau
- Hélène Gringoz, vice-présidente du bureau
- Benoît Montessinos, trésorier
- Gilles Bougon, secrétaire
- Olivier Jacomard
- Gérard Kuntz

En 2012, l'association emploie 2 salariés à plein temps chargés de la communication et de la représentation de l'association et du développement, ainsi que quatre salariés à temps partiel (allant de 80 % à 50 %), chargés plus particulièrement du développement et du maintien du site Internet. De façon plus générale, les salariés de l'association Sésamath ont comme activité principale d'aider les bénévoles en les déchargeant de certaines tâches.

### 1.4. *Les ressources de Sésamath*

Afin de financer son projet, Sésamath doit trouver des fonds. La manière dont les ressources sont collectées n'est pas neutre. L'analyse de la structure du compte des recettes est mise en ligne et disponible en libre accès.<sup>46</sup> Elle permet d'obtenir des informations essentielles quant à l'indépendance et la pérennité des actions menées par Sésamath.

- **La cotisation** : la cotisation de l'association est fixée à quinze euros. Les membres doivent, au préalable, être acceptés par le conseil d'administration. Ils sont très peu nombreux (74) au regard du nombre de contributeurs et d'utilisateurs.
- **Les dons manuels** : l'association Sésamath cherche à encourager les dons. Le mode opératoire est simplifié, le donateur éventuel est guidé dans sa démarche et le paiement en ligne est annoncé comme étant sécurisé afin de favoriser la confiance. En 2009, cette campagne de dons a permis à l'association de récolter 698 euros.
- **Les fruits des activités** : ils se composent des excédents de l'activité annuelle, des revenus liés à la gestion du patrimoine et des fruits issus des éventuelles manifestations.
- Les fruits issus des **ventes de cahiers et de manuels** représentent la quasi-totalité des recettes de l'association Sésamath. Ce type de recette a été en constante augmentation jusqu'en 2009 avec un essor particulièrement important en 2007 et 2008. Il finance presque exclusivement l'activité de Sésamath. Il s'agit de publications à caractère pédagogique, vendues sous des formes différentes : logiciels, fichiers, cahiers d'exercices, manuels scolaires, CD audio, DVD etc.

<sup>45</sup> [http://www.sesamath.net/association.php?page=asso\\_ca](http://www.sesamath.net/association.php?page=asso_ca), consulté le 2 avril 2012

<sup>46</sup> [http://www.sesamath.net/association.php?page=asso\\_comptes](http://www.sesamath.net/association.php?page=asso_comptes), consulté le 2 avril 2012

Tableau 6 : recettes de l'association Sésamath liées à la vente de ses manuels, avril 2012

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>Recettes liées à la vente des manuels</b>	13 180	18 579	70 658	207 501	448 101	322 967
<b>Taux de progression</b>	170 %	41 %	280 %	190 %	160 %	-30 %
<b>% sur l'ensemble des recettes</b>	93 %	95 %	92 %	98 %	99 %	

- **Les subventions** : Les subventions reçues par l'association Sésamath ont notamment pour origine le conseil général des Hauts de Seine et le Schéma d'Édition des contenus Numériques pour l'Enseignement (SCHENE) financé par le ministère de l'éducation nationale. A titre d'exemple, en 2011, l'association a reçu 15 000 euros de subventions.

L'association Sésamath a toujours été bénéficiaire et ce depuis sa création. On constate une croissance très importante de l'activité à partir de l'année 2007. Cette expansion des activités est la source de la croissance des recettes et des dépenses. La gestion de l'association semble saine. La croissance n'a pas déséquilibré les comptes.

## 1.5. Les projets de Sésamath

Les activités menées par Sésamath se sont diversifiées au fil du temps, au point de devenir nombreuses et variées, voire diffuses aujourd'hui. En suivant la classification opérée sur la page d'accueil du site de Sésamath, nous présentons ci-après les activités de l'association en trois catégories.

Dans la rubrique « *travailler ensemble, s'entraider et communiquer* » sont proposés aux enseignants les services suivants :

- **Sésaprof** (espace de mutualisation de ressources pédagogique), **maths'discut** (liste de discussion) et **Mutuamath** qui permettent aux enseignants de mathématiques d'échanger entre eux et de partager des ressources.
- La revue **MathémaTICE** qui se présente comme une revue collaborative libre portant sur l'utilisation des TICE en classe de Mathématiques.
- **SACoche**, une application qui permet d'évaluer les élèves par compétences. Elle n'est pas limitée aux enseignements de mathématiques.
- Pour les enseignants du supérieur, **Les mathématiques.net**, espace de mutualisation et le projet **Statistix** qui est dédié à l'enseignement des statistiques de niveau post baccalauréat.

Dans la rubrique « *comprendre, réviser, s'entraîner... Progresser* » sont proposés des services destinés aux élèves. Sont présentés :

- les **manuels numériques** de l'association, l'exerciseur **Mathenpoche**, **Sesabac** qui rassemble des sujets de baccalauréat (toutes séries confondues

S, ES, L, STI etc.) avec leurs corrigés animés, **Amicollège** qui permet aux élèves de travailler gratuitement les mathématiques de niveau collège **Capbrevert** consacré à la réussite du brevet par les élèves de 3<sup>e</sup>.

- Est également présenté Labomep dans lequel les enseignants peuvent retrouver de nombreux outils pour la gestion des élèves et des séances de travail.

Sésamath propose également des outils pour l'enseignement des mathématiques. Dans cette rubrique sont présentés différents outils et logiciels :

- **Casenpoche** est un tableur mathématique pour le collège, intégrable dans des documents multimédias interactifs, en local ou sur Internet.
- Le module **InstrumEnPoche** reprend dans une même interface les instruments virtuels de géométrie utilisés dans Mathenpoche Il peut être utilisé avec un vidéoprojecteur, un tableau interactif ou en salle informatique avec les élèves.
- **TracenPoche** est un logiciel de géométrie dynamique utilisable sur Internet ou en local.
- **Dmaths** est un logiciel qui s'intègre aux suites bureautiques OpenOffice (libre), StarOffice et NeoOffice (Mac OS X) et qui facilite l'édition de formules mathématiques ou scientifiques. Il permet également d'utiliser directement un logiciel de dessin et d'incorporer des graphes de fonctions dans un document.
- **CmathOOo** Ce site propose des macros afin d'aider les enseignants à écrire des formules mathématiques avec le logiciel Open office.
- **MathGraph** est un logiciel libre de géométrie dynamique. Il s'agit d'un projet indépendant mais soutenu par Sésamath.

les chiffres synthétisés dans le tableau ci-dessous montrent que l'ensemble de ces projets a reçu un nombre très important de visiteurs, plus d'un million par mois depuis 2009 et ne cesse de progresser.

**Tableau 7 : nombre de visites mensuelles sur le site de Sésamath de 2007 à 2011**

	2007	2008	2009	2010	2011
<b>Nombre de visites</b>	9 262 130	11 400 919	12 793 981	13 050 393	14 705 825
<b>Taux de progression</b>		19 %	19 %	14,5 %	13 %

## **1.6. Les récompenses de Sésamath**

En 2006, Sésamath s'est vue décerner un Lutèce d'or (récompense dédiée au logiciel libre) pour Mathenpoche. En 2007, Sésamath a reçu le 3<sup>e</sup> prix de l'UNESCO sur l'usage des TIC. L'obtention de ce prix marque un tournant dans l'histoire de Sésamath, celui de l'internationalisation. En effet, des productions coopératives libres (logiciels, manuels, etc.) pourraient être mises à disposition des populations des pays les plus défavorisées. Des pistes de traduction voient d'ailleurs le jour depuis cette date.

## 1.7. *Les liens avec le service public et l'Education Nationale*

Il existe peu de liens qui relient Sésamath à l'Education Nationale. Les quelques aides qui ont été reçues par Sésamath proviennent soit d'un Institut de Formation Universitaires des Maîtres, soit de collectivités territoriales. A titre d'exemple, nous pouvons citer le projet Calcul@tice. Ce projet a été conçu par les équipes TICE et mathématiques de l'inspection académique du Nord en partenariat avec Sésamath ; il a pour ambition de proposer aux élèves, sous des formes originales et innovantes, toutes les composantes du calcul mental sur les nombres naturels et les décimaux.

Plus généralement, le respect de la philosophie du service public est un objectif clairement affiché dans les statuts de Sésamath. Néanmoins, cette association est une création libre et autonome issue de la seule volonté de professeurs de mathématiques en activité en dehors du cadre strict de l'éducation nationale.

## 2. Présentation de l'APSES

### 2.1. *Trajectoire de l'APSES*

Nous n'avons pas trouvé de ressources documentaires externes relatant de façon précise l'histoire de l'APSES. Les éléments de reconstitution ont été établis à partir des propos de Marjorie Galy (présidente de l'association pour l'année scolaire 2011-2012) recueillis en septembre 2011.

L'APSES est une association créée il y a 40 ans, sous la loi de 1901, pour défendre la discipline scolaire *sciences économiques et sociales* six après son apparition dans le système éducatif français. L'APSES décrit sa finalité :

*« Comme un engagement militant pour donner les moyens aux élèves de comprendre les enjeux économiques, politiques et sociaux et la complexité du monde. »*

L'APSES édite une revue nationale, nommée **APSES INFO**. Cette revue présente les temps forts de la vie de la discipline et de l'association. Elle vient en complément des bulletins régionaux. Elle gère également une liste de discussion réservée à tous ses adhérents, la **LISTE ADH**. Cette liste compte un millier d'abonnés.

L'aspect revendicateur de l'APSES est mis en avant dès la page d'accueil de son site Internet. En effet, le bandeau est constitué par une photographie montrant en premier plan une banderole tenue par des membres de l'association. Cette banderole est constituée d'un drap comportant un texte visant à défendre l'enseignement des sciences économiques et sociales en classe de seconde.

D'après Marjorie Galy, l'APSES bénéficie d'une audience assez large parmi les enseignants de sciences économiques et sociales. Elle regroupe environ 1 250 adhérents sur les 5 500 enseignants de sciences économiques et sociales.

## 2.2. *La présentation du projet SESâme*

Le projet SESâme est né dans un contexte très particulier, la réforme des programmes scolaires de sciences économiques et sociales débutée en 2010 pour la classe de seconde, de première et de terminale en 2012. Le nouveau programme de première a fait l'objet d'une forte désapprobation des membres de l'APSES. Cette opposition s'est traduite par des actions concrètes telles que la mise en œuvre d'une pétition en ligne (plus de 2 500 signataires enseignants de SES bien au-delà des seuls adhérents de l'APSES), d'envois de courriers au ministère de l'éducation ainsi que la publication d'un appel sur le site de Médiapart<sup>47</sup>, intitulé *Nous refusons la liquidation des SES* signé par 11 associations du supérieur en sociologie, économie, histoire, statistiques, sciences politiques et le soutien de nombreux universitaires. Malgré tous leurs efforts, les membres de l'APSES n'ont pu obtenir la modification de ce programme qui est entré en vigueur depuis la rentrée 2011. Les membres de l'APSES se sont alors mobilisés. Ils ont démonté et reconstruit entièrement le programme pour le simplifier et le rendre davantage attractif à leurs yeux. Le programme proposé par l'APSES compte 15 chapitres contre 33 pour le programme officiel. Une fois le programme démonté et remonté, les membres du bureau de l'APSES ont pensé qu'il fallait proposer aux enseignants des ressources afin de les aider à mettre en œuvre le programme (appelé par les membres de l'APSES, **programme de contournement** du programme officiel). SESâme a pour objectif de créer et de proposer gratuitement et en ligne un manuel numérique élaboré collectivement. Il est intéressant de noter que l'acronyme SESâme<sup>48</sup> choisi par les membres de l'APSES reprend l'acronyme de leur discipline SES auquel ils ont rajouté le mot âme.

Une trentaine d'adhérents de l'APSES se sont engagés dans le projet. Chaque thème du nouveau programme a été conçu par deux enseignants au moins et relu par deux relecteurs au moins. Afin d'éviter les conflits d'intérêt, un relecteur ne peut pas être en même temps concepteur. Toutes les propositions sont mises en ligne et discutées sur une liste de discussion privée nommée **liste contournement**. Enfin, un avis scientifique sur les contenus est demandé à un professeur d'université (qui se prononce anonymement).

Les utilisateurs peuvent trouver sur la page d'accueil du projet SESâme, un lien vers le programme tel qu'il a été reconstruit collectivement par les membres de l'APSES ainsi que des liens vers toutes les séquences de cours, les exercices et les travaux dirigés.

Le livre des professeurs comprenant les corrections des exercices et des travaux dirigés est accessible aux seuls enseignants de Sciences Economiques et Sociales adhérents de l'APSES. Au 31 mars 2012, soit 7 mois après son lancement le manuel a été consulté 500 000 fois.

## 2.3. *Les acteurs de l'APSES*

L'APSES est représentée dans presque toutes les académies par une APSES régionale. Pour l'association ce sont des lieux d'échanges. Les régionales permettent aux professeurs isolés dans leur établissement de rencontrer leurs collègues. Quelques

---

<sup>47</sup> La lettre ouverte publiée sur le site de Mediapart est disponible à l'adresse <http://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/280211/nous-refusons-la-liquidation-des-sciences-econo>.

<sup>48</sup> Le mot Sésame qui fait écho au code secret permettant d'ouvrir la salle aux trésors dans le conte populaire *Ali Baba et les 40 voleurs*



régionales éditent des bulletins et elles organisent 2 ou 3 réunions par an ainsi que des stages locaux.

L'APSES organise la gestion courante de ses activités au travers d'un bureau national et d'un comité directeur. Le comité directeur est composé de droit des responsables des APSES régionales et de 20 membres élus. Il se réunit trois fois par an pour débattre des points à l'ordre du jour et donner les directions que va suivre le bureau national.

Le bureau national est composé de 11 membres, tous issus du comité directeur. Il s'agit de l'organe exécutif de l'association. Il assure la gestion et la représentation de l'APSES. En mars 2012, le bureau national de l'APSES est composé des personnes suivantes :

- Marjorie Galy, présidente
- Erwan Le Nader, vice-président
- Kevin Hede, co-secrétaire
- Patricia Morini, co-secrétaire
- Pierre Giezek, trésorier
- Eric Barbot, membre du bureau national
- Emmanuelle Le Scoul, membre du bureau national
- Stéphane Carré, membre du bureau national
- Violaine Arbitre, membre du bureau national
- Igor Martinache, membre du bureau national
- David Henaux, membre du bureau national

#### **2.4. *Les ressources de l'APSES***

Les ressources de l'APSES proviennent des cotisations versées par les adhérents. Sur le site de l'association, il est précisé que sur 20 € versés par un adhérent, 10 € vont à l'association régionale et 10 € à l'association nationale. Sur ces derniers, 3,9 € sont dépensés pour la revue APSES-INFO, 4,5 € pour les frais de déplacement à l'occasion des réunions du bureau national, du comité directeur et des assemblées générales, 1,1 € pour des frais de secrétariat (courrier, papeterie, etc.) et 0,5 € pour l'organisation d'un stage national. L'essentiel des frais relatifs aux stages nationaux étant assumé par les régionales. L'APSES ne reçoit aucune subvention pour assurer son fonctionnement ni aucune ressource provenant de la diffusion de son manuel SESâme.

#### **2.5. *Les liens de l'APSES avec le service public et l'Education Nationale***

L'association a été fondée par l'inspection générale des SES comme un appui auprès des inspections générales des autres disciplines, plus anciennes et numériquement plus importantes, et du ministère. Au démarrage de l'association, la plupart des inspecteurs d'académie et des inspecteurs généraux de la discipline participaient activement aux activités de l'association. Aujourd'hui les liens sont distendus. Marjorie Galy ajoute que cette prise de distance s'explique par le fait que l'APSES s'oppose régulièrement à l'inspection générale qui selon elle cherche à rénover, formater et normaliser



l'enseignement des Sciences Economiques et Sociales, ce qui va à l'encontre de la culture professionnelle dominante dans la discipline.

### 3. Présentation du réseau Pédago 2.0

#### 3.1. *Trajectoire du réseau Pédago 2.0*

Le réseau Pédago 2.0 était affiché à son origine comme un projet de l'association les Clionautes. Le site du réseau était accessible depuis le site de l'association et sa créatrice était au moment de la création du réseau Pédago 2.0, la présidente de l'association les Clionautes.

Nous n'avons pas trouvé de ressources documentaires externes relatant de façon précise l'histoire de Pédago 2.0. Les éléments de reconstitution ont été établis à partir des propos d'Emmanuel Maugard (président actuel de l'association les Clionautes) et de Caroline Journeau-Sion (créatrice et administratrice du réseau Pédago 2.0).

Les Clionautes est une association regroupant des enseignants d'histoire, de géographie et d'éducation civique. Elle a été créée en 1998 par des membres de la liste H-Français<sup>49</sup>. L'association revendique dans ses statuts avoir pour objet la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie ainsi que la promotion et la défense de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, juridique et sociale. L'association dit s'appuyer pour son fonctionnement sur un pilier : **la mutualisation**. L'association administre une série de sites Web<sup>50</sup> :

- le site principal conçu comme un portail mutualiste indépendant ;
- les sites **Clio-collège** et **Clio-lycée** sont spécialisés dans l'usage des Tice de la 6e à la terminale ;
- le site **Clio-photo** propose des milliers d'images commentées et libres de droit ;
- le site **Clio-web** rassemble des pistes et ressources publiées sur Internet pour enseigner l'histoire, la géographie et l'éducation civique ;
- le site **cinéhg** s'intéresse aux usages du film et de la vidéo dans le cadre du cours d'histoire, de géographie et d'éducation civique ;

Sur le site Internet de l'association, 19 personnes sont identifiées et présentées comme étant des animateurs bénévoles. Les personnes mises en avant sur cette liste le sont en raison du travail effectué et non en raison d'une responsabilité au sein de l'association. Certains sont membres du bureau ou du comité éditorial, d'autres non.

L'association les Clionautes fonctionne selon des modalités classiques d'une association sous la loi de 1901. L'organe de discussion et de décision est composé **d'un**

---

<sup>49</sup> La liste H-français est une messagerie francophone au service des enseignants, professionnels et amateurs d'Histoire et de Géographie. Elle existe depuis 1997 et regroupe 1 300 professeurs d'histoire et de géographie.

<sup>50</sup> Ces sites sont accessibles depuis la page <http://www.clionautes.org/>

**bureau** (président - secrétaire - trésorier) auquel se rajoutent les responsables des différents secteurs d'activités de l'association pour former le **Comité Editorial**. Ces membres se voient physiquement (hors assemblée générale) une fois par an et ils communiquent par le canal d'une liste électronique fermée. Les décisions sont prises au sein du comité éditorial. Les adhérents sont souverains lors des assemblées générales annuelles et ils sont consultés en cas de litiges ou lorsque certains choix imposent la consultation de tous.

L'adhésion dont le montant est fixé à 15 €, est présentée comme un acte de soutien volontaire qui donne droit à un accès complet aux sites, une adresse en [clionautes.org](http://clionautes.org) et un droit de participer aux discussions sur les évolutions de l'association. L'association compte actuellement 130 adhérents.

Le réseau Pédago 2.0 à son origine était un projet de l'association les Clionautes et était accessible depuis la page d'accueil de son site Internet. Il se définissait explicitement comme un réseau qui *plaide en faveur d'un usage réfléchi des Tice dans l'enseignement de l'Histoire Géographie*. Son slogan était *Quelles pédagogies avec les Tice en Histoire et Géographie ? Quels outils pour nos pratiques ?* Le 20 avril 2011, ce réseau a pris son indépendance par rapport à l'association les Clionautes suite à des dissensions fortes entre certains membres des Clionautes. Il a changé de nom et s'appelle désormais Pédago 2.0. Son administratrice a également modifié l'objet explicite du réseau. L'objet tel qui est affiché aujourd'hui est *Comment enseigner l'histoire et la géographie au XXIème siècle ?* L'ensemble des publications et des ressources a été conservé.

Les contenus publiés sur le réseau Pédago 2.0, y compris les pages personnelles des membres sont visibles par n'importe quel internaute. Pour agir sur le réseau, l'internaute doit au préalable avoir fait une demande d'inscription via un formulaire en ligne et avoir confirmé son adresse électronique.

### 3.2. *Les finalités du réseau Pédago 2.0*

Le réseau Pédago 2.0 propose à ses utilisateurs différentes fonctionnalités, organisées de la façon suivante :

- L'onglet **Page perso** permet à chacun des membres du réseau de visualiser les éléments qui composent son identité ainsi que l'ensemble de ses actions sur le réseau.
- L'onglet **Blogs** permet d'accéder directement aux 256 billets de blogs publiés par les 505 membres du réseau<sup>51</sup>. Chaque membre a la possibilité de publier un ou plusieurs commentaires à la suite des billets de blogs postés.
- L'onglet **forum** donne accès aux discussions publiées sur le réseau Pédago 2.0. Depuis la création du réseau, les membres ont créé et participé à plus d'une centaine de fils de discussion. Chacun des membres peut créer une discussion ou répondre à n'importe quelle discussion postée par un autre membre. Les messages sont modérés a posteriori. L'administrateur du site se réserve le droit de supprimer certains messages lorsqu'ils sont en dehors

<sup>51</sup> Données chiffrées en date du 5 avril 2012.

- de la problématique du réseau, lorsqu'ils comportent des éléments injurieux ou contraires à la loi ou aux bonnes mœurs.
- L'onglet **coformation** permet d'accéder directement au groupe du même nom. Cette présentation un peu particulière montre la volonté de l'administrateur de mettre en avant ce groupe plus particulièrement.
  - Les **groupes** permettent aux membres du réseau de se rassembler en petits collectifs en fonction de thématiques ou de centres d'intérêts précis. Les membres du réseau Pédago 2.0 peuvent créer sur leur propre initiative un groupe sur une thématique métier. Tous les visiteurs peuvent lire les échanges dans les groupes, mais seuls les membres inscrits peuvent participer activement. Pour devenir membre d'un groupe, il suffit de cliquer sur une icône et l'inscription est automatique. Le réseau Pédago 2.0 comporte actuellement 15 groupes.
  - L'onglet **membres** permet d'accéder au profil des 505 membres qui se sont inscrits afin de pouvoir publier des ressources sur le réseau. Il suffit de cliquer sur le lien accessible depuis chaque pseudonyme pour visualiser tous les éléments composant l'identité numérique de celui-ci.
  - L'onglet **Évènements** permet de signaler des dates importantes concernant la vie du réseau.
  - Enfin l'onglet **Conversation** permet aux membres réseau Pédago 2.0 de clavarder entre eux de façon synchrone.

Figure 7 : copie de la page d'accueil du site du réseau Pédago 2.0, 6 avril 2012



### 3.3. Les acteurs et les ressources du réseau Pédago 2.0

Le réseau Pédago 2.0 est une association de fait. Aucune déclaration ni formalité constitutive n'a été réalisée. La créatrice du réseau en assure seule la gestion. 462 membres se sont inscrits pour participer à ce réseau.

Le réseau Pédago 2.0 est hébergé sur une plateforme relationnelle payante d'origine nord-américaine, Ning. Le coût annuel de l'abonnement est de 183.29 \$ par an.

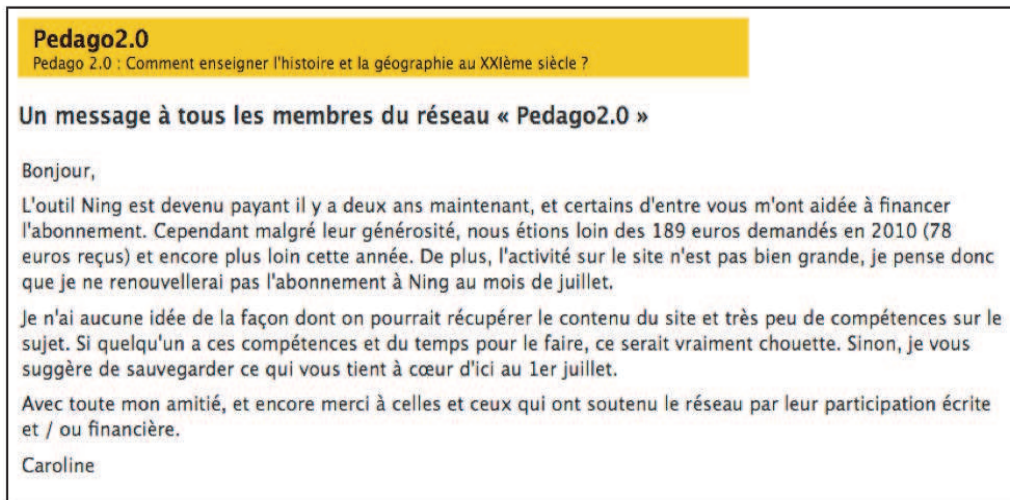
L'administratrice finance l'hébergement du réseau en faisant un appel aux dons et sur ses deniers propres. Les dons se font en ligne en cliquant sur l'onglet **contribution** qui conduit le visiteur vers la page d'écran suivante :

Figure 8 : copie de la page correspondant à l'onglet contribution, le 6 avril 2012



Le premier mars 2012, tous les membres du réseau Pédago 2.0 ont reçu ce message :

Figure 9 : copie du message adressé à l'ensemble des membres du réseau Pédago 2.0 le premier mars 2012



Le réseau Pédago 2.0 a fermé ses portes le 30 juin 2012. Il n'y avait aucun lien direct entre les activités du réseau Pédago 2.0 et l'institution Education Nationale. Nous avons toutefois relevé que de nombreux membres de ce réseau assurent des formations de formateurs pour le compte des rectorats.

## 4. Présentation du réseau ED

Le réseau ED fait partie d'un ensemble de réseaux de mutualisation de ressources pour enseigner l'économie gestion (la liste complète des réseaux existants en économie

gestion est présentée en annexe 7). Ces réseaux ont été créés à l'initiative d'enseignants dans un contexte particulier afin de répondre à un besoin très précis que nous présentons dans la sous-section suivante.

#### **4.1. Trajectoire du réseau ED**

Les baccalauréats Sciences Technologiques et Tertiaires ont subi une profonde réforme en 2005. La nouvelle série STG<sup>52</sup> s'inscrit dans une volonté forte de favoriser la poursuite d'études supérieures pour les élèves issus de cette filière notamment en renforçant les exigences générales en matière d'expression et de raisonnement. Les 23 000 enseignants<sup>53</sup> en économie gestion ont dû reconstruire de nouvelles productions basées sur de nouvelles méthodes pédagogiques et de nouveaux contenus à enseigner. Une poignée d'entre eux, se sont dit qu'il serait sans doute plus efficace de partager, d'échanger et de co-construire les nouvelles ressources ainsi élaborées. Ils ont choisi d'utiliser un environnement technologique gratuit pour héberger les ressources mutualisées, Affinitiz.

##### **4.1.1. La présentation des fonctionnalités offertes par l'environnement Affinitiz**

Nous proposons une description des fonctionnalités d'Affinitiz articulée autour de trois usages principaux : la gestion de l'espace personnel des utilisateurs, la gestion des espaces d'interaction et la gestion des espaces d'administration.

###### **L'espace personnel**

Affinitiz rassemble sous la forme d'un tableau de bord différentes fonctionnalités permettant aux utilisateurs de gérer leur espace personnel. Chaque utilisateur peut gérer son propre profil (données personnelles), gérer un système d'alerte (par SMS ou par courriel) et d'accéder à une messagerie interne.

---

<sup>52</sup> L'acronyme STG signifie Sciences et Technologies de la Gestion.

<sup>53</sup> Le système éducatif. Collection Les personnels Repères et références statistiques - édition 2008 (p. 293).



Figure 10 : copie d'écran de la page réservée à l'espace personnel dans le réseau ED



### L'espace interactions

Affinitiz offre la possibilité de publier différents types de ressources organisées en six catégories distinctes.

Figure 11 : Copie d'écran de l'espace de création d'une publication



- La catégorie **Partager** permet le partage d'un ou plusieurs fichiers textuels audio ou vidéo. L'auteur d'une publication dispose d'un répertoire de mots clés afin de faciliter les recherches ultérieures. Une publication peut être déposée sur un ou plusieurs réseaux en une seule opération. Les membres ont la possibilité de publier un ou plusieurs commentaires attachés à chaque publication.
- La catégorie **Organiser** rassemble deux fonctionnalités. La fonction *agenda* qui permet d'annoncer aux membres les événements à venir. Chaque membre peut ensuite confirmer ou non sa présence à l'événement. La fonction *tâche* permet d'organiser un travail collectif entre les membres. Les participants indiquent par un simple clic l'état d'avancement de la

tâche : terminée, en cours ou non démarré. Ce type de publication est visible par l'ensemble des membres.

- La catégorie **Interagir** propose un service de discussion asynchrone, de type forum. La fonction *sondage* permet de recueillir les avis des membres du groupe sur une question et la fonction *suggestion* de proposer des idées sur lesquelles les autres membres peuvent ensuite s'exprimer en refusant ou approuvant la suggestion.
- Grâce à la catégorie **Localiser**, les utilisateurs peuvent rechercher ou sélectionner un lieu présenté sur une carte géographique visible des membres.
- La fonction **Communiquer** est un service de messagerie interne par courriels.
- Les concepteurs d'Affinitiz ont regroupé dans la catégorie **Autre** un service d'insertion de « Widget » et de référencement de sites Web.

### L'espace administration

L'administrateur a la possibilité de choisir, lors de la création du groupe le type de son site : un **blog personnel** dont les contenus seront visibles de tous, une **communauté privée** dans laquelle les contenus ne pourront être publiés et visualisés que par ses membres ou une **communauté publique** dans laquelle les contenus pourront être publiés par tous les membres et pourront au choix de l'auteur être rendus public ou non. Le réseau ED a été créé sous cette forme. Les membres actifs choisissent pour chacune de leur publication s'ils souhaitent une visibilité publique (à l'ensemble des internautes) ou privée (réservée aux membres inscrits et acceptés sur le réseau). Cependant, les membres de ce réseau partageaient la quasi totalité de leurs publications sans les rendre visibles à l'extérieur du groupe. De ce fait, le réseau ED fonctionnait comme une *communauté privée* (au sens d'Affinitiz).

Affinitiz propose à ses utilisateurs certains éléments statistiques. Ils permettent de connaître l'évolution des visites. Le taux d'activité est calculé en fonction du nombre de publications et de commentaires publiés sur les 30 derniers jours. Sur Affinitiz, il est possible de connaître le nombre de lectures d'une publication mais pas de connaître l'identité des lecteurs.

Le taux de popularité, lui, est basé sur le nombre de visites au cours des 30 derniers jours. Le système présente les résultats sous la forme de la taxonomie suivante : Aucune, basse, moyenne ou haute.

L'administrateur peut visualiser les visites sur son groupe et leur évolution. Les visites provenant d'internautes non inscrits sur le réseau sont représentées en orange et les visites de membres préalablement inscrits sont elles, représentées en vert.

Des copies d'écran des éléments statistiques proposés par la plateforme Affinitiz sont présentées ci-après.



Figure 12 : copie d'écran du tableau de bord des statistiques concernant l'activité de chaque membre inscrit sur le réseau

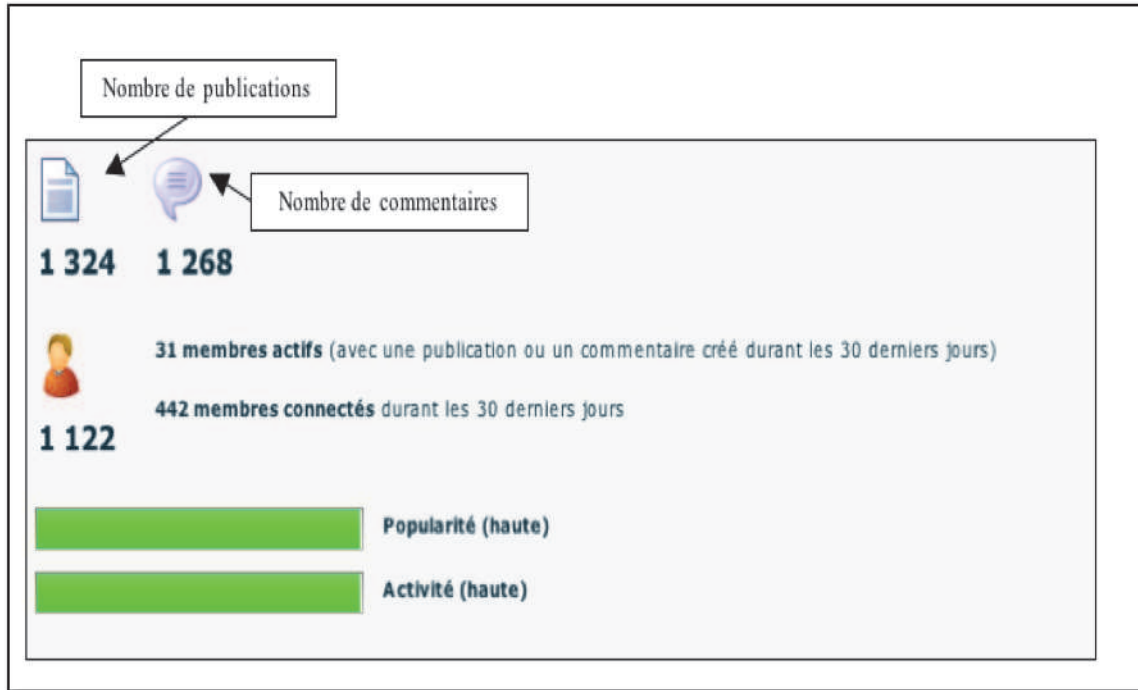
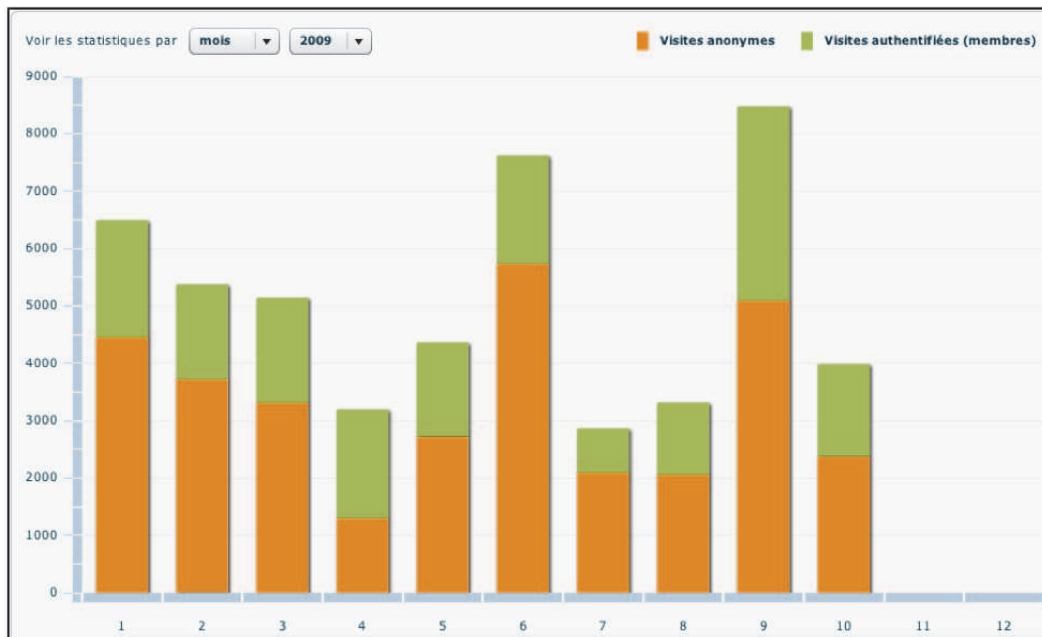


Figure 13 : copie de la page d'écran du réseau ED montrant les visites reçues par le site en 2009



#### 4.1.2. La place du réseau ED parmi les autres réseaux de mutualisation Affinitiz en économie gestion

Les enseignants d'économie gestion ont fait le choix de créer des espaces différents pour chacune des disciplines enseignées en économie gestion. Le réseau ED est l'un des six réseaux de partage et de mutualisation de ressources pédagogiques créés pour accompagner de la réforme du baccalauréat STG.

Tableau 8 : les réseaux de partage en économie gestion sur Affinitiz, avril 2010

Discipline	Date de création	Nb de membres inscrits	Niveau d'activité	Nb de visites mensuelles
<b>L'économie droit (ED)</b>	1 <sup>er</sup> août 2006	1 003	1 235 publications 1 142 commentaires	4 500
<b>Marketing</b>	26 août 2005	1 026	1 606 publications 2 422 commentaires	5 000
<b>Communication</b>	7 janvier 2006	580	565 publications 1 029 commentaires	2 200
<b>Gestion</b>	23 août 2005	1 070	278 publications 295 commentaires	1 100
<b>GRH</b>	15 mai 2006	364	271 publications 556 commentaires	960
<b>Management</b>	23 août 2005	1 842	1 118 publications 2 013 commentaires	4 500

Nous avons choisi d'étudier plus particulièrement le réseau dédié à l'enseignement de l'économie et du droit<sup>54</sup> parce que d'une part ses objectifs affichés et les modes de sélection et d'appariement de ses membres sont identiques aux autres réseaux. Et d'autre part, j'étais la créatrice et l'administratrice de ce réseau ce qui me permettait d'accéder plus facilement à l'ensemble des traces.

#### 4.2. *Les règles d'inscription sur le réseau ED*

L'inscription dans la communauté ED se réalise en deux temps pour l'utilisateur. Il doit en premier lieu, procéder à son inscription sur la plateforme Affinitiz. Celle-ci n'impose pas de compléter un profil complet. Seuls, un pseudonyme, un mot de passe et une adresse mail valide sont indispensables pour finaliser l'inscription.

Puis, afin de devenir membre du réseau ED, les utilisateurs doivent faire une demande d'inscription auprès de l'administrateur en précisant leur nom et prénom, le nom de leur établissement d'exercice, leur académie de rattachement, ainsi qu'une adresse mail professionnelle. Ces règles sont énoncées clairement sur la page d'accueil du site. L'administrateur décide in fine de valider ou pas la demande d'inscription. Les renseignements professionnels ainsi donnés ne sont visibles que des administrateurs et ne sont pas sauvegardés.

<sup>54</sup> Le réseau dédié à l'enseignement de l'économie et du droit est nommé dans cette thèse le réseau ED.

Figure 14 : page d'accueil du réseau ED



Les réseaux hébergés sur Affinitiz ont été fermés par leurs administrateurs, à l'exception des réseaux consacrés à l'enseignement de la communication et de la gestion, en avril 2011. Les administrateurs des réseaux dédiés à l'économie et au droit, au marketing et au management se sont regroupés et ont créé une association (sous la loi de 1901) nommée Lemanège<sup>55</sup>. Cette association reprend les principes de mutualisation et de partage de ressources pédagogiques des réseaux fondés sur Affinitiz. Elle vise à regrouper en un même lieu virtuel toutes les disciplines de l'économie gestion. Cette association regroupe actuellement 22 adhérents<sup>56</sup> et environ 3 000 membres inscrits et propose environ un millier de ressources à caractère pédagogique.

### 4.3. *Les acteurs et les ressources du réseau ED*

Le réseau ED était une association de fait. Aucune déclaration ni formalité constitutive n'a été réalisée. De ce fait, la créatrice du réseau en était la seule gestionnaire. 1 033 professeurs d'économie gestion se sont inscrits dans ce réseau. Il était hébergé sur une plateforme gratuite et fonctionnait uniquement grâce à l'investissement bénévole de ses membres actifs.

<sup>55</sup> Le site de l'association Lemanège est consultable à l'adresse <http://www.lemanege.eu/>

<sup>56</sup> Données relevées le 6 avril 2012 sur le site de l'association Lemanège à l'adresse <http://www.lemanege.eu/node/306>

## 5. Synthèse des monographies

Nous venons de présenter dans la section précédente les monographies des quatre réseaux que nous avons plus particulièrement étudiés dans cette thèse. Parmi ces quatre réseaux deux sont représentatifs des réseaux de type bac à sable (les réseaux ED et les réseaux Pédago 2.0) et les deux autres des réseaux de type ruche (Sésamath et l'APSES). Ce point est important car il va structurer l'ensemble de nos analyses dans le reste de la thèse et mérite donc que l'on s'y arrête.

Notre objectif principal est de rendre compte des fonctionnements des réseaux d'enseignants sans en gommer ni la complexité ni la diversité. Les réseaux d'enseignants donnent à voir des traces différentes selon qu'ils se rapprochent de l'un ou l'autre des deux types de fonctionnement, le bac à sable ou la ruche. En effet, dans les réseaux de type ruche, les productions telles que les manuels ou les newsletters sont conçues collectivement grâce à des échanges entre les membres sur des listes de discussion fermées, par téléphone, en direct, etc., auxquels nous n'avons pas eu accès. Seuls, sont rendus visibles les productions dans leur version finalisée et des documents officiels tels que les statuts, charte ou profession de foi.

Dans les réseaux de type bac à sable, les choses sont différentes puisque sur ces réseaux les membres échangent en publiant directement des ressources ou des commentaires sur le site. L'ensemble de ces traces constitue un corpus analysable dans le cadre de notre recherche.

Le tableau présenté ci-dessous rappelle les différentes traces visibles sur les sites des quatre réseaux étudiés.

**Tableau 9 : traces visibles sur les sites des réseaux d'enseignants étudiés**

Nom	Type d'organisation	Traces observables sur le site
<b>Sésamath</b> Association loi de 1901	Ruche	Les documents officiels de l'association (statuts, profession de foi, etc.) Aucunes pour la production des manuels et des outils numériques
<b>L'APSES</b> Association loi de 1901	Ruche	Les documents officiels de l'association (statuts, etc.) Aucun pour la production du manuel et de la revue
<b>Pédago 2.0</b> Association de fait	Bac à sable	Les fils de discussions publiés Les ressources publiées sur le site Les éléments de l'identité numérique des membres inscrits
<b>Réseau ED</b> Association de fait	Bac à sable	Les fils de discussions publiés Les ressources déposées Les éléments de l'identité numérique des membres inscrits

Par ailleurs, une autre distinction entre les réseaux de type ruche et les réseaux de type bac à sable retient notre attention. Les réseaux de type bac à sable construisent au fil du temps des collections de ressources produites individuellement par les acteurs qui s'y impliquent. Ils agissent donc selon leur bon vouloir sans doute en fonction de motivations

qui leur sont personnelles. Les méthodes choisies pour analyser les réseaux de type bac à sable devront nous permettre d'identifier et de rendre compte de ces stratégies individuelles. Dans les réseaux de type ruche, au contraire c'est le collectif qui prime sur l'individu. Dans ces réseaux les acteurs acceptent de se soumettre à des règles contraignantes afin de produire collectivement des ressources qu'ils jugent utiles ou conformes à leurs valeurs. Les méthodes choisies pour analyser les réseaux de type ruche devront nous permettre notamment d'identifier et de rendre compte des valeurs partagées par les membres du groupe.

## CHAPITRE 2 : les cadres et méthodes d'analyse

Pour identifier les dynamiques de fonctionnement des réseaux d'enseignants dans toute leur complexité, nous pensons qu'il est préférable d'utiliser des méthodes d'analyse multidimensionnelles. Nous reprenons ainsi le point de vue de Schlager et de ses collègues (2009). Ils argumentent sur la nécessité de disposer de différents cadres d'analyse, d'outils et de techniques pour mieux comprendre les réseaux en ligne d'enseignants. Ils expliquent que les recherches réalisées sur les communautés sont surtout ethnographiques et qu'elles pourraient être complétées par des outils quantitatifs d'interprétation. D'après ces auteurs, il conviendrait d'étudier simultanément la structure du réseau, les activités réalisées par les membres et leurs évolutions. Nous avons identifié quatre réseaux dont le fonctionnement est particulièrement représentatif de ces deux types d'organisation. Nous souhaitons étudier chaque type de réseau en fonction de ses caractéristiques propres afin de ne pas lisser les différences de fonctionnement. Ainsi, nous souhaitons adopter deux points de vue dans nos analyses. Pour les réseaux de type ruche, un point de vue situé au niveau de l'organisation : ce qu'elle est, ce qu'elle produit et pourquoi elle le fait. Pour les réseaux de type bac à sable, nous nous placerons au niveau des acteurs : qui sont-ils ? Que recherchent-ils ? Quelles sont leurs stratégies ? Ce chapitre a pour objectif de choisir les méthodes d'analyses les plus adaptées pour rendre compte de la dynamique de fonctionnement de chaque type de réseaux : les réseaux de type ruche et les réseaux de type bac à sable.

### 1. Objectifs et cadres et méthodes d'analyse des réseaux de type ruche

Les réseaux de type ruche mettent en œuvre des règles contraignantes pour cadrer et coordonner leurs activités. Ils parviennent ainsi à réaliser collectivement des tâches complexes qui se traduisent par des productions finalisées et souvent diffusées sur une grande échelle (les manuels scolaires ou les newsletters par exemple). Pour y parvenir, les acteurs impliqués créent ensemble des connaissances. Le premier angle d'entrée pour analyser le fonctionnement de tels réseaux consiste à s'appuyer sur des cadres et des méthodes permettant de rendre compte du niveau de capitalisation et de la gestion des connaissances ainsi construire collectivement par les acteurs du réseau.

#### 1.1. *La capitalisation et la gestion de la connaissance au sein d'une organisation*

Mason (2003), Gallucci (2003) et Barnett (2002) ou encore Dexter & al (2002) pensent que les enseignants améliorent leur stock de connaissance en participant à un réseau professionnel. Avec le temps, si les productions et les échanges sont nombreux,

gérer les connaissances ainsi créées devient une condition essentielle pour lui permettre de rester accessible au plus grand nombre (Ratcheva & al, 2006).

Le thème de la connaissance et de sa gestion est très présent dans la littérature sur les organisations depuis une vingtaine d'années. La connaissance est souvent considérée comme un élément de la performance d'une organisation. A titre d'exemple, Pomian et Roche (2002, p.9) assimilent dès l'introduction de leur ouvrage, la connaissance à *un facteur de richesse incontesté*. Pour comprendre les raisons d'un tel engouement, nous avons listé depuis le siècle des lumières jusqu'à nos jours les arguments des auteurs sur les liens (supposés) entre connaissance et performance.

### **1.1.1. Performance et partage de connaissance : un paradigme**

Depuis le siècle des lumières, il existe un large consensus sur l'idée que le développement des médias et de la liberté de communication sera la condition essentielle du progrès (Breton, 1995). L'émergence des technologies de communication est censée engendrer une « nouvelle » organisation, plus performante des relations sociales et professionnelles.

À la fin du 19<sup>e</sup> siècle, la révolution industrielle marque le développement de l'industrialisation et la mise en œuvre de l'organisation scientifique du travail prônée par Taylor. L'homme de métier devient un homme bras, simple exécutant (Crozier & Friedberg, 1981). La fin des 30 glorieuses est marquée à la fois par les événements de mai 1968 et par les deux chocs pétroliers de 1974 et 1976. Il s'engage alors un mouvement de transformation dans les organisations et dans la gestion des ressources humaines. Les organisations sont à la recherche d'une plus grande productivité, censée être favorisée par la mobilité et la polyvalence des travailleurs, dans un contexte de chômage accru.

Comme pour les périodes précédentes, les années 2000 apportent leur lot de mutations. L'ouverture des marchés et le développement de l'Internet modifient la nature et la vitesse des échanges. L'accent est mis sur l'intelligence collective, la collaboration et sur le partage et la diffusion des connaissances. Pour Boutte (2008), le professionnel doit non seulement être porteur de compétences techniques identifiées, mais il doit aussi être un praticien réflexif au sens de Schön (1993). La création de connaissances nouvelles et la capacité à les transformer en compétences sont de plus en plus considérées comme des sources d'avantages concurrentiels (Diani, 2002, Foray & Hargreaves, 2002, Gensollen, 2006). Les organisations doivent devenir plus souples, moins hiérarchiques ce qui impacte leurs structures (Cohendet, Créplet et Dupouët, 2001) et de nouvelles entités apparaissent : les communautés en ligne. Elles favoriseraient la capitalisation, la combinaison et/ou la création de connaissances (Wenger & Snyder, 2000) et permettraient de ce fait de :

- rendre l'apprentissage plus facile,
- formaliser et partager les référentiels « métier »,
- intégrer plus rapidement les nouveaux collaborateurs et de les familiariser aux bonnes pratiques,
- construire une intelligence collective qui aboutirait à la maîtrise d'un domaine d'expertise et à la mutualisation de ressources rares,
- faciliter la résolution des problèmes.



Enfin, elles seraient sources d'innovations incrémentales. L'innovation par les usagers répond elle aussi à une logique de performance (Von Hippel, 2006). Elle permet de réduire les coûts de transactions liées à l'asymétrie des informations qui caractérise les relations entre un producteur et un utilisateur (Jensen et Meckling, 1976).

Or, la connaissance est une ressource particulière. Elle demeure souvent tacite (Nonaka, 1995). Elle est dynamique et inscrite dans l'action (Yates-Mercer, 2002). Elle est par conséquent difficilement identifiable et mobilisable au sein d'une organisation. La section suivante est consacrée à la présentation des méthodes qui permettent de rendre compte des connaissances stockées par et dans une organisation.

### 1.1.2. Rendre compte des connaissances capitalisées : la cartographie

Réaliser une cartographie des connaissances consiste à faire un inventaire détaillé des connaissances jugées utiles pour assurer la performance d'une organisation. Il s'agit de concevoir une représentation d'un schéma cognitif d'un acteur ou d'un groupe d'acteurs par le biais d'une représentation visuelle. Les cartographies de connaissances sont réalisées à partir de technologies d'analyse de données et de visualisation des informations. La finalité première de telles cartographies est l'identification des connaissances détenues par les membres d'une organisation par une représentation visuelle (Duderzet, 2007). Eppler (2001) distingue cinq types de cartes permettant de rendre compte de des connaissances acquises et stockées par une organisation.

- **Les knowledge source maps:** elles ont pour objectif de représenter les acteurs d'une organisation selon leur domaine d'expertise. Les *knowledge source maps* apportent une réponse à la question « Où puis-je trouver quelqu'un qui pourra me renseigner sur tel ou tel point précis ? ».
- **Les knowledge asset maps :** elles permettent de visualiser le stock de connaissances détenues par un individu, par une équipe ou par l'ensemble de l'organisation. Elles ont pour objectif de représenter les acteurs d'une organisation selon leur domaine d'expertise. Les *knowledge asset maps* apportent une réponse aux questions du type « Combien avons-nous d'experts dans tel ou tel domaine ? »
- **Les knowledge structure maps :** elles mettent en lumière l'architecture globale des domaines de connaissances détenues par l'organisation ainsi que leurs interconnexions. Elles apportent une réponse aux questions du type « De quelles connaissances avons-nous besoin pour mener à bien tel ou tel projet ? »
- **Les knowledge application maps :** elles permettent de déterminer quelles connaissances sont utilisées dans telles ou telles situations. Elles apportent une réponse aux questions du type « Quelle est l'expérience de l'organisation dans tel ou tel processus ? »
- **Les knowledge development maps :** elles permettent de déterminer quelles connaissances un individu, une équipe ou l'ensemble de l'organisation doit acquérir. Elles apportent une réponse aux questions du type « Comment pouvons nous nous préparer pour atteindre tel ou tel objectif ? »

De son côté, Ermine et ses collègues (2006) proposent une synthèse de différentes méthodes pour parvenir à réaliser des cartographies de connaissances.

### *La méthode GAMETH*

La méthode GAMETH<sup>57</sup>, élaborée par Michel Grundstein en 2001 vise à repérer, localiser et caractériser les connaissances critiques d'une organisation. Pachulski et ses collègues (2002) présentent les postulats sur lesquels la démarche GAMETH repose :

- La connaissance n'est pas objet mais elle résulte de la rencontre d'un sujet ou d'une organisation avec une donnée. La première étape de la démarche GAMETH est donc d'établir un schéma de représentation de l'organisation (secteur d'activité, métiers, orientations stratégiques).
- La connaissance est reliée à l'action. La démarche GAMETH est centrée sur les processus de production et de fonctionnement. Elle est dirigée par les problèmes qu'une organisation cherche à résoudre. Les seconde et troisième étapes consistent à repérer les processus sensibles (aux enjeux collectivement reconnus) et les activités critiques pour l'organisation.
- La connaissance repose sur deux catégories le savoir être et le savoir faire. Le savoir être regroupe les composantes qui influent la façon dont un individu ou un groupe d'individus construisent une vision du monde qui leur est propre. Le savoir-faire regroupe les composantes qui permettent à un individu ou à un groupe d'individus de résoudre un problème. La dernière étape consiste à répertorier les connaissances cruciales pour l'organisation, c'est-à-dire celles qui lui permettent de résoudre ses problèmes.

### *La méthode de Tseng et Huang*

Tseng et Huang (2005) proposent une démarche qui vise à déterminer les connaissances essentielles et nécessaires pour concevoir un système de gestion des connaissances. Les auteurs définissent les connaissances cruciales comme :

*Les connaissances nécessaires pour résoudre les problèmes portant sur un objectif donné, et qui devraient être capitalisées.*

Leur approche est basée sur une analyse quantitative de l'information recueillie en interviewant des experts. Différentes techniques d'acquisition sont utilisées (DELPHI<sup>58</sup>, NGT<sup>59</sup>, etc.) pour recueillir et classer les besoins en matière de connaissances pour la résolution de problèmes. Tseng et Huang proposent une procédure algorithmique à partir des données recueillies afin de déterminer quatre ensembles qui caractérisent l'importance de la connaissance:

---

<sup>57</sup> L'acronyme GAMETH signifie Global Analysis METHodology

<sup>58</sup> La méthode DELPHI La méthode Delphi a pour but de mettre en évidence les convergences d'opinion et de dégager des consensus sur des sujets précis, grâce à l'interrogation d'experts, à l'aide de questionnaires successifs.

<sup>59</sup> La méthode NGT ou Nominal Group Technique. Elle consiste à demander aux membres d'un groupe d'effectuer un classement pondéré afin de prioriser les connaissances nécessaires au sein d'une structure. Dans cette méthode chaque membre compte pour une voix.

- **Les connaissances vitales** : ce type de connaissances est considéré par les auteurs comme très important et doit être situé.
- **Les connaissances devant être acquises rapidement** : ce type de connaissances est considéré par les auteurs comme important car il permet de résoudre facilement certains types de problèmes.
- **Les connaissances saisonnières** : ce type de connaissances n'est pas utile lors de la résolution de la plupart des problèmes.
- **Les connaissances insignifiantes** : ce type de connaissances n'est pas collecté et aucune action n'est recommandée, sauf en cas de besoin particulier.

### *La méthode des arbres de connaissances*

Les arbres de connaissance (Authier & Levy, 1992) tirent leur origine d'une mission confiée en novembre 1991 par le Premier Ministre de l'époque (Edith Cresson) à Michel Serres pour essayer d'instrumentaliser, de rationaliser tout ce qui tourne autour des concepts de formation, de connaissances, de savoirs.

Un arbre de connaissance représente l'ensemble des savoirs que possède une communauté, que celle-ci soit une entreprise, un quartier, un organisme de formation, une région, etc. La compétence ou l'objet de connaissance ainsi représenté peut être l'attribut d'une ou de plusieurs personnes. Dans le tronc de l'arbre se trouvent les savoirs de base, ceux que les membres de la communauté ont acquis en premier, tandis que les feuilles correspondent aux savoirs spécialisés ; les branches, elles, rassemblent les savoirs qui se trouvent toujours associés dans certains blasons (liste des compétences ou des objets de connaissances d'une personne). Le blason constitue le cœur du système, propre à chaque individu. Elle se traduit par une représentation graphique de ses savoirs et savoir-faire, y compris ceux qui sont nés de l'expérience des individus appartenant à un groupe.

### *La méthode de Pomian et Roche*

Pomian et Roche (2002) proposent une méthode de cartographie des connaissances d'une organisation en se basant sur la distinction des connaissances tacites critiques et des connaissances explicites.

- **Les connaissances tacites critiques** sont identifiées au cours d'entretien d'experts appartenant à l'organisation et classées selon leur degré d'utilité et leur probabilité à être réutilisées.
- **Les connaissances explicites** sont identifiées à partir de l'analyse des documents émis par l'organisation. Chaque document est classé selon quatre critères : le niveau de lisibilité, de clarté, de pertinence et d'accessibilité.

## *La méthode M3C*

La méthode M3C (Biscaccianti et Lequien, 2012) a pour objectif de représenter de façon hiérarchique les différents domaines de connaissance d'une organisation. La mise en œuvre de la méthode M3C nécessite de suivre plusieurs étapes de façon chronologique :

- **L'identification des connaissances de l'organisation** : cette identification est réalisée à partir des différents documents émis par l'organisation (statuts, organigramme, descriptions des stratégies, études, publication de résultats etc.)
- **La construction d'une première version de cartographie** : cette première version est conçue en suivant un processus itératif : appropriation du problème, co-construction de la représentation et validation.
- **Entretiens individuels et collectifs d'experts** : ces entretiens ont pour objet de discuter, modifier ou valider la première version de la cartographie.
- **Elaboration de critères de classification de domaines de connaissances** : cette étape permet de classer chaque domaine de connaissance de la carte réalisée précédemment en fonction de son caractère plus ou moins critique pour l'organisation.
- **Réalisation de la carte de connaissance** : la version finale de la cartographie se fait après échantillonnage, collection et *scoring* des données.

Les méthodes que nous venons de présenter permettent de rendre compte du stock de connaissance détenu par une organisation. Dans la section suivante, nous avons recherché quelles méthodes pouvaient nous permettre d'identifier les transferts de connaissance entre les membres participants à un réseau en ligne.

### **1.2. *Rendre compte des transferts de connaissance dans un réseau***

McInerney (2002) présente le transfert de connaissance de la façon suivante :

*“Knowledge management (KM) or knowledge sharing in organizations is based on an understanding of knowledge creation and knowledge transfer. In implementation, KM is an effort to benefit from the knowledge that resides in an organization by using it to achieve the organization's mission. The transfer of tacit or implicit knowledge to explicit and accessible formats, the goal of many KM projects, is challenging, controversial, and endowed with ongoing management issues.”*

Le repérage et l'analyse des processus de transferts de connaissance nécessitent de résoudre une difficulté importante. Comment mesurer un objet qui ne peut ni être vu ni touché (Grossman, 2006, p. 243) ?

Si la littérature sur le KM est relativement abondante, celle-ci présente encore peu de modèles véritablement opérationnels permettant d'identifier les processus de transferts de connaissance dans une organisation (Berthon, 2001; Grossman, 2006). De Visser (2008) relève de son côté que la littérature dans ce domaine ne fait pas toujours consensus,

la nature et le nombre des items devant être évalués variant selon les auteurs. Parmi les méthodes d'analyse des transferts de connaissance, le modèle SECI (Nonaka et Takeuchi, 1997) et le concept de Ba (Nonaka & al, 2000) sont les plus souvent mis en avant.

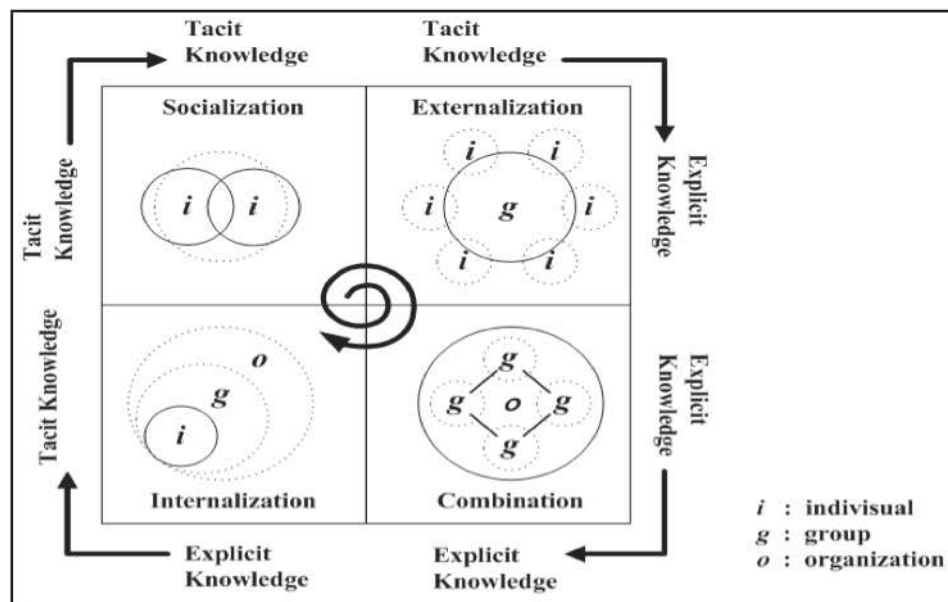
### 1.2.1. Le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi

Parmi les cadres d'analyse existants pour observer les processus de transferts de connaissance dans des collectifs en ligne, Pinte (2006) met en avant le côté opérationnel du modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1997) et ce indépendamment de l'organisation étudiée. Ce modèle repose sur la distinction entre connaissance tacite et explicite.

- **La connaissance tacite** est enracinée dans l'action, dans les routines et dans un contexte spécifique (ce qui peut augmenter la productivité personnelle au niveau individuel et l'avantage concurrentiel au niveau de l'entreprise).
- **La connaissance explicite** est la connaissance codifiée, transmissible en un langage formel et systématique (production de données au niveau individuel et système de gestion documentaire électronique au niveau de l'entreprise).

Nonaka et Takeuchi définissent dans leur modèle quatre phases de transferts de connaissance en les associant à leur contexte organisationnel : l'individu, le groupe ou l'organisation. Les transferts de connaissance se réalisent en quatre étapes : la Socialisation, l'Externalisation, la Combinaison et l'Internalisation et ont été schématisés par les auteurs du modèle comme suit :

Figure 15: The SECI model, Nonaka and Takeuchi, 1997



Albert (2009) considère, elle aussi, que les processus de transferts de connaissance peuvent être identifiés à partir des quatre phases décrites par Nonaka et Takeuchi. Elle propose une série d'exemples concrets. La rédaction et la présentation de documents écrits s'inscrivent dans la phase d'externalisation. Les conversations entre les salariés d'une

même organisation sont un exemple de socialisation. Le tri et l'ajout de connaissances explicites font partie de la phase de combinaison. Enfin, les apprentissages appartiennent à la phase d'internalisation. Ramené au monde de l'enseignement, ce modèle peut être interprété de la manière suivante (Caviale et Bruillard, 2009) :

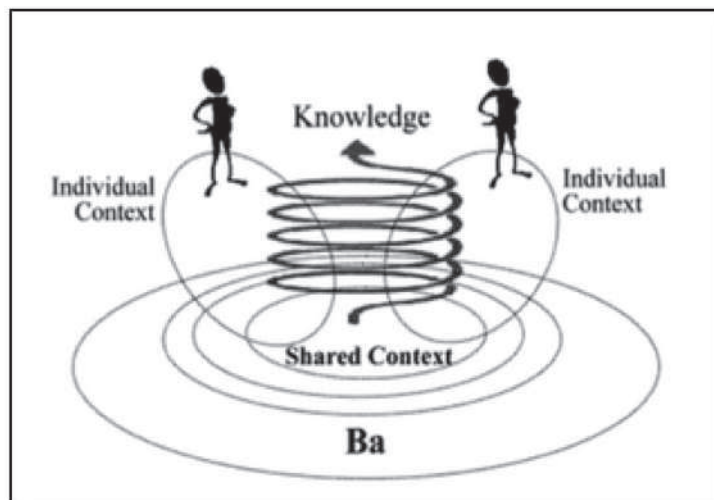
- **La socialisation** : elle représente un processus de création de connaissances tacites au travers des expériences partagées. C'est un processus d'ajustement et d'intégration culturelle. C'est le cas lorsque des enseignants échangent sur leur métier, ses valeurs et tentent de découvrir s'ils partagent un même contexte professionnel.
- **L'externalisation** : elle désigne une explicitation par le discours ou par l'écrit de pratiques ou de croyances et permet de convertir de la connaissance tacite en connaissance explicite. L'externalisation existe lorsque des enseignants produisent pour le groupe des ressources pédagogiques.
- **La combinaison** : Elle se traduit par un processus de coordination de connaissances explicites individuelles. Elle aboutit à la création d'une ressource nouvelle par rapprochement ou transformation de ressources déjà existantes. Les enseignants qui relaient des informations déjà publiées sur un autre site assurent une combinaison des connaissances.
- **L'internalisation** : Elle permet de convertir de la connaissance explicite en connaissance tacite par appropriation. Cette dernière étape de transfert de connaissance consiste à enraciner une connaissance explicite. C'est le cas lorsque des connaissances sont réinvesties par un enseignant sous la forme de témoignages sur des pratiques de classe ou par un retour d'usage.

### 1.2.2. Le concept de Ba

Le concept de Ba s'entend comme un espace partagé permettant de faire émerger des relations coopératives entre les personnes. Pour Nonaka et ses collègues (2000), il existe quatre Ba qui correspondent aux quatre formes de connaissances énoncées dans le modèle SECI :



Figure 16 : The interaction of SECI spirals at different levels according to Nonaka, Toyama and Konno, 2000



- **L'originating Ba** : c'est l'espace dans lequel des individus échangent des sentiments, des émotions ou des expériences. C'est dans ce Ba que les connaissances émergent. Il correspond à la phase de socialisation du modèle SECI. En ce qui concerne le monde de l'éducation, il peut se traduire par des échanges d'expériences en face à face, par exemple dans une salle des professeurs.
- **L'interacting Ba** : c'est l'espace qui permet à la connaissance tacite construite au cours de la phase de socialisation d'être explicitée. En dialoguant entre eux les individus négocient ensemble des sens et des concepts. Il correspond à la phase d'externalisation du modèle SECI.
- **Le cyber Ba** : c'est l'espace dans lequel se réalise la combinaison des connaissances explicites. Le Cyber Ba est ainsi nommé car cette phase du processus de transferts de connaissances est plus efficace lorsqu'elle est soutenue par des technologies du Web participatif.
- **L'exercing Ba** : c'est un espace dans lequel les connaissances explicites peuvent se convertir en connaissances tacites. Ce processus d'internalisation se déroule lorsque les connaissances explicites d'une communauté sont ré-investies au quotidien dans la pratique de tous les jours. C'est à ce stade que l'on peut observer des changements de pratiques dans les classes.

Le modèle SECI et le concept de Ba s'appuient sur l'analyse des transferts de connaissances implicites et explicites. Sur une plateforme hébergée en ligne les traces visibles sont celles qui sont publiées et donc rendues explicites. Une analyse des échanges publiés sur le site d'un réseau d'enseignants en utilisant la méthode SECI et le concept de Ba, serait sans doute incomplète, car elle rendrait difficilement compte des transferts de connaissances tacites.

De plus, il est raisonnable de penser qu'une part des transferts de connaissance se fasse au cours d'échanges informels ou hors site (très difficile à observer pour un chercheur). Ce type d'échanges échapperait alors à nos analyses. Bien que délicate à analyser, l'explicitation de connaissances tacites semble cruciale pour une organisation. Nous avons souhaité creuser davantage cette question. Nous présentons dans la sous

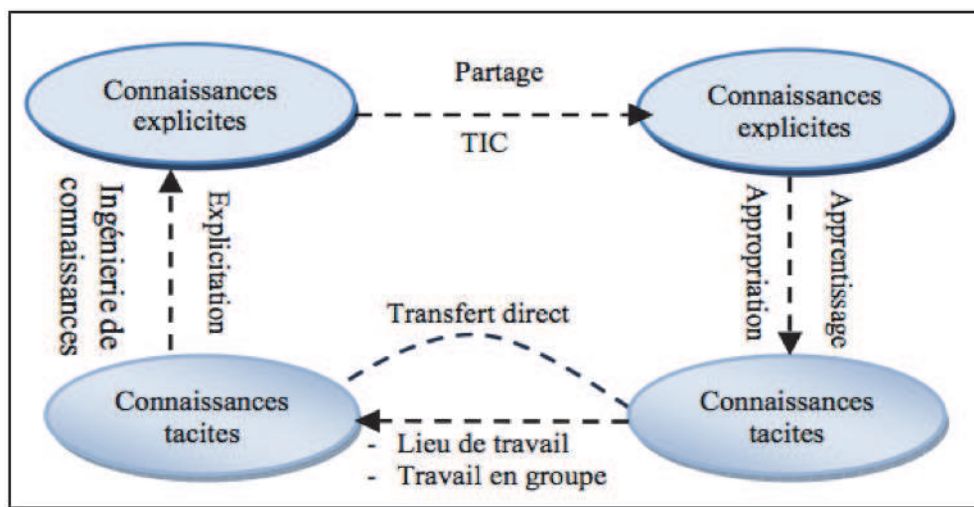


section suivante une méthode permettant de rendre les connaissances implicites, explicites.

### 1.2.3. Rendre explicites les connaissances tacites : la méthode MASK

Brahami et Atmani (2005) ont synthétisé en un schéma les modes de création et de transferts de connaissances dans un collectif. Pour ces deux auteurs, les espaces virtuels facilitent les transferts et le partage de connaissances explicites. Les échanges de connaissances tacites se déroulent, eux, essentiellement lors de contacts directs.

Figure 17 : les modes de création et de transfert de connaissance (Brahami & Atmani, 2005)



L'explicitation, c'est-à-dire le transfert de connaissance tacite en connaissance explicite nécessite de mettre en œuvre des méthodes d'ingénierie des connaissances. Parmi elles, nous pouvons citer à titre d'exemple la méthode MASK<sup>60</sup>. Elle a pour objectif de construire ce que Dieng-Kuntz et ses collègues (2001) appellent des mémoires d'organisation. Une mémoire d'organisation est une représentation explicite et persistante des connaissances et des informations dans une organisation. Le travail d'explicitation nécessite la participation d'ingénieurs de la connaissance encore appelés « cogniticiens » qui vont recueillir, conditionner et mettre sous forme exploitable savoir et savoir-faire. Le résultat de la formalisation est un ensemble de modèles appelé Livre de Connaissances (Ermine, 2002). Avec la méthode MASK, la connaissance est perçue comme une information qui prend une signification donnée dans un contexte donné. Elle peut être vue sous deux hypothèses :

- **Selon l'hypothèse sémiotique**, la connaissance se perçoit comme un signe qui contient de l'information, du sens et du contexte.
- **Selon l'hypothèse systémique**, la connaissance se perçoit comme un système global, avec trois points de vue : structure, fonction et évolution.

<sup>60</sup> L'acronyme MASK signifie Method for Analysing and Structuring Knowledge

La méthode MASK utilise des recueils de connaissances. Ces recueils se font essentiellement avec et par les détenteurs de la connaissance (experts, spécialistes, etc.) au cours d'interviews, de confrontations et de restitutions. Elle s'appuie sur plusieurs modèles qui correspondent à des points de vue différents sur un seul domaine :

- **Le modèle du domaine** : description *métier* des phénomènes généraux.
- **Le modèle d'activité** : décomposition en grandes phases (sous-activités) du métier considéré, ces grandes phases étant articulées entre elles par des échanges de données, de flux de matière etc.
- **Le modèle des concepts** classification des concepts, des objets du domaine.
- **Le modèle des tâches** : représentation de la stratégie mise en œuvre pour résoudre le ou les problèmes qui sont posés dans des cas précis concernant le système de connaissances considéré.

La seule cartographie des connaissances ne pouvait suffire pour comprendre les modes de coordination formels et informels de l'association. Il était donc nécessaire de permettre aux différents acteurs d'exprimer leur point de vue afin de susciter de nouvelles données non accessibles par la seule analyse des traces.

## 2. L'analyse des discours des membres des réseaux de type ruche

Grâce à l'analyse des discours des membres impliqués dans les deux réseaux de type ruche (Sésamath et l'APSES) nous faisons l'hypothèse que nous pourrions identifier ce que représentent les deux réseaux pour leurs membres. Les théories des sciences des organisations se sont penchées sur les aspects culturels d'une organisation. Elles mettent en avant l'importance des valeurs, des rites et des tabous qui sont présentés comme des gages de stabilité pour les organisations.

### 2.1. *La culture organisationnelle du réseau*

Le concept de culture des organisations a fait l'objet d'une attention particulière des théoriciens des organisations dans les années 1980. Lemaître (1984) la définit comme un système de représentations et de valeurs partagées par tous les membres de l'organisation. Cela signifie trois choses :

- Chaque membre de l'organisation a une vision commune de ce que représente l'organisation, son rôle économique et social et sa place parmi ses concurrents.
- Chaque membre de l'organisation connaît parfaitement son rôle dans l'organisation, ce qui est attendu de lui et comment il peut y répondre efficacement. En retour, chacun sait ce qu'il peut attendre de l'organisation.
- La culture facilite l'intégration des nouveaux entrants.

Les mécanismes de production de la culture d'une organisation trouvent leur origine dans le symbolisme. Traditionnellement, la littérature sur le sujet distingue quatre types d'opérations symboliques liées à la notion de culture de l'organisation : le langage, les rites, les mythes et enfin les héros.

- **Le langage** : il fait partie intégrante de la culture des organisations. Le langage impose aux individus qui en sont dépositaires leurs catégories conceptuelles et leurs schèmes de pensées. Le langage modèle la perception des sujets parlants mais véhicule aussi des valeurs.
- **Les rites** : dans les organisations les rites sont des pratiques habituelles obéissant à des règles ou procédures formelles et informelles et empreintes d'un symbolisme de référence. Mangham et Fireman (1983) proposent une typologie des rites observables dans les organisations.
  - Les rites intégrateurs** : ils symbolisent la communauté, sa cohésion et cimentent le sentiment d'appartenance des membres.
  - Les rites différenciateurs** : ils symbolisent les conflits et les différences acceptés au sein de la communauté.
  - Les rites marquant la frontière de l'organisation** : ils renforcent les valeurs du groupe dominant par des processus d'exclusion des membres qui n'en font pas partie.
- **Les mythes** : les mythes sont des moyens de stabiliser un système de représentation et de valeurs au sein d'une organisation ou d'un groupe social. D'après Martin et ses collègues (1983) les mythes peuvent être classés dans les catégories suivantes :
  - Les mythes rationalisateurs** : ils constituent des phénomènes de rationalisations des événements et des actions survenant dans l'organisation en établissant a posteriori des relations de cause à effet et légitiment ainsi les actions futures.
  - Les mythes de valorisation** : ils portent directement sur le système de valeurs de l'organisation et introduisent des oppositions entre les membres qui font « bien » et ceux qui font « mal ».
  - Les mythes de dualité** : ils expriment des tensions pouvant co-exister entre la réalité de l'organisation et les valeurs propres aux membres.
- **Les héros** : ce sont des individus qui en raison de leur personnalité, de leurs actes ou de leurs attitudes sont rentrés dans la légende de l'organisation.

Les réseaux d'enseignants de type ruche sont des réseaux dans lesquels le collectif prime sur l'individu. De ce fait, nous souhaitons nous focaliser sur des analyses au niveau de l'organisation dans son ensemble. Une organisation se définit par les connaissances qu'elle accumule en son sein mais aussi par ses valeurs et sa culture. De ce point de vue, le concept de culture organisationnelle bien qu'un peu ancien, pourrait se révéler pertinent pour dresser des portraits des réseaux d'enseignants de type ruche.

Une autre façon d'appréhender les réseaux d'enseignants qui conçoivent et diffusent largement leurs productions est de le faire à la lumière de la théorie de la diffusion incrémentale des innovations que l'on retrouve par exemple dans les organisations qui produisent des logiciels libres.

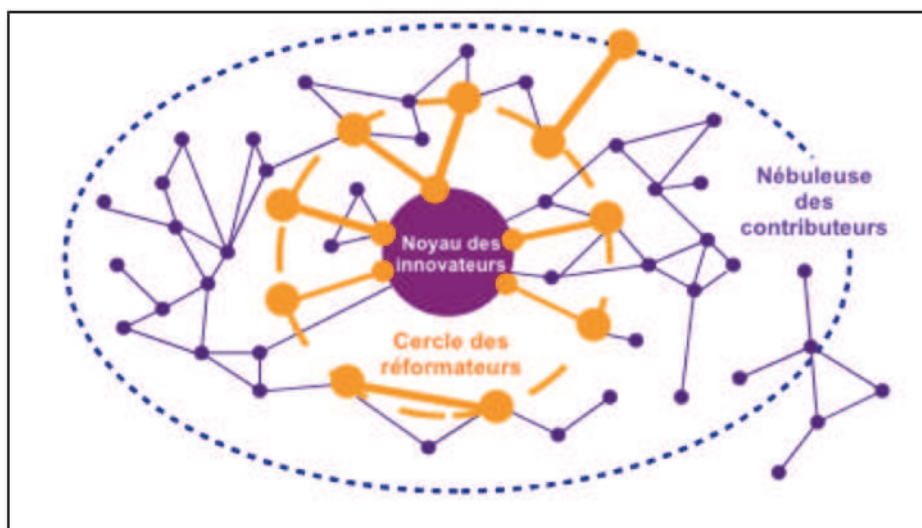
## 2.2. *La diffusion incrémentale des innovations*

Les innovations ne se diffusent pas toujours de façon verticale. Il arrive parfois que les utilisateurs soient à l'origine d'innovations qui vont à leur tour modifier les usages. Von Hippel (2006, p.1-2) a ainsi rendu fameux l'exemple de la planche à voile. Cette industrie a été révolutionnée par une innovation introduite en 1978 à Hawaii par un groupe de jeunes surfeurs adeptes des sauts de vagues. Celui-ci avait bricolé des cales pour les pieds dans le but de faciliter les sauts acrobatiques. Cette petite adaptation technique, nécessitant quelques lanières et un pot de colle, a rendu beaucoup plus accessible des figures acrobatiques complexes, jusqu'alors réservées à une élite de windsurfers. Les industriels se sont rapidement saisis de cette innovation. Ils n'ont cependant pu y accéder qu'en observant, sur les plages et dans les petits ateliers, les multiples bricolages que les surfeurs s'échangeaient avec passion.

Pour Cardon (2003) la notion d'usage élargit la relation des personnes aux technologies en portant attention à la manière dont elles les investissent, les pratiquent, y projettent des besoins, des envies, des imaginaires et des références culturelles. Ainsi, les innovations ascendantes ne sont pas nées avec les technologies de l'information et de la communication. Malgré tout, il est possible d'observer un nombre important d'innovations dans le secteur économique des Biens et Services Informationnels (Wifi, P2P, Blog, etc.) réalisées au terme d'un processus coopératif initié par des usagers. Cette dynamique horizontale, appelée également innovation ascendante (Aguiton & Cardon, 2005), est devenue une caractéristique essentielle du développement des usages et du marché de l'Internet.

Aguiton et Cardon (2005) distinguent trois cercles d'acteurs différents dans les processus d'innovations ascendantes : le noyau des innovateurs, le cercle des réformateurs et la nébuleuse des contributeurs.

Figure 18 : les trois cercles d'acteurs dans la théorie des innovations ascendantes



Aguiton et Cardon soulignent que :

- **Le noyau restreint des innovateurs** : correspond à un petit groupe de personnes à l'origine du projet. Les membres de ce groupe s'attribuent,

parce qu'ils sont fondateurs, des droits quant à la sélection des nouveaux contributeurs et à la façon dont l'innovation peut être partagée.

- **Le cercle des réformateurs** : il s'agit d'un deuxième cercle composé d'acteurs investis, qui interviennent sur le projet technique pour le renforcer et l'améliorer, notamment lorsque jouent des effets d'échelle nécessitant de franchir une étape pour en assurer la pérennité.
- **Le cercle des contributeurs** : la fonction d'utilité des innovations ascendantes reste très largement inconnue des initiateurs. Elle n'apparaît que progressivement avec l'élargissement des contributions, qui font, elles-mêmes évoluer le projet. Ce cercle joue donc un rôle primordial dans l'apparition et la diffusion des innovations ascendantes.

Les innovations ascendantes ne peuvent se développer que dans la mesure où elles sont reprises par un collectif. Les inventions des innovateurs sont améliorées par les retours d'usage des réformateurs et des contributeurs. Dès 1998, Akrich distingue quatre formes possibles d'interventions des usagers sur des dispositifs déjà constitués.

- **Le déplacement** : il consiste en une modification des usages initialement imaginés par les concepteurs d'un dispositif. L'utilisateur explore d'autres possibilités que celles strictement prévues. L'exemple donné par Akrich est celui du sèche-cheveux. Une rapide enquête produit des résultats édifiants sur la polyvalence de cet objet qui, en dehors de ce que sa dénomination même laisse supposer, peut être employé pour sécher une plaie en cours de cicatrisation, pour soulager un torticolis, pour accélérer le séchage d'un vernis ou d'une colle, et même pour attiser des braises, laquelle utilisation est peut-être suivie d'un passage au réfrigérateur pour éviter que l'excès de chaleur ne détériore le sèche-cheveux.
- **L'adaptation** : on parle d'adaptation lorsqu'il s'agit d'introduire quelques modifications dans le dispositif qui permettent de l'ajuster aux caractéristiques de l'utilisateur ou de son environnement sans pour autant toucher à sa fonction première. L'adaptation est utile principalement afin d'améliorer l'ergonomie des dispositifs (allongement du manche de certains outils). Elle permet aussi aux utilisateurs de faire valoir leurs préférences culturelles ou sociales.
- **L'extension** : on parle d'extension lorsqu'un dispositif est à peu près conservé dans sa forme et ses usages de départ mais qu'on lui adjoint un ou plusieurs éléments qui permettent d'enrichir la liste de ses fonctions. A titre d'exemple, nous pouvons citer l'habitude prise par certains parents de suspendre les sacs en plastique de leurs courses aux poignées des poussettes de leurs enfants. Cette habitude a été remarquée par certains fabricants de poussettes ce qui les a conduit à proposer poussettes avec des filets intégrés.
- **Le détournement** : un dispositif est détourné lorsqu'un utilisateur s'en sert pour un propos qui n'a rien à voir avec le scénario prévu au départ par le concepteur. Il y a plusieurs formes de détournement : la récupération d'objets usagés s'effectue souvent par le détournement. A la frontière de la récupération, on trouve aussi toutes les pratiques qui visent à s'appuyer sur des matières ou produits bon marché pour étendre les champs d'activité des enfants : lorsque les institutrices leur proposent de faire des colliers avec

des trombones ou des tableaux en relief à l'aide de pâtes alimentaires, elles leur font faire l'apprentissage d'une récupération possible.

La notion d'innovations ascendantes décrite par Cardon et Aguiton n'est pas sans rappeler le fonctionnement des communautés qui évoluent dans le secteur des logiciels libres. En effet, depuis les années 1980, des programmeurs participent à la conception collaborative de logiciels libres qu'ils transforment au fur et à mesure de leurs besoins spécifiques.

Stéphane Couture dans un article paru dans la revue en ligne *A Bâbord* mentionne qu'à partir de la fin des années 1970, les programmes informatiques sont progressivement soumis aux régimes juridiques de droits d'auteur, ce qui a pour conséquence de restreindre les usages et surtout le partage de leur code source. Face à cette situation, émergent quelques initiatives ayant comme objectif, sinon de s'opposer à ces restrictions, du moins de proposer une alternative. Citant Richard Stallman, Couture précise que le logiciel libre se définit au travers de quatre libertés :

- la liberté d'exécuter le programme, pour tous les usages ;
- la liberté d'étudier le fonctionnement du programme et de l'adapter aux besoins ;
- la liberté de redistribuer des copies ;
- la liberté de distribuer des copies des versions améliorées.

La sous-section qui suit est consacrée à la présentation des principales caractéristiques du fonctionnement des communautés évoluant dans le secteur des logiciels libres.

### **2.3. *L'économie des logiciels libres***

Demazière & al (2007) soulignent que le développement des logiciels libres prend sa source au cœur d'une multitude d'actions gratuites.

- Il est nécessaire qu'un groupe restreint de personnes s'investissent, souvent bénévolement, très fortement, dès le départ du projet. Il naît ainsi des contraintes fortes afin de maintenir la cohérence d'un ensemble issu d'actions individuelles. Les développeurs doivent déployer des processus structurés de régulation. L'économie des logiciels libres s'appuie, ainsi, sur une division du travail et des statuts d'acteurs bien différenciés. Cette organisation n'est pas définie a priori, mais se construit au fur et à mesure de l'avancée du projet. La fiabilité des logiciels libres provient du fait que les multiples utilisateurs signalent spontanément les problèmes et proposent des correctifs.
- La gratuité n'implique pas un total désintéressement des acteurs. Ceux-ci peuvent espérer une rémunération indirecte. En effet, leurs efforts peuvent constituer un investissement à long terme valorisable sur le plan professionnel, notamment en ce qui concerne la notoriété, la réputation, les propositions d'embauche ou l'auto-formation.

L'économie du libre présente des spécificités importantes par rapport aux modèles de l'économie classique et notamment l'absence de contractualisation. Ceci implique par



ricochet une absence de règles de subordination, de procédures d'éviction en cas de défaillance des acteurs et de rétribution monétaire. Ces spécificités peuvent être l'origine de risques d'éclatement pour les organisations.

Sésamath et l'APSES parviennent à créer collectivement des ressources professionnelles. Nous chercherons à analyser les modes de productions de ces réalisations en tentant de répondre aux questions suivantes :

- Observe-t-on des innovations ascendantes produites par les usagers ?
- Peut-on repérer les trois catégories d'acteurs décrites par Cardon et Aguiton (2005), les innovateurs, les réformateurs et les contributeurs parmi les acteurs impliqués dans les réseaux Sésamath et APSES ?
- Quels types de division du travail et de règles de coordination sont mis en œuvre dans les réseaux de type ruche ?

L'aspect collectif des réseaux de type ruche nous a conduit à choisir des méthodes d'analyse nous permettant de les appréhender au niveau de l'organisation dans sa globalité. Pour les réseaux de type bac à sable, les choses diffèrent. En effet, ils sont organisés autour de règles souples, parfois totalement implicites. Ils se construisent au travers d'une collection d'actions individuelles qui s'ajoutent les unes aux autres. Pour cette raison, nous avons recherché des méthodes d'analyse qui permettent de rendre compte des actions des acteurs plutôt que de saisir le réseau dans son ensemble.

### **3. Objectifs, cadres et méthodes d'analyse pour les réseaux de type bac à sable**

Pour réaliser leurs objectifs, les membres des réseaux de type bac à sable (Pédago 2.0 et ED) utilisent toute une panoplie d'outils : wiki, forge documentaire, chat ou forums de discussion. Les étudier est donc encore une fois complexe. Aussi nous avons procédé par étapes. Nous avons recherché, dans un premier temps, les méthodes pouvant nous permettre de rendre compte de la dynamique générale des réseaux ED et Pédago 2.0. Puis, dans un second temps, nous avons cherché à identifier et à expliquer quels sont les comportements des acteurs qui s'y impliquent.

#### **3.1. *Décrire le dynamisme des réseaux de type bac à sable***

Nous nous sommes attachés en premier lieu à rechercher les cadres et les méthodes qui permettraient de décrire la dynamique générale des réseaux ED et Pédago 2.0. Nous souhaitons ainsi en brosser une image un peu générale que nous pourrions affiner par la suite.

*Au travers de quelques indicateurs volumétriques*

Afin de mettre en évidence le degré de dynamisme du forum étudié, plusieurs indicateurs tels que le nombre de fils de discussion, le nombre de messages ou encore le taux de participation peuvent être calculés.



### Au travers des sujets abordés par les locuteurs

Moeschler (1995, 2001), puis Bernicot (2010) montrent que l'étude des échanges conversationnels nécessite de tenir compte du contexte du collectif étudié. Pour y parvenir, ils conseillent de réaliser une analyse des sujets de conversation publiés dans un forum et de leur fréquence d'apparition. Ce type d'analyse permet de mieux appréhender le contexte général ainsi que les centres d'intérêts des membres d'un réseau. Il permet de déterminer quels sont les sujets traités de façon suffisamment régulière et fréquente pour être considérés comme faisant partie des préoccupations des membres actifs au delà de ce qui est inscrit dans les statuts du collectif.

### En recherchant l'existence d'un langage « maison »

Marcoccia (2002), dans son article sur les communautés en ligne explique que l'utilisation d'un langage « maison » renforce *le sentiment d'appartenance au collectif*. D'après cet auteur, un langage « maison » peut avoir trois origines, les créations lexicales, l'utilisation de métaphores ou l'utilisation d'hyperboles. La communication verbale est plus aisée lorsqu'elle est basée sur des faits ou des propositions que les interlocuteurs tiennent pour vrais et ne sont plus explicités. Les membres d'un même collectif partagent ainsi des connaissances culturelles ou des expériences qui leur permettent de se comprendre au delà des mots. Dans la mesure où certaines métaphores, hyperboles ou créations lexicales sont comprises et reprises de façon régulière par les membres d'un groupe en ligne, elles peuvent être considérées comme un indice de construction d'un langage spécifique et partagé.

## **3.2. Comment rendre compte des comportements des acteurs impliqués dans un réseau de type bac à sable ?**

Si la seule analyse des forums peut difficilement rendre compte du fonctionnement complexe d'un réseau d'enseignants, nous pensons qu'elle peut nous renseigner sur le dynamisme du réseau, sur la nature des sujets discutés et les manières d'échanger autour de ces sujets. Nous avons cherché à identifier quels indicateurs et quelles données pouvaient nous permettre de répondre à notre objectif : la mise en lumière des comportements rédactionnels des locuteurs.

Lambopoulos (2005) propose un catalogue de critères à prendre en compte pour évaluer les usages des communautés en ligne. Cette grille de critères d'évaluation a été réalisée par l'auteur à partir de l'analyse de 14 questionnaires distribués à des enseignants grecs du niveau primaire. La grille telle qu'elle est définie par Lambopoulos est la suivante :

- 1. **Identity**: Shared sense of identity, purposes
- 2. **Relations**: continuing mutual relationships
- 3. **Language**: common stories, legends, "inside" jokes
- 4. **Practice**: introduction to the community, shared ways of doing things together; shared innovation among members (transfer of best practices); methods, techniques and artifacts such as bulletin boards, management and community development; behavior patterns that signify membership usual in real interaction is more difficult to occur in online interaction

- 5. **Community Knowledge**: a rapid flow of information between and among members
- 6. **Evaluation and Assessment**: an ability, concentrated or distributed, to assess the effectiveness of actions taken and the utility of products produced
- 7. **Evaluation for Research**: sociability evaluation
- 8. **Common tools** based on the previous sociability indicators.
- 9. **Research Tools**: usability evaluation
- 10. **Additional features**

Viens (2006) propose une représentation schématique des réseaux en ligne selon un angle de vue systémique. L'évaluation se fait sur trois niveaux :

- **Le niveau micro** : ce niveau concerne les acteurs impliqués directement dans la communauté. Il s'agit d'identifier leurs représentations, leurs habiletés, leurs attitudes et leurs pratiques.
- **Le niveau méso** : il concerne les acteurs qui soutiennent le projet (l'institution, un laboratoire de recherche etc.). Il s'agit d'analyser l'avancement du projet et de son dispositif.
- **Le niveau macro** : il s'agit d'analyser les interactions avec les décideurs politiques, les entreprises privées et les organismes de financement gravitant autour de la communauté.

Toutes ces méthodes d'analyse sont basées sur le postulat que les groupes étudiés sont des communautés, que l'on peut appréhender directement comme telles. Ces méthodes ont donc pour effet de gommer les comportements et les stratégies individuelles des acteurs impliqués, éléments que nous cherchons à identifier. Un autre axe mérite d'être analysé afin de mieux comprendre le fonctionnement des réseaux d'enseignants. Cet axe est relatif aux différentes identités individuelles et collectives construites au sein des réseaux de type bac à sable.

### **3.2.1. Identités individuelles et identité collective dans un réseau en ligne d'enseignants**

Muchielli (1986) définit l'identité comme étant un ensemble de référents matériels, sociaux et subjectifs choisis pour permettre une définition appropriée d'un acteur social. Dès l'instant qu'un groupe se forme il y a production de signes distinctifs qui vont conduire les membres à se reconnaître à la fois comme différents de ceux qui sont hors du groupe (identification) et semblables à ceux qui sont dans le groupe (identification). La construction de l'identité individuelle se réalise par un processus d'identifications successives, par lequel les valeurs et les normes vont être progressivement intériorisées. A l'inverse, l'identité d'un groupe est construite au fil des interactions qui se nouent entre les membres. Les identités individuelles et collectives sont imbriquées et prennent appui les unes sur les autres.

- La construction d'une identité numérique individuelle permet à l'internaute de se singulariser par rapport aux autres. Les individus organisent leur existence numérique en fonction de leurs valeurs, de leurs objectifs et de

leurs priorités. Merzeau (2009) relève que *la personnalisation de l'information via les outils du Web social oblige à redéfinir l'individu comme une collection de traces*.

- La construction d'une identité numérique collective résulte de l'ensemble des caractéristiques spécifiques de l'organisation et de ses participants. Elle dépend des principes d'action du collectif, de ses conditions d'implantation dans l'espace social, de ses finalités, des modalités de division du travail, des types de leadership qu'elle tend à prévaloir, des manières de faire mais aussi de ses règles ou de ses normes de fonctionnement.

La construction des identités numériques individuelles et collectives donne à voir une collection de traces sur le site des réseaux en ligne. Les analyser devrait nous permettre d'identifier les valeurs et les priorités que les membres ont mis en avant. Au niveau du réseau, l'analyse de cette collection de traces devrait permettre, non seulement de (re)connaître les types de leadership mis en avant, les modalités de division des tâches mais aussi ses règles explicites et ses normes implicites de fonctionnement.

### **3.2.2. L'acteur dans un réseau : une collection de traces**

Un utilisateur face à un formulaire d'inscription à un service communautaire est incité à se demander, quelle est la meilleure manière de se résumer en quelques mots ou quelques symboles. L'utilisateur choisit de mettre en avant certaines informations et en occulte d'autres qu'il ressent comme moins pertinentes, car moins conformes à l'image qu'il veut donner de soi, en fonction de l'objectif visé. Dans un environnement virtuel, le corps physique n'est pas présent. La représentation de soi est donc essentielle, pour être vue et pour exister aux yeux des autres membres. Elle permet également de se différencier et donc d'être reconnue en tant qu'individu parmi ses pairs.

#### *Se représenter pour exister*

Dans le réel, la présence du corps est essentielle et représente un indice absolu d'existence. Dans le monde virtuel, la seule consultation d'un site Web, ne permet pas d'affirmer de manière certaine une existence. L'utilisateur doit prendre vie pour communiquer. En l'absence d'un corps réel, l'identité numérique donne forme à des éléments plus abstraits, comme les centres d'intérêts ou les pensées. Les utilisateurs dialoguent à distance par l'intermédiaire d'une représentation graphique, sonore ou textuelle de leur identité.

#### *Se représenter pour être reconnu ou intégré*

Dans le virtuel, comme dans le réel, l'identité est étroitement liée à la notion de différence. Lorsque l'on tente de décrire un ami dont on a oublié le nom, nous le faisons en faisant appel à des signes que nous pensons distinctifs. (Quentin & Bruillard, 2009 ; Daele & Charlier, 2006) ont montré que les collectifs en ligne d'enseignants étaient organisés et structurés autour de règles de fonctionnement parfois implicites mais très présentes. La représentation dans un tel collectif est donc au centre de deux enjeux contradictoires. D'un côté, l'internaute doit se présenter en mettant en avant des traits de

caractères distinctifs et personnels afin d'être reconnu en tant qu'individu, mais, de l'autre, il doit réussir à le faire en prouvant son acculturation aux règles explicites et implicites du groupe pour être accepté.

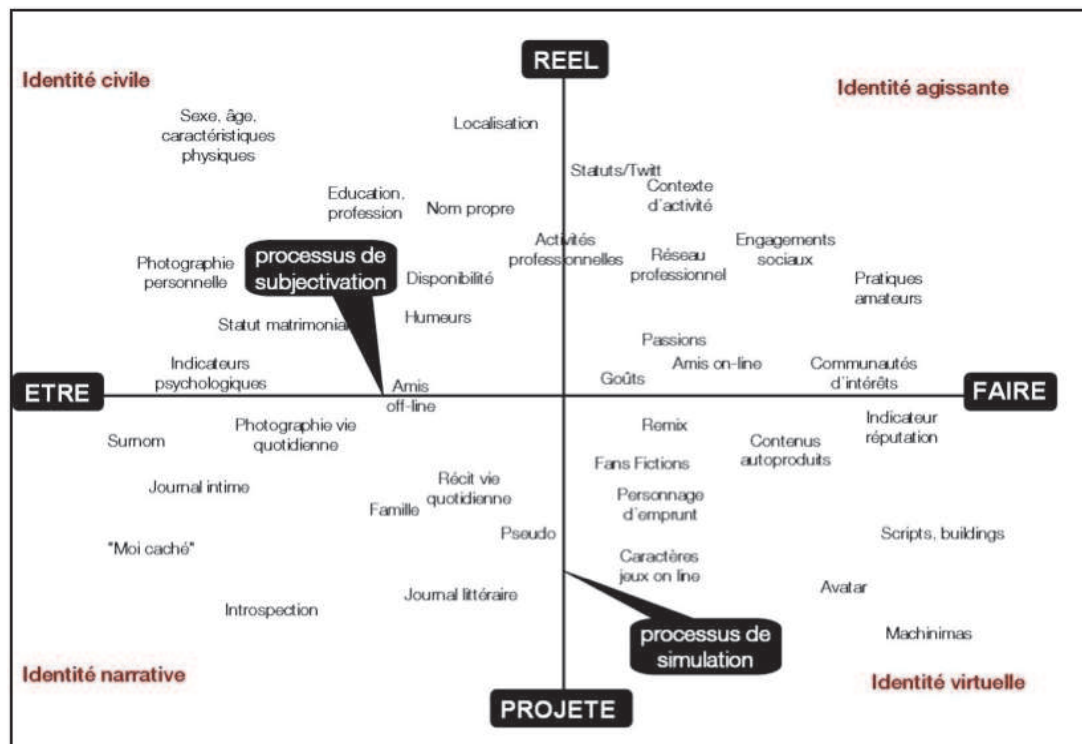
### *Représentation de soi et identité numérique*

La représentation de soi ne peut pas être confondue avec l'identité numérique. Elle n'en est qu'une partie (Georges, 2008). L'identité numérique se tisse entre l'ensemble des signes saisis par le sujet et l'ensemble de signes valorisés par le dispositif. Le dispositif influence la représentation de soi et agit comme un cadre que les utilisateurs peuvent adopter pleinement ou choisir de contourner. L'identité numérique peut-être scindée en trois ensembles distincts (Cardon, 2008 ; Georges, 2009) :

- **L'identité déclarative** : composée des données saisies ou téléchargées par l'utilisateur (nom, prénom, date de naissance, avatar).
- **L'identité agissante** : composée du relevé explicite des activités de l'utilisateur par le système (x et y sont maintenant amis).
- **L'identité calculée** : composée de variables quantifiées, produites par un calcul du système (nombre d'amis).

Par identité numérique, ces deux auteurs entendent une représentation de soi, façonnée par le sujet en raison de choix tactiques dans le matériau de l'interface. Elle a pour fonction technique, l'identification, la mise en relation et l'insertion d'un individu dans la communauté. Cardon (2008) ajoute qu'il est utile de décomposer les différents traits identitaires permettant de décrire les utilisateurs des outils du Web social. Il décline les signes de soi autour de deux tensions qui se trouvent aujourd'hui au cœur des transformations de l'individualisme. Il schématise les différentes facettes qui composent l'identité numérique d'un acteur dans le schéma comme suit :

Figure 19 : La décomposition de l'identité numérique, Cardon (2008)



- **L'extériorisation de soi** caractérise la tension entre les signes qui se réfèrent à ce que la personne est dans son *être* (sexe, âge, statut matrimonial, etc.), de façon durable et incorporée, et ceux qui renvoient à ce que *fait* la personne (ses œuvres, ses projets, ses productions). Ce processus d'extériorisation du soi dans les activités et les œuvres renvoie à ce que la sociologie qualifie de *subjectivation*.
- **La simulation de soi** caractérise la tension entre les traits qui se réfèrent à la personne dans sa vie *réelle* (quotidienne, professionnelle, amicale) et ceux qui renvoient à une *projection* ou à une simulation de soi, virtuelle au sens premier du terme, qui permet aux personnes d'exprimer une partie ou une potentialité d'elles-mêmes.

### 3.2.3. L'identité du réseau : une collection d'interactions

L'identité d'un collectif se construit au fil du temps au fur et à mesure des interactions qui s'y déroulent. Comme nous l'avons déjà souligné, dans un réseau en ligne d'enseignants de type bac à sable, la plupart des interactions sont publiées et rendues visibles sur le site du réseau. Plusieurs auteurs proposent des cadres d'analyses et des méthodes permettant de rendre compte des stratégies des acteurs, des types de leadership ou encore d'identifier les règles ou les normes de fonctionnement en s'appuyant sur l'analyse des comportements rédactionnels et les stratégies mises en œuvre par les locuteurs des locuteurs.

### *Le repérage des stratégies de dialogue*

Pour Caelen (2002), les stratégies de dialogue sont fondées sur une logique de l'action et utilisent les concepts de buts et de stratégies. Caelen définit la stratégie de dialogue comme un jeu qui consiste pour les locuteurs à optimiser l'atteinte de leur(s) but(s). Le modèle des stratégies de dialogue apporte un éclairage sur la manière dont les locuteurs gèrent leurs tours de parole pour conduire un échange (suite de tours de parole pendant laquelle le but est maintenu) ou une incidence (acte de parole qui a pour effet de mettre un but en attente ou de le questionner). Il consacre un paragraphe à la description des cinq directions d'ajustement possibles pour les locuteurs qui peuvent se traduire en cinq stratégies de dialogue, que nous résumons ci-dessous :

- **La stratégie réactive** : elle consiste pour B à déléguer l'initiative à A soit en lui faisant endosser son but (demande d'aide ou d'assistance), soit en adoptant son but (cas du serviteur) ;
- **La stratégie directive** : elle consiste pour B à garder l'initiative pour conduire le dialogue en maintenant le but de l'échange ou en imposant son propre but ;
- **La stratégie constructive** (ou du détour) : elle consiste à déplacer le but courant momentanément afin de provoquer un détour (supposé constructif), par exemple pour faire remarquer un oubli, une erreur, faire une citation, rappeler un fait ancien ou une expérience ;
- **La stratégie de coopération** : elle consiste à tenir compte du but de son interlocuteur en lui proposant une (ou des) solution(s) acceptable(s) ;
- **La stratégie de négociation** : elle se produit dans une situation où les buts sont incompatibles et lorsque les interlocuteurs veulent minimiser les concessions. La négociation procède selon un schéma assez classique, par des séquences argumentatives (argumentation / réfutation) avec proposition d'une solution sous optimale jusqu'à convergence ou constat d'échec.

Nous pensons que repérer les stratégies conversationnelles mises en œuvre dans les réseaux de type bac ainsi que leur fréquence d'apparition constitue une méthode pour identifier en partie les objectifs poursuivis par les locuteurs lorsqu'ils s'expriment en ligne. En dehors de tout contact visuel, au delà de l'objectif du message, le style et la manière de rédiger ont aussi de l'importance et ne doivent pas être négligés.

### *Le repérage des signes textuels*

Audran (2002) et Thiault (2011) montrent que dans les messages publiés en ligne les signes textuels tels que les émoticônes, la ponctuation (par exemple, l'usage des points de suspension est très répandu pour indiquer au destinataire qu'il peut laisser libre cours à son interprétation en se référant aux messages antérieurs) ou la mise en forme particulière de certains caractères (comme la mise en gras ou en majuscules qui peuvent parfois s'apparenter à un cri électronique).



### *Les modes d'utilisation des implicatures conversationnelles*

Pour Grice (1975), les discussions sont organisées autour de maximes que les locuteurs respectent en s'attendant à ce que leurs interlocuteurs fassent de même. Moeschler (2001) propose une synthèse du principe des implicatures conversationnelles. Les maximes, au nombre de neuf chez Grice, se regroupent en quatre catégories universelles empruntées à Kant.

- Deux maximes **de quantité** (Q1 : donnez autant d'information qu'il est requis, Q2 : ne donnez pas plus d'information qu'il n'est requis) ;
- Une maxime **de qualité** (que votre contribution soit véridique) déclinée en deux sous-maximes (q1 : n'affirmez pas ce que vous croyez faux, q2 : n'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuves) ;
- Une maxime **de relation ou de pertinence** (R1 : parlez à propos) ;
- Et une maxime **de manière** (soyez clair), spécifiée en quatre sous-maximes (M1 : évitez les obscurités, M2 : évitez les ambiguïtés, M3 : soyez bref, M4 : soyez ordonné).

Dans l'exemple suivant, Axel enfreint la maxime de relation pour faire comprendre à son père qu'il n'a pas encore envie d'aller se coucher. Le dialogue entre Axel et son père fonctionne pourtant car les locuteurs savent tous les deux que 20 heures est l'heure habituelle du coucher.

Il est huit heures du soir, heure à laquelle les enfants de la famille M se couchent habituellement.  
Le père à son fils Axel : va te laver les dents.  
Axel : je n'ai pas sommeil.

Audran (2002) a montré que l'analyse des implicatures conversationnelles présentes dans les messages des listes de discussion en contexte éducatif pouvait être pertinente. Il a choisi d'interroger l'utilité formative de ces listes en étudiant la nature des échanges et des débats. Pour cela, Audran analyse un corpus constitué de 52 messages répartis dans quatre fils de discussion. Il repère pour ces 52 messages les implicatures conversationnelles ce qui lui permet de mettre en évidence les actes de langages indirects des locuteurs et par conséquent de mettre en lumière des éléments non-dits mais qui éclairent les modalités de fonctionnement des listes de discussion étudiées.

Pour résumer, l'analyse des identités à la fois individuelle et collective est en cohérence avec notre démarche. Reconnaître la manière dont les enseignants investis dans un réseau autonome professionnel se présentent et agissent au sein de leur réseau constitue une voie pour rendre compte de leurs comportements. Ceci devrait nous permettre d'identifier leurs stratégies, les types de leadership qui se dégagent ou encore d'identifier les règles ou les normes de fonctionnement du réseau étudié.



## 4. Constitution des corpus pour l'analyse des traces

Lors de la constitution d'un corpus pour l'analyse des traces publiées sur un forum, la taille du corpus est souvent imposante ce qui peut rendre la question de l'échantillonnage particulièrement importante. Pudelko, Daele et Henri (in Deale et Charlier (dir), 2006) proposent une liste des différentes méthodes d'échantillonnages adaptée des travaux de Herring (2004, p.351) avec pour chacune d'elle leurs avantages et leurs inconvénients.

- **L'échantillonnage au hasard** : chaque message analysé est choisi selon une procédure de tirage au sort. Si cette méthode permet en théorie une bonne représentativité de l'échantillon, le chercheur risque de perdre la cohérence de l'ensemble des discussions.
- **L'échantillonnage par thème** : le chercheur analyse tous les messages d'un fil de discussion. Dans cette méthode, la cohérence thématique de l'échantillon est respectée mais d'autres thématiques ou activités importantes pour la compréhension de l'ensemble peuvent être exclues de l'échantillon.
- **L'échantillonnage par intervalle de temps** : dans cette méthode tous les messages situés dans un même intervalle de temps sont analysés. Cette méthode permet de préserver la richesse du contexte mais certaines interactions peuvent être tronquées. Par ailleurs, l'échantillon qui en résulte peut être de grande taille. Les études longitudinales sont adaptées à cette méthode.
- **L'échantillonnage par phénomène** : toutes les manifestations relatives à un même phénomène (les plaisanteries ou les négociations de conflits) sont analysées. Cette méthode rend possible une analyse en profondeur d'un même phénomène même si le risque de ne pas identifier le contexte global des interactions existe.
- **L'échantillonnage par type d'acteurs ou par type de groupes** : cette méthode est adaptée aux comparaisons entre les différents types d'acteurs mais la compréhension du contexte global risque d'être perdue.
- **L'échantillonnage opportuniste** : cette méthode a l'avantage de la simplicité, cependant un échantillon conçu de manière non systématique risque de ne pas convenir aux besoins de l'étude.

Nous souhaitons analyser les comportements des acteurs impliqués. La compréhension du contexte et l'identification des changements de trajectoire sont essentielles pour éclairer nos analyses (introduction section 4). L'échantillonnage par intervalle de temps nous semble le plus adapté à notre démarche. Les intervalles de temps que nous avons retenus sont les suivants :

**Tableau 10 : échantillons retenus pour les analyses des discussions dans les réseaux de type bac à sable**

Réseau	Intervalle de temps	Volume de l'échantillon
<b>Pédago 2.0</b>	Décembre 2008 – janvier 2001	91 fils de discussion 988 messages 135 locuteurs
<b>ED</b>	Août 2006 – juillet 2009	1 120 fils de discussion 2 225 messages 210 locuteurs

Nous avons choisi d'analyser un intervalle de temps de plusieurs années pour chacun des réseaux de type bac à sable. Pour ED et Pédago 2.0, nos analyses ont débuté à la création du réseau et se sont déroulées sur une période de temps de 3 ans. Nous cherchons ainsi à :

- Comprendre le contexte des réseaux et ses éventuelles évolutions.
- Saisir les éventuelles créations de langage et apprécier leur niveau de reprise par les locuteurs.
- Saisir les rites et les modes de communications employés ainsi que leurs éventuelles évolutions.
- Appréhender les principales stratégies mises en œuvre par les acteurs impliqués et leur pérennisation dans le temps.

**TROISIEME PARTIE :**  
**L'analyse des traces visibles**  
**sur les réseaux**  
**ED et Pédago 2.0**

---



Les réseaux ED et Pédago 2.0, donnent à voir sur leur site Internet des traces d'interactions que nous avons analysées en croisant différentes méthodes. Pour mémoire (introduction de la partie 2), les réseaux de type ruche mettent plus volontiers en avant les réalisations finales et montrent peu les processus d'élaboration.

Nous nous sommes dans un premier temps intéressés au degré de dynamisme des réseaux ED et Pédago 2.0. Nous avons calculé et interprété des indicateurs tels que le taux de participation, le nombre de publications et de commentaires associés. Nous avons également répertorié les sujets abordés afin de les mettre en perspective avec les objectifs qui sont annoncés sur les sites de ces deux réseaux. Ces résultats sont présentés dans le premier chapitre.

L'un des points saillants qui émergent de l'analyse des indicateurs quantitatifs concerne une différence importante dans l'utilisation des deux réseaux par leurs membres respectifs. ED est un réseau peu utilisé par ses membres pour discuter mais plutôt pour mutualiser des ressources (contrairement aux membres du réseau Pédago 2.0 qui utilisent davantage leur réseau pour interagir entre eux). Cela signifie que dans le réseau ED, les membres ne cherchent pas à lier des liens interpersonnels ni à se re-connaître entre eux de façon visible bien qu'ils partagent des productions pédagogiques parfois depuis plusieurs années. Afin de tenter de comprendre cette différence d'utilisation, nous avons dans le second chapitre analysé la manière dont les membres des deux réseaux se présentent et construisent leur identité numérique.

Enfin, dans ces réseaux les membres demandent conseils à leurs pairs, publient des ressources, et parfois les commentent. Nous terminons cette partie par une analyse et une mise en perspective des comportements rédactionnels des participants qui postent des messages sur les sites des réseaux Pédago 2.0 et ED.

# CHAPITRE 1 : Analyse de l'activité sur les réseaux ED et Pédago 2.0

Ce premier chapitre a pour objet de décrire le dynamisme général des réseaux ED et Pédago 2.0 au travers de résultats issus d'analyses réalisées à partir de données quantitatives. Nous cherchons ainsi à décrire le contexte général de fonctionnement dans les deux réseaux ED et Pédago 2.0. Si l'analyse des publications et des commentaires postés sur un réseau virtuel peut difficilement rendre compte du fonctionnement complexe d'un réseau, nous pensons qu'elle peut renseigner sur son dynamisme et sur la nature des sujets qui y sont discutés.

Nous avons cherché, dans un premier temps, à appréhender le niveau d'activité de chacun des deux réseaux, à partir de l'analyse d'indicateurs tels que le nombre de fils de discussion, le nombre de messages ou encore le taux de participation des membres.

Puis, nous avons souhaité rendre compte du contexte général ainsi que des centres d'intérêts des membres des réseaux ED et Pédago 2.0. Moeschler (1995, 2001), puis Bernicot (2010) ont montré que l'étude des échanges conversationnels nécessite de tenir compte du contexte du collectif étudié. Pour y parvenir, ils conseillent de réaliser une analyse des sujets de conversation publiés dans un forum et de leur fréquence d'apparition. C'est pourquoi, nous avons analysé pour chacun des deux réseaux, les sujets traités de façon suffisamment régulière et fréquente pour être considérés comme faisant partie des préoccupations des membres actifs.

Les résultats ainsi obtenus, nous ont permis d'identifier quelques éléments saillants qui feront l'objet d'analyses plus approfondies dans la suite de la thèse et que nous présentons à la fin de ce chapitre.

## 1. Quelques données volumétriques sur les réseaux ED et Pédago 2.0

Certains résultats en termes de volumétrie sont désormais classiques. Dès lors que la participation n'est pas obligatoire sur un forum ou une liste de discussion, elle est nettement asymétrique et inégalitaire. Ainsi, Drot Delange a montré en 2001 que sur les 3 listes de discussion en contexte éducatif qu'elle a étudié, 15 % des colistiers sont à l'origine de 50 % des messages postés. Ces résultats ont été confirmés à plusieurs reprises sur d'autres listes de discussion destinées aux enseignants (Daele & Charlier, 2007 ; Kalogiannakis, 2003 ; Turban, 2005 ; Villemonteix, 2007 ou Caviale, 2008). Nguyen (2012) a montré en étudiant un forum dédié à des enseignants vietnamiens que les membres de ce forum se répartissaient selon leur niveau d'activité en trois catégories : les acteurs super actifs (3% des membres

inscrits qui ont publié 70 % des messages) et les acteurs actifs (4% des membres inscrits qui ont publié 13 % des messages) et les discrets (93 % des membres qui ont publié 17 % des messages). Toutefois, la participation peut être plus ou moins asymétrique, attestant de formes différentes de participation.

Dans le réseau ED, parmi les 240 membres actifs, 5 membres se détachent des autres. Ils ont publié plus de 100 messages chacun. A eux seuls, ils sont à l'origine de 46 % de l'activité visible sur le réseau ED. Le locuteur qui arrive à la sixième place a publié 75 messages. Dans le réseau Pédago 2.0, 8 locuteurs sur 141 sont particulièrement actifs. Ils ont publié chacun plus de 100 messages. Le locuteur qui arrive à la neuvième place dans le réseau Pédago 2.0 est à l'origine de 67 messages. Ces 8 locuteurs ont publié 50 % des messages présents sur le réseau Pédago 2.0.

Pour les deux réseaux, les administrateurs font partie du groupe particulièrement actif. Ces membres très actifs ont une grande importance sur le dynamisme des réseaux. Des entretiens seront nécessaires afin de cerner les motivations de ces membres très actifs (les analyses des entretiens sont présentées dans la partie 4 de cette thèse). Concernant le réseau ED, les 4 autres locuteurs très actifs administrent un autre réseau pour l'économie gestion sur Affinitiz. Cette plateforme permet de poster en une seule opération un même message sur différentes plateformes. Ce point explique peut être le nombre très important des messages publiés par les administrateurs de réseaux Affinitiz. Ces messages peuvent faire partie de leur activité d'animation et d'administration de leur propre réseau. Pour les locuteurs un peu moins actifs, il n'est pas possible de déterminer d'autres catégories selon le niveau d'activité. En effet le nombre de publications diminue régulièrement d'un locuteur à l'autre sans que l'on puisse observer une cassure.

Il ne nous semble pas évident d'opérer une distinction entre des acteurs hyperactifs et des acteurs seulement actifs. Le nombre de messages publiés peut ne pas être le bon indicateur pour apprécier l'influence d'un locuteur dans un réseau. Dans la suite de cette thèse, lorsque nous avons souhaité différencier les acteurs très actifs des acteurs actifs à des fins de comparaison un peu générale, nous l'avons fait selon la loi de Pareto (nous avons distingué les 20 % d'acteurs qui publient 80 % des messages des 80 % d'acteurs à l'origine de 20 % de l'activité).

Nous présentons dans cette section les résultats obtenus à partir de l'analyse d'indicateurs quantitatifs : nombre de membres inscrits dans chacun des réseaux, nombre de fils de discussions, et nombre de messages publiés. Nous cherchons ainsi à rendre compte du dynamisme des réseaux ED et Pédago 2.0. Le tableau ci-dessous rassemble les données quantitatives à partir desquelles nos analyses ont été réalisées.

**Tableau 11 : Éléments quantitatifs de description des réseaux ED et Pédago 2.0, décembre 2008 - janvier 2011 et du réseau ED août 2006 - juillet 2009**

	<b>Pédago 2.0</b>	<b>ED</b>
<b>Nombre de discussions</b>	91	1120
<b>Nombre de tours de parole</b>	1 103	2 221
<b>Nombre moyen de tours de parole par fil</b>	11	2



<b>Nombre de membres inscrits sur le forum</b>	462	1 033
--	-----	-------

Lorsque cela a été nécessaire, nous avons complété nos analyses en nous appuyant sur des données supplémentaires que nous présenterons au fur et à mesure.

Nous avons commencé par calculer et analyser le taux correspondant au nombre de membres inscrits dans chacun des deux réseaux parmi la population des enseignants de chacune des disciplines concernées.

### **1.1. *Le taux de membres inscrits dans les deux réseaux varie entre 2 et 4 % du nombre d'enseignants en histoire géographique et en économie gestion***

Ce premier calcul ne pourra nous donner à voir qu'une première image un peu grossière, qu'il nous faudra compléter. Dans le réseau ED, seuls les membres inscrits et acceptés par l'administrateur ont accès aux publications (partie 1, section 3 de cette thèse). En effet, le réseau ED est un réseau fermé. Les publications ne sont rendues visibles qu'aux membres inscrits. Pour lire les publications, les enseignants doivent obligatoirement s'inscrire avant sur le réseau. Nous pouvons penser qu'un certain nombre d'enseignants en économie gestion ont demandé leur inscription dans le réseau ED afin d'en lire les publications sans avoir eu l'intention de participer activement à la vie du réseau. A contrario, le réseau Pédago 2.0 est un réseau ouvert dans lequel les publications et les commentaires peuvent être lus par l'ensemble des internautes. Il n'est donc pas possible de connaître le nombre total d'enseignants en histoire et géographie (inscrits et non inscrits) qui lisent et s'inspirent de ce qui est publié sur le site du réseau Pédago 2.0. L'inscription permet aux enseignants qui le souhaitent d'être actifs sur ce réseau et de poster leurs propres publications ou commentaires.

Afin de calculer le taux de membres inscrits dans les réseaux ED et Pédago 2.0, il nous fallait, dans un premier temps déterminer le nombre d'enseignants français en histoire et géographie et en économie gestion. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les éléments statistiques publiés par le ministère de l'éducation, de la jeunesse et de la vie associative.

**Tableau 12 : répartition des enseignants du second degré public devant élèves par groupe de disciplines, du 01/09/2010 au 31/08/2011, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative<sup>61</sup>**

	<b>Collège et SEGPA</b>	<b>LP</b>	<b>LEGT</b>	<b>Total</b>
<b>Domaines disciplinaires</b>				
<b>Philosophie</b>	2	12	3 722	3 736
<b>Lettres</b>	31 586	10 324	15 423	57 333
<b>Langues</b>	31 824	175	21 456	53 455
<b>Histoire-géographie</b>	17 370	28	9 551	26 949
<b>Sciences économiques et sociales</b>		6	3 858	3 864

<sup>61</sup> Tableau publié en ligne par le ministère de l'éducation de la jeunesse et de la vie associative, le 29 mars 2012 et consultable à l'adresse :

<http://www.data.gouv.fr/donnees/view/Les-enseignants-du-second-degr%C3%A9-public-par-discipline---actualisation-2011-551279?xtmc=enseignants%20second%20degr%C3%A9&xtcr=2>

<b>Mathématiques</b>	22 970	5 203	16 192	44 365
<b>Physique-chimie</b>	7 604	46	12 473	20 123
<b>Biologie-géologie</b>	10 359	12	6 170	16 541
<b>Education musicale</b>	5 856	1	195	6 052
<b>Arts plastiques</b>	5 760	3	478	6 241
<b>Métiers des arts appliqués</b>	2	1 822	1 617	3 441
<b>Biotechnologie-génie biologique et biochimie</b>	210	65	1 490	1 765
<b>Education physique et sportive</b>	20 457	2 728	6 372	29 557
<b>Domaines des services</b>				
<b>Informatique télématique</b>		1	205	206
<b>Industries graphiques</b>	2	145	124	271
<b>Autres activités : conduite, navigation</b>		490	99	589
<b>Métiers d'arts, de l'artisanat et spécifiques</b>	22	323	140	485
<b>EFS-Employé technique des collectivités</b>	224	48	7	279
<b>Paramédical et social-Soins personnels</b>		1 412	1 783	3 195
<b>Economie et gestion</b>	139	7 783	15 344	23 266
<b>Hôtellerie : services, tourisme</b>	25	637	766	1 428
<b>Ensemble</b>	168 414	46 795	133 910	349 119

D'après les données publiées par le Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, l'économie gestion a été enseignée par 23 266 professeurs durant l'année scolaire 2010-2011. Sur l'ensemble de ces professeurs, 1 033 se sont inscrits dans le réseau ED. En ce qui concerne le réseau Pédago 2.0, ce sont 462 enseignants qui se sont inscrits parmi les 26 949 professeurs d'histoire et de géographie, recensés pour la même année scolaire, 2010-2011.

Les membres inscrits dans chacun des deux réseaux sont donc très peu nombreux au regard de la population des enseignants des disciplines concernées. Ce qui est publié sur le réseau ED ne peut être vu que par 4,43 % des enseignants en économie gestion et seulement, 1,71 % des enseignants en histoire et en géographie se sont inscrits sur le réseau Pédago 2.0. Ce point nous semble intéressant à interroger au regard des résultats publiés par Caviale (2008). Il a montré que sur la liste de discussion IGC en économie gestion, le volume d'activité restait constant quelque soit le nombre de colistiers. Lorsque les réseaux ou les listes de discussions prennent de l'importance, les membres peuvent se sentir moins impliqués et reporter leur attention ailleurs. Autrement dit, au delà, d'une certaine taille, il devient difficile pour un réseau de maintenir la cohésion et l'attention de chacun (au sens de Salaün, 2001). En ce sens, la petite taille des réseaux ED et Pédago 2.0 est peut-être un moyen pour maintenir une certaine cohésion et la confiance entre les participants.

L'accès libre en lecture du réseau Pédago 2.0 pourrait ne pas inciter les enseignants à s'inscrire puisque les ressources sont de toute façon accessibles. A ce stade, nous pouvons émettre l'hypothèse que les enseignants qui demandent leur inscription sont des enseignants qui souhaitent prendre part activement à la vie du réseau. Les membres du réseau Pédago 2.0 s'ils sont deux fois moins nombreux que les membres inscrits du réseau ED devraient selon cette hypothèse participer davantage.

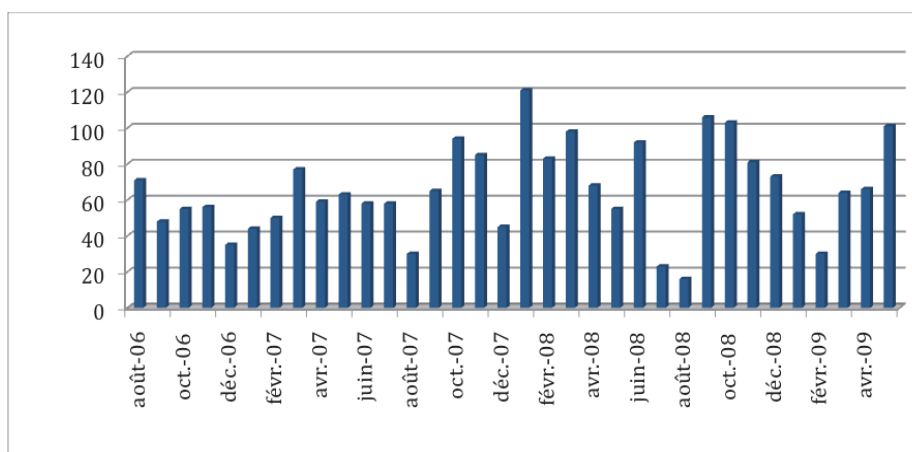
Pour mémoire, dans le réseau ED, les membres qui souhaitent accéder aux ressources doivent au préalable demander et faire valider par l'administrateur leur inscription sur le réseau. Une demande d'inscription sur le réseau ED peut donc avoir

comme objectif pour un membre de pouvoir consulter des ressources sans avoir l'intention de participer activement. Selon cette hypothèse, les membres inscrits devraient être plus nombreux dans le réseau ED et le taux de participation, lui, devrait être inférieur à celui observé dans le réseau Pédago 2.0.

## 1.2. *Un nombre de publications en érosion dans le réseau Pédago 2.0*

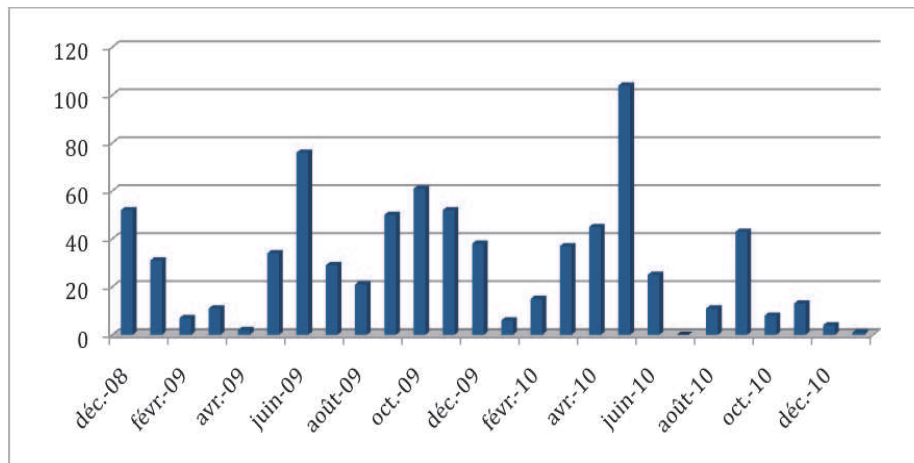
Afin de rendre compte du dynamisme d'un réseau, nous pensons que l'aspect temporel est important. Le nombre de publications et de commentaires postés dans chacun des deux réseaux est-il en augmentation, ou bien au contraire a-t-il tendance à s'éroder au fil du temps ? Pour répondre à cette question, nous nous sommes concentrés sur un indicateur volumétrique pouvant nous donner un aperçu temporel du dynamisme des réseaux ED et Pédago 2.0 : le nombre de publications et de commentaires postés mois après mois dans chacun des deux réseaux. Le graphique ci-dessous représente le nombre de publications postées au fil du temps dans le réseau ED.

**Figure 20: nombre de publications postées dans le réseau ED, août 2006-avril 2009**



Dans le réseau ED, nous observons une augmentation de l'activité à partir de la deuxième année. Les périodes de creux observées chaque année correspondent aux périodes de vacances scolaires. La vie du réseau semble être calquée sur les périodes d'activités professionnelles des enseignants, ce qui semble cohérent avec l'objectif du réseau : créer une banque de ressources partagées pour mieux appréhender les nouveaux programmes du baccalauréat STG.

Comme le montre le graphique ci-dessous, le nombre de publications et de commentaires a évolué différemment dans le réseau Pédago 2.0.

**Figure 21 : nombre de publications postées sur le réseau Pédago 2.0, décembre 2008 janvier 2011**

Globalement, le nombre de publications dans le réseau Pédago 2.0 est plus irrégulier que dans le réseau ED. En juillet et en août 2009, le nombre de publications est resté assez important. Pendant cette période estivale, les membres du réseau Pédago 2.0 ont discuté entre eux de méthodes pédagogiques avec comme objectif affiché d'améliorer leurs pratiques professionnelles pour la rentrée scolaire suivante.

Durant les trois années d'observation, c'est pendant le mois de mai que le niveau d'activité est le plus important. Ceci s'explique par l'existence de discussions fournies autour du choix des manuels scolaires et de la préparation des élèves aux épreuves du brevet.

Enfin, l'analyse temporelle met en lumière un point important, l'érosion importante du nombre de publications à partir de la troisième année. Cette érosion de l'activité se confirmera de manière continue jusqu'à la fermeture du site.

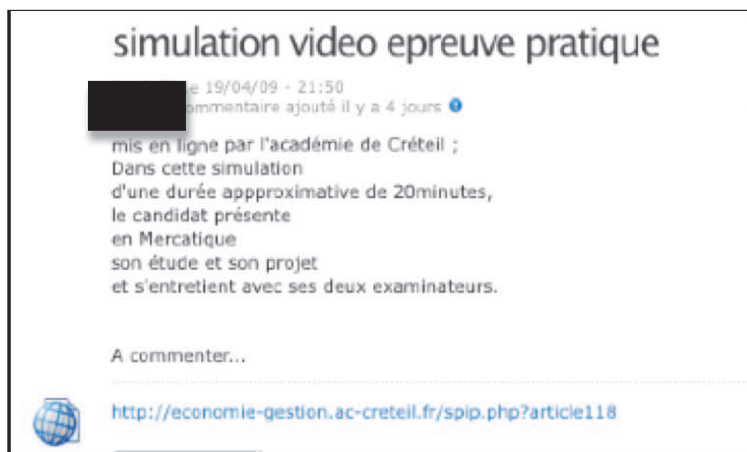
Nous venons d'analyser d'une manière globale l'évolution du nombre de publications postées par les membres respectifs des réseaux ED et Pédago 2.0. Cet indicateur ne permet pas de rendre compte du nombre d'interactions entre les participants. Nous pensons, comme Reffay et Lancieri (2006) que le nombre de tours de parole après chaque publication initiale est un indicateur éclairant sur le fonctionnement des réseaux. Un forum qui ne produit que des publications nouvelles sans discussion a peu d'intérêt du point de vue de l'activité collective. Dans le cas d'un réseau d'enseignants, il constituerait davantage une banque de ressources partagées. A contrario, un forum qui ne produirait que des réponses à la même publication finirait par tourner en rond et produirait au final peu d'innovation. Nous présentons, ci-après, une analyse quantitative des interactions que nous avons observées dans les réseaux ED et Pédago 2.0.

### **1.3. *ED, un réseau dans lequel les membres partagent des ressources mais discutent peu***

Si l'on raisonne en terme de moyenne globale, dans le réseau ED chaque membre inscrit sur le forum a posté 2,15 publications ou commentaires. Ce chiffre est 2,38 dans le réseau Pédago 2.0, ce qui est assez proche. Pourtant, l'analyse du nombre de tours de parole par fil de discussion met en lumière une différence importante entre les réseaux ED et Pédago 2.0 Dans le réseau ED, les publications amorcées par les locuteurs n'entraînent

pas ou très peu de discussions entre les membres. Le nombre moyen de tours de parole par fil de discussion est seulement de l'ordre de 2. La discussion présentée ci-dessous est un bon exemple des rares discussions publiées sur le réseau ED. Les locuteurs confrontent leur point de vue et tentent de repositionner le débat. Cependant l'échange s'arrête brutalement sans qu'un compromis acceptable soit trouvé par les locuteurs.

Image 5 : copie d'écran d'un message publié sur le réseau ED, avril 2009



Le fil de discussion qui a suivi ce message initial est retranscrit ci-dessous. Les titres des messages sont indiqués en gras.

- Locuteur 1 : ***A mon avis c'est l'exemple de ce qu'il ne faut pas faire.*** Message posté le 24 avril 2009 à 18 h 03.
- Locuteur 2 : ***Tout à fait d'accord.*** *Cet élève passe trop de temps sur sa conclusion rédigée et explique très mal sa recherche et sa sélection de documents. On voit qu'il ne maîtrise pas du tout sa sélection de documents, sa démarche est peu claire même sur le projet (identification du travail individuel et collectif?). Cependant je l'ai quand même montré à mes élèves pour leur donner une idée de ce qu'il ne faut pas faire (même si pour ça ils ont en général pas trop besoin qu'on leur montre).* Message posté le 28 avril 2009 à 19 h 30
- Auteur du message d'origine : ***Moi aussi suis d'accord....Pour montrer en exemple ... de ce qu'il ne faut pas faire .... Mais bonjour la polémique....*** Message posté le 24 avril 2009 à 19 h 52
- Locuteur 3 : ***Pas d'accord ! J'engage la polémique.*** *Franchement, je suis satisfaite si mes élèves arrivent déjà à ce de niveau de prestation ! Certes, il y a des points à critiquer dans cet exposé mais tout n'est pas négatif. Le plus : le plan de l'exposé est annoncé, pour l'étude la démarche de recherche documentaire est présentée, pour le projet on comprend correctement le contexte, le besoin, les objectifs définis et la répartition du travail dans le groupe, le travail personnel est présenté, un bilan global du travail de groupe est annoncé ainsi que les solutions retenues. Les moins : je trouve que la présentation manque de « dynamisme ». Le candidat insiste trop sur les résultats de son enquête personnelle dans l'étude, pas assez sur sa sélection documentaire (il n'y en a pas puisqu'il annonce avoir tout gardé). Rappelons nous que nous sommes au niveau terminale ! Le candidat doit-il être*

*parfait pour se présenter à l'oral ? Oui, j'engage la polémique, car cette discussion montre bien le problème si nous n'avons pas les mêmes critères d'évaluation....*

Message posté le 29 avril 2009 à 6 h 57

- Locuteur 4 : **Je te rejoins ...** *Comme X (locuteur 3), je ne serai pas mécontente si mes élèves pouvaient tous me faire ce type de prestation. Je trouve aussi ce travail structuré et l'élève utilise bien l'outil informatique. Concernant, la partie sur l'étude, je trouve la partie démarche bien expliquée, peut-être n'était-il pas nécessaire de rentrer autant dans les détails de la conclusion mais bon.... Concernant le projet (la moins bonne partie de la présentation selon moi). Je pense aussi que l'on ne comprend pas vraiment quel est le travail personnel (l'enquête non?) mais l'ensemble du travail, les conclusions et les solutions sont bien présentées. Je trouve donc que dire que c'est le modèle qu'il ne faut présenté est un peu fort. Pour moi c'est une prestation très correcte, que l'on peut améliorer et qui sera corrigée par les questions du jury. Je suis aussi d'accord que c'est un peu « gênant » de voir combien nos critères divergent pour cet examen.* Message posté le 29 avril 2009 à 14 h 26.
- Locuteur 3 : **Opinion non polémique.** *Mon intention n'était pas de polémiquer. Simplement, je trouve cette prestation très moyenne et j'attends mieux de la part de mes élèves dont je sais que certains feront mieux et d'autres tout aussi moyen. Je pense que l'élève du film ne maîtrise pas la recherche documentaire et la sélection de l'information. Je suis d'accord pour dire qu'il a bien introduit son exposé et qu'il l'a structuré mais pour autant ce n'est pas assez à mon avis.* Message posté le 29 avril 2009 à 15 h 14.

Puisque ce phénomène perdure tout au long des trois années d'existence de ce réseau sans que pour autant l'activité ne diminue, nous pensons que l'absence de discussion n'est pas vécue comme un problème par les membres du réseau ED. Ceci est d'ailleurs cohérent avec le contexte de création de ce réseau. Il s'agissait de réaliser une banque de ressources partagées suite à la réforme du baccalauréat STG.

A titre de comparaison, le nombre moyen de tours de parole par fil de discussion dans le réseau Pédago 2.0 est de 11. C'est un réseau dans lequel les enseignants d'histoire et de géographie discutent et échangent en ligne les uns avec les autres. Cette première différence nous amène à nous interroger sur les catégories de sujets (section 3) qui sont abordés le plus fréquemment dans l'un et l'autre des réseaux. Ceci signifie que les réseaux ED et Pédago 2.0 sont utilisés par leurs membres pour discuter et échanger sur des sujets différents, et ce serait cette différence qui pourrait expliquer l'absence ou la présence de discussions ou que leurs membres publient des éléments relatifs à des sujets similaires mais ce seraient les réactions des acteurs qui diffèrent.

Un autre élément nous semble important à étudier pour mieux comprendre le dynamisme des réseaux ED et Pédago 2.0. Il s'agit de l'analyse de la répartition de la participation des membres. En d'autres termes, nous chercherons à identifier si Pédago 2.0 et ED sont des réseaux dans lesquels tous les membres participent de manière égalitaire ou au contraire si ce sont des réseaux dans lesquels un petit nombre de membres est à l'origine de la majorité des publications pendant que les autres restent silencieux.



## 2. ED et Pédago 2.0, des réseaux à participation inégalitaire et asymétrique

L'asymétrie de l'activité sur un forum ou une liste de discussion est un résultat sans cesse confirmé dès lors que la participation ne revêt pas un caractère obligatoire. Un petit nombre d'acteurs sont sur-actifs et pendant que tous les autres restent totalement invisibles. Les listes de discussion et les forums en contexte éducatif n'échappent pas à cette règle quels que soit la discipline ou le niveau d'enseignement. Ils donnent l'image de médias dans lesquels les débats d'un petit nombre d'acteurs sont suivis par un nombre important de lecteurs (Villemonteix, 2007). En ce sens, les listes seraient une source d'information et de normalisation des pratiques professionnelles pour une majorité silencieuse (Caviale, 2008).

### 2.1. *Les trois-quarts des membres des réseaux ED et Pédago 2.0 n'ont pas d'activité visible*

Les données quantitatives permettant de calculer le taux de participation dans chacun des réseaux ED et Pédago 2.0 sont présentés ci-après.

**Tableau 13 : Éléments quantitatifs de description des réseaux ED et Pédago 2.0, décembre 2008 - janvier 2011 et du réseau ED août 2006 - juillet 2009**

	<b>Pédago 2.0</b>	<b>ED</b>
<b>Nombre de membres inscrits sur le forum</b>	462	1 033
<b>Nombre de membres actifs sur le forum</b>	141 (30 %)	240 (23 %)
<b>Nombre de membres inactifs sur le forum</b>	327 (70 %)	793 (77 %)

Dans le réseau ED, 1 033 enseignants en économie et gestion ont demandé leur inscription sur le réseau. Parmi ces 1 033 membres, seuls 240 ont publié au moins une fois une publication ou un commentaire sur le site du réseau. Cela signifie que près des  $\frac{3}{4}$  des membres inscrits sur les réseaux ED et Pédago 2.0 n'ont aucune activité visible.

Cette inégalité de la participation est importante. Elle semble être un caractère commun des collectifs en ligne. Toutefois, il convient de relativiser ce résultat. En effet, Katz en 1998 relève que dans les communautés en ligne, y compris dans les plus actives, 90 % des membres n'ont pas d'activité visible sur le site. Dans les réseaux ED et Pédago 2.0, le taux représentant le nombre de membres actifs est nettement supérieur.

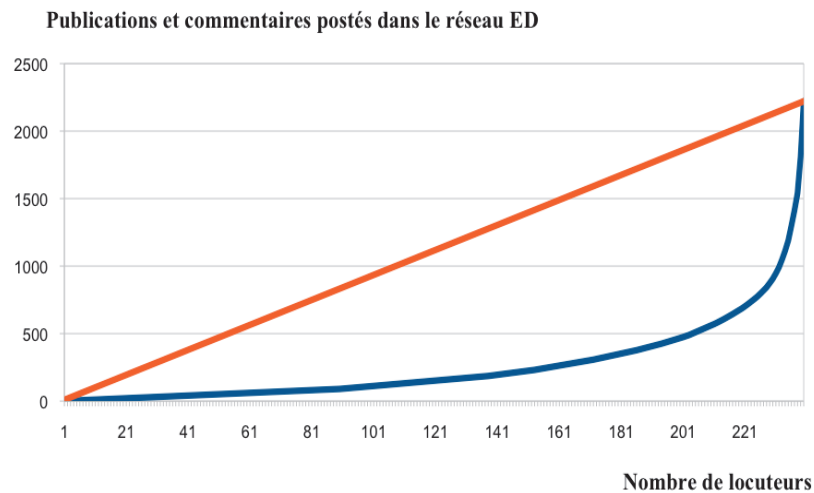
Nous avons souhaité approfondir ce premier résultat en nous intéressant plus particulièrement aux acteurs qui participent activement dans chacun des deux réseaux. Leur participation est-elle symétrique ou bien certains membres produisent-ils au contraire à eux seuls, la plus grande partie des publications ? Peut-on repérer des catégories d'acteurs similaires à celles décrites par Nguyen en 2012 (les super actifs, les actifs et les discrets) dans les réseaux bacs à sable et dans les réseaux ruche ?



## 2.2. *La répartition de la participation dans le réseau ED et le réseau Pédago 2.0 est particulièrement inégalitaire*

Afin de représenter visuellement la répartition des publications nous avons construit une courbe de Lorenz<sup>62</sup>. Sur le schéma, la droite représente la répartition symétrique des publications parmi les membres. Plus l'aire située entre la courbe de répartition des messages et la droite d'équi-répartition est importante et plus la répartition des publications est asymétrique.

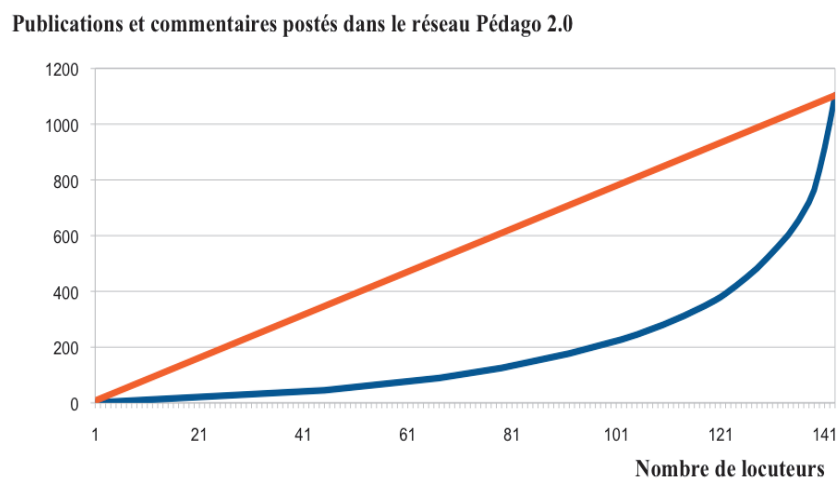
**Figure 22 : courbe de Lorenz, réseau ED, août 2006, juillet 2009**



Cette courbe montre que sur les 240 locuteurs ayant postés au moins une publication ou un commentaire, 16 sont à l'origine de 1 466 publications commentaires sur un total de 2 221. En d'autres termes 6 à 7 % des membres actifs sont à l'origine de 66 % de l'activité publiée sur le site de la communauté.

A des fins de comparaison, nous avons également construit une courbe de Lorenz pour le réseau Pédago 2.0.

**Figure 23 : courbe de Lorenz, réseau Pédago 2.0, décembre 2008, janvier 2011**



<sup>62</sup> La courbe de Lorenz a été développée par Max O. Lorenz. Il s'agit d'une représentation graphique des inégalités de répartition dans une distribution.

Sur les 141 locuteurs ayant postés au moins une publication ou un commentaire, 8 sont à l'origine de 522 publications commentaires sur un total de 1 103. En d'autres termes 5 à 6 % des membres actifs sont à l'origine de 47 % de l'activité publiée sur le site du réseau.

L'indice de Gini<sup>63</sup> donne une indication encore plus précise de la concentration des publications et des commentaires. L'indice de Gini est un nombre variant de 0 à 1, 0 signifie l'égalité parfaite (tout le monde participe de la même façon) et 1 signifie l'inégalité totale (une personne participe et tous les autres sont invisibles). L'indice de Gini calculé à partir de la formule de Brown<sup>64</sup> est 0,8 pour le réseau ED et de 0,6 pour le réseau Pédago 2.0.

Ces données chiffrées montrent que le réseau ED fonctionne avec une participation plus inégalitaire que le réseau Pédago 2.0. Ceci pourrait confirmer notre hypothèse sur le lien entre les règles de lecture des ressources instaurées dans les réseaux ED et Pédago 2.0 et la participation des membres. Dans le réseau Pédago 2.0, les enseignants d'histoire et de géographie peuvent consulter les ressources sans être inscrits, ce qui n'est pas le cas des enseignants d'économie et de gestion, qui doivent s'ils veulent consulter les ressources du réseau ED, demander au préalable leur inscription dans le réseau. Les enseignants qui s'inscrivent sur le réseau Pédago 2.0 le font peut-être pour accéder au droit à la publication sur le réseau. Nous chercherons à approfondir cette question lors des analyses qualitatives proposées dans les chapitres suivants.

La différence observée concernant le nombre moyen de tours de parole dans les réseaux ED et Pédago 2.0, nous a conduit à rechercher et à mettre en perspective les catégories de sujets régulièrement abordés dans les réseaux ED et Pédago 2.0.

### 3. Sujets abordés dans les réseaux ED et Pédago 2.0

Afin d'identifier les catégories de sujets abordés par les locuteurs des réseaux ED et Pédago 2.0, nous avons pris connaissance de l'ensemble des messages en utilisant comme filtre de lecture les éléments qui se rapportaient à la mutualisation et à la production collectives de ressources pédagogiques.

Nous avons analysé la totalité des fils de discussion publiés entre décembre 2008 et janvier 2011 sur le forum Pédago 2.0 et la totalité des fils publiés entre août 2006 et juillet 2009 sur le réseau ED. Cette lecture de l'ensemble des fils de discussion nous a permis d'identifier cinq catégories de sujets. Le tableau ci-dessous présente la ventilation des fils de discussion par catégories de sujets abordés pour chacun des deux réseaux.

---

<sup>63</sup> Le coefficient de Gini est une mesure du degré d'inégalité de la distribution des revenus dans une société donnée, développée par le statisticien italien Corrado Gini.

<sup>64</sup>  $G = 1 - \sum_{k=0}^{k=n-1} (X_{k+1} - X_k)(Y_{k+1} + Y_k)$ .

**Tableau 14 : Sujets abordés par les membres du réseau Pédago 2.0, décembre 2008 – janvier 2011 et par les membres du réseau ED, août 2006 - juillet 2009**

Catégories de sujets	Pédago 2.0		ED	
	Nb de fils	Nb de locuteurs	Nb de fils	Nb de locuteurs
<b>Mutualisation de ressources</b>	<b>31 - (34 %)</b>	<b>114 - (23 %)</b>	<b>696- (62 %)</b>	<b>87 – (35 %)</b>
<i>Echange sur des pratiques professionnelles</i>	<i>38 - (42 %)</i>	<i>169 - (34 %)</i>	<i>330 – (29,5%)</i>	<i>95 – (39 %)</i>
<i>Discussion autour du métier d'enseignant</i>	<i>16 - (18 %)</i>	<i>167 - (33 %)</i>	<i>67 - (6 %)</i>	<i>42 - (17 %)</i>
<i>Elaboration de tâche collaborative</i>	<i>1 - (1 %)</i>	<i>28 - (6 %)</i>	<i>4 - (0,5 %)</i>	<i>9 – (4 %)</i>
<i>Discussion sur les règles de fonctionnement</i>	<i>5 - (5%)</i>	<i>18 - (4 %)</i>	<i>23 - (2%)</i>	<i>10 - (4 %)</i>
<b>Total</b>	<b>91 - (100 %)</b>	<b>496 - (100 %)</b>	<b>1120 - (100%)</b>	<b>243 - (100%)</b>

Nous nous sommes centrés sur les éléments qui nous ont semblé saillants. Nous avons analysé les catégories de sujets abordés de manière équivalente sur le plan quantitatif dans l'un et l'autre réseau (catégories mentionnées en italique dans le tableau) et sur les catégories de sujets abordés fréquemment dans l'un des réseaux et peu dans l'autre (catégories mentionnées en gras dans le tableau). Les résultats de nos analyses sont détaillés ci-dessous.

### **3.1. *ED, un réseau dans lequel les membres mutualisent des ressources à caractère pédagogique***

La part des publications relatives à la mutualisation de ressources représente 62 % des publications totales dans le réseau ED. Ce pourcentage ne s'élève qu'à 34 % pour le réseau Pédago 2.0. Le réseau ED est un espace dans lequel des enseignants partagent des ressources sans vraiment les discuter. Dans le réseau ED, on dénombre 1 104 commentaires associés aux publications, soit 49,7 % du total des publications du site. Ces commentaires peuvent être classés selon leurs objectifs comme suit :

- **Les amorces de discussions restées sans suite** : plus de la moitié des commentaires (642 soit 57,7 %) a pour objectif d'amorcer une discussion ou de faire un apport complémentaire relatif à la publication d'origine. Ce type de commentaires n'obtient dans la plupart des cas aucune réponse de la part des membres du réseau ED.
- **Les demandes d'exercices avec leur correction**: 59 commentaires associés (soit 5,3 %) ont pour objet de réclamer une correction de la production pédagogique à son auteur.
- **Les signalements de problèmes techniques** : 33 commentaires (soit 2,9 %) ont été postés pour signaler un problème technique intervenu lors du téléchargement du fichier.
- **Les remerciements** : un tiers des commentaires (372 soit 33,6 %) ont été postés pour remercier l'auteur de la publication initiale. Le simple mot *merci* est employé par la

majorité des auteurs de ce type de commentaires (313 /372), Ces remerciements sont rédigés avec un vocabulaire plus ou moins familier. Les auteurs des commentaires utilisent volontiers des termes comme *bravo* (11/372 commentaires), *Super* (27/372 commentaires), *Génial* (2/372 commentaires), ou encore des superlatifs comme *quel travail !* ou encore le vocable *formidable !* (7/372 commentaires). Les réponses à ces remerciements sont très peu nombreuses (3/372). Ceci, sans doute incite peu les membres du réseau ED à engager une discussion. La copie d'écran ci-dessous, est un exemple caractéristique des remerciements qui sont publiés sur le site du réseau ED.

Figure 24 : copie d'écran d'un ensemble de commentaires sur le réseau ED




Les données relatives au réseau Pédago 2.0 donnent à voir un fonctionnement très différent. La mutualisation de ressources à caractère pédagogique ne constitue que 34 % des échanges (soit la moitié de ce que nous avons observé dans le réseau ED). Les membres du réseau Pédago 2.0 échangent, eux, principalement sur leurs pratiques professionnelles.

### ***3.2. Pédago 2.0, un réseau dans lequel les membres discutent autour de problématiques liées à leur métier d'enseignant***

Dans le réseau Pédago 2.0, les discussions les plus nombreuses (42 %) ont pour objet le partage de pratiques professionnelles jugées efficaces pour enseigner l'histoire et la géographie. Ces pratiques sont ensuite discutées par les membres du réseau. L'exemple ci-dessous est caractéristique des discussions publiées sur le forum du réseau Pédago 2.0. Un membre du réseau partage un diaporama qu'il a conçu pour ses élèves et explicite une pratique professionnelle qu'il nomme l'activité ping-pong. Le message se termine par un appel aux suggestions. Cette publication amorcée en décembre 2008 a reçu 26 réponses.

La dernière réponse a eu lieu en novembre 2010, soit près de deux ans après le début du fil de discussion.

Image 6 : exemple de publication sur le réseau Pédago 2.0

 **Apprendre à apprendre en Histoire-Géographie : quelles activités en classe ?** 26 3 nov. 2010 Réponse de [redacted]

Je transforme un billet de blog en discussion.  
J'ai construit ce diaporama pour mes élèves.  
[http://docs.google.com/Presentation?id=dh5gqqt6\\_44g8f6xqj](http://docs.google.com/Presentation?id=dh5gqqt6_44g8f6xqj)  
Une présentation sur ce billet :

"Ce diaporama présente à mes élèves des conseils pour apprendre en Histoire-Géographie. Il comprend des conseils d'ordre général sur le "métier d'élèves" et d'autres plus spécifiques à l'Histoire-Géographie.  
L'idée m'est apparue lors du bilan de fin de trimestre de 5eC, qui a eu lieu hier. Les élèves m'ont fait de nombreuses et pertinentes remarques sur les difficultés d'apprentissage, dont voici un florilège :

- \* j'apprends tout la veille pendant trois heures, et au contrôle, je ne me souviens plus de rien
- \* je n'arrive pas à apprendre les cartes
- \* parfois, je sais la réponse, mais je n'arrive pas à l'exprimer
- \* je connais la leçon, mais je ne comprends la question

L'activité appelée "ping-pong" a suscité de nombreuses réactions, globalement positives. La présentation suivante en présente les avantages. Son intérêt à ce stade de l'année est aussi d'analyser nos pratiques, de montrer comment se construit un apprentissage, de se rappeler comment en HG on apprend à apprendre en essayant de varier les méthodes, en sollicitant les différentes mémoires."

- 1) A partir de vos expériences, quelles activités sur les apprentissages avez-vous développé en classe ? Quel bilan faites-vous ?
- 2) Etes-vous intéressé pour compléter ou améliorer le diaporama, afin de proposer un panorama des activités d'apprentissage ? Une oeuvre collective que nous pourrions présenter sur le site des Clionautes. Google Documents permet ce travail collaboratif.

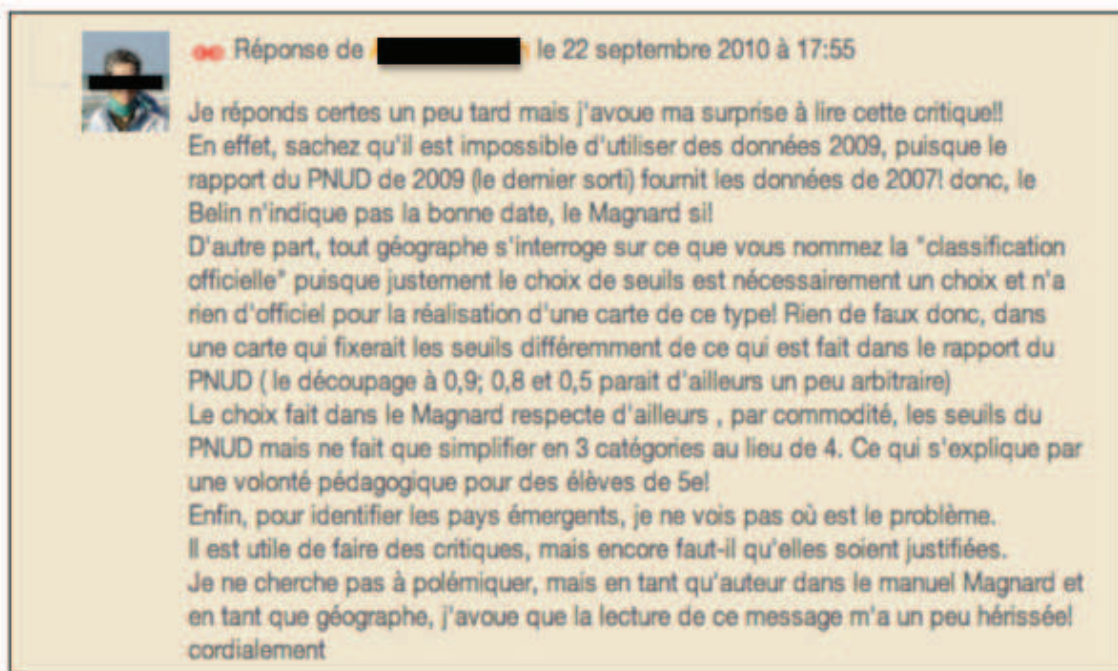
J'attends vos suggestions !

Nous pouvons également souligner que les discussions autour du métier d'enseignant, si elles ne représentent que 18% des fils de discussion, rassemblent près de 40 % des messages et mobilisent 33,5 % des locuteurs. Ceci s'explique en partie par l'existence de deux fils un peu particuliers. Ils ont tous les deux pour objet de discuter du choix de manuels scolaires pour la rentrée suivante. Ils comportent respectivement 116 et 83 messages alors que la moyenne globale de messages par fil dans le réseau Pédago 2.0 est de l'ordre de 11.

Ces discussions se renouvellent chaque année et donnent lieu à des échanges animés (voire passionnés) entre les membres du réseau Pédago 2.0 entre les partisans (qui sont parfois les auteurs) et les adversaires des manuels comme dans l'exemple qui suit :



**Image 7 : copie d'écran d'un message dans une discussion sur le choix des manuels dans le réseau Pédago 2.0, septembre 2010**

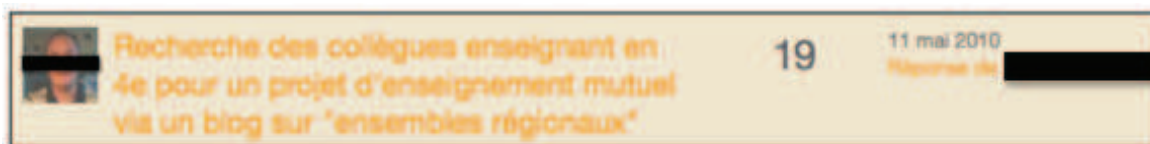


Un autre élément a retenu notre attention, le peu de publications ayant pour objet d'initier une tâche collective. Nous avons donc procédé à une analyse plus approfondie de ces quelques messages dans les deux réseaux ED et Pédago 2.0.

### ***3.3. Les tâches réalisées collectivement sont très peu nombreuses dans les deux réseaux***

Nous avons recherché de manière systématique toutes les publications postées sur les réseaux ED et Pédago 2.0 ayant pour objectif d'initier une tâche collective. Dans le réseau Pédago 2.0, seule 1 discussion sur 91 a pour objectif initial une proposition de réalisation d'une production collaborative.

**Image 8 : copie d'écran du début de la publication incitant les membres du réseau Pédago 2.0 à collaborer**



Cette tâche n'est pas menée à son terme, en tous cas pas de façon visible sur le site du réseau. Les échanges publiés ont plutôt consisté en des présentations de pratiques personnelles ou en des signalements de ressources qui s'ajoutent les unes aux autres mais sans construction collective.

Dans le réseau ED, 4 discussions sur 1 120 avaient comme objectif d'initier une tâche collective. Parmi ces 4 tentatives, seule la tâche présentée ci-dessous a été menée à son terme.

**Image 9 : message à l'initiative de la tâche collective menée à terme dans le réseau ED, avril 2009**



Il s'agissait pour les membres du réseau ED de s'organiser pour réaliser un classement des ressources publiées sur le site depuis sa création. Ceci a nécessité un appel aux volontaires, suivi d'une discussion synchrone via le logiciel Skype dont l'objet était de concevoir une structure commune de classement et de répartir les tâches entre les différents volontaires. Ce projet a donné lieu à 3 autres fils de discussions les 29 avril, 13 mai et 15 mai 2009. Cette tâche a été orchestrée par l'administrateur du site qui a joué le rôle d'un « chef de projet ». Un membre supplémentaire s'est intégré dans ce fil de discussion pour proposer son aide après l'appel à contribution (fil du 29 avril). La collaboration a bien eu lieu et les membres engagés volontairement ont effectué leurs tâches dans les délais impartis. Les tableaux de classement ont été publiés sur le site de la communauté le 26 juin 2009. 7 membres ont pris la peine de remercier les auteurs pour ce travail.

### **3.4. *ED et Pédago 2.0 des réseaux dans lesquels les membres discutent peu des règles de fonctionnement***

Ce point vient confirmer nos premiers résultats sur le fonctionnement des réseaux d'enseignants de type bac à sable. Les règles y sont peu explicitées, peu discutées. Moins de 5 % des discussions ont pour objectif de rappeler ou de construire collectivement les règles de fonctionnement.

Dans sa thèse, Caviale (2008) a étudié l'évolution des ressources postées sur une liste de discussion institutionnelle en économie gestion, la liste IGC<sup>65</sup>. Il parvient à la conclusion que sur cette liste, les résultats des transferts de connaissances entre les colistiers soutiennent et consolident les attentes de l'institution. La liste IGC permet ainsi de rapprocher les pratiques des enseignants qui la consultent des recommandations officielles. Or, le réseau ED existe en parallèle des listes institutionnelles en économie gestion. Les enseignants y échangent des ressources entre pairs en dehors du regard de l'institution. Nous pensons que l'analyse des différences des transferts de connaissances

<sup>65</sup> L'acronyme IGC signifie Informatique Gestion et Communication. Il s'agissait d'une option de détermination enseignée aux élèves de seconde.



dans les deux organisations pourrait nous éclairer sur une partie du fonctionnement du réseau ED. C'est pourquoi, nous avons repris les travaux de Caviale afin de comparer ses résultats avec ceux que nous avons obtenus pour le réseau ED.

## 4. Quels transferts de connaissance dans le réseau ED ?

Pour faciliter la comparaison avec les travaux de Caviale, nous avons utilisé le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1997) comme cadre d'analyse.

### 4.1. *La méthode d'analyse*

Nous avons analysé manuellement l'ensemble des publications et des commentaires associés depuis la création du réseau ED en août 2006 jusqu'en juillet 2009 et avons codé manuellement chacun des objets postés dans l'une des quatre phases du processus de transferts de connaissance. Cette méthode induit un risque d'erreur consécutif à des interprétations différentes des règles de codage entre chercheurs. Aussi, nous avons contacté Olivier Caviale. Cet entretien nous a permis d'harmoniser le processus de codage. Nous avons demandé à Béatrice Drot Delange, auteure d'une thèse sur les listes de discussion entre enseignants dans l'enseignement secondaire, de coder elle aussi les messages. Les résultats obtenus entre nos deux codages ont été similaires. Peu de messages nous ont semblé équivoques ou difficiles à classer. Le codage a été réalisé en suivant la méthode suivante :

- **L'axe socialisation** : nous avons inclus dans cette phase du processus de transfert de connaissance les commentaires publiés pour remercier les auteurs de publications, les commentaires publiés pour solutionner un problème technique lié à l'utilisation de la plateforme (les questions relatives aux difficultés de téléchargement de fichiers ou de formats de fichiers ont été classées dans cette catégorie). Nous avons intégré à cette catégorie les discussions ayant pour objet de définir des règles de vie au sein de la communauté. Nous avons aussi considéré que les discours sur des problèmes liés à l'exercice du métier d'enseignant en économie gestion entraient dans cette catégorie. Les discussions concernant les choix de manuels scolaires, l'avancement des progressions pédagogiques, les barèmes de notation du baccalauréat et les demandes d'éclaircissement sur certains points notionnels ont été intégrés dans cette catégorie. A titre d'exemple, la publication présentée ci-dessous a été classée dans la catégorie socialisation. En effet, l'auteur s'adresse à ses pairs, leur demande conseil mais ne dévoile pas pour autant sa pratique professionnelle personnelle.

*« Bonjour à tous, je m'interroge sur le choix de manuels. Le [...] me plaît bien mais je suis embêté car il contient une synthèse et ça je n'en veux pas. Certains l'ont-ils utilisé l'an dernier, qu'en pensez-vous et comment avez vous géré le fait qu'il contienne un cours complet (on peut être faire détacher les synthèses en début d'année et les distribuer au fur et à mesure ?)... Sinon quel est votre choix ? » Publication postée sur le réseau ED, le 8 juin 2006.*

- **L'axe externalisation** : nous avons classé dans cette catégorie l'ensemble des

publications dont l'objet était de mettre à disposition un fichier contenant un cours, un TD ou une évaluation. Seules les mises à disposition de publications élaborées directement par l'auteur ont été prises en compte dans cet axe.

- **L'axe combinaison** : nous avons classé dans cet axe, les publications ou les commentaires proposant une ressource professionnelle trouvée sur l'Internet. Ces publications ne sont pas élaborées par l'auteur. Elles concernent aussi bien des productions pédagogiques (cours, TD, évaluation) que des liens vers des informations permettant d'illustrer ou de mieux comprendre certains points notionnels du programme à enseigner.
- **L'axe internalisation** : il concerne les publications et les commentaires qui découvrent les pratiques professionnelles des auteurs. Nous avons classé dans cette catégorie les témoignages sur l'utilisation d'une ressource pédagogique et les discussions visant à co-élaborer ou à améliorer une ressource publiée antérieurement. La publication ci-dessous est un exemple de ce que nous avons considéré comme faisant partie de la phase d'internalisation.

*«Bonjour, Il y 2 groupes (un par module de cours : les conventions collectives et les grèves). Pour le forum, je crée 2 sites car j'ai les élèves en même temps dans la même salle, donc un site par groupe d'élèves. [...] Chaque groupe conçoit un QCM sur sa partie de cours. La semaine suivante, chaque groupe remplit le QCM qu'il n'a pas réalisé. [...] Mes élèves ont été très dynamiques sur les 2 séquences et je pense que le cours dans son entier a été bien compris. J'espère avoir bien répondu si tu as encore des questions n'hésites pas.»*  
Publication postée sur le réseau ED, le 12 juin 2006.

Lorsqu'une publication ou un commentaire comporte des éléments pouvant appartenir à plusieurs axes de transfert de connaissance, nous avons fait le choix de classer cet élément dans la catégorie dominante. Ainsi, par exemple, la publication ci-dessous rassemble des éléments de socialisation (la dernière phrase) et des éléments d'internalisation. Cependant, les éléments d'internalisation étant dominants dans cette publication, nous l'avons classé dans la catégorie Internalisation.

*«J'ai utilisé ta séquence avec la mise en situation avec le groupe de jeunes et cela a plutôt bien marché. Pour ma part, j'ai choisi que les élèves recherchent, en classe dédoublée avec postes informatiques, les renseignements sur la SA, SNC et SARL et autres sur le site de l'APCE. Pour ce faire, je leur ai donné un tableau vierge à compléter et à réutiliser. Merci de partager ainsi tes ressources qui permettent à des néo-titulaires (comme moi !) d'améliorer leur pratique.»* Publication postée sur le réseau ED, le 12 juillet 2007.

Les graphiques SECI ont été construits en suivant deux hypothèses. L'ancienneté de la communauté peut avoir une incidence sur les transferts de connaissance. Les habitudes, les usages et les connaissances acquises par le groupe peuvent constituer un répertoire commun et partagé par les membres. Nous pensons que les processus de transfert de connaissance peuvent évoluer au fur et à mesure de la construction de ce répertoire commun. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons réalisé un graphique SECI par année d'existence du réseau ED. Les acteurs hyperactifs ou simplement actifs ne s'investissent pas à l'identique dans les différentes phases du processus de transfert de connaissance. Identifier ces différences de comportements pourrait constituer une piste permettant de mettre en lumière certains jeux d'acteurs investis dans les collectifs en ligne d'enseignants. Afin de vérifier cette hypothèse nous avons classé les auteurs des publications et des commentaires en deux catégories selon la loi de Pareto et distinguer les

membres hyperactifs (les 20 % de membres qui publient 80 % des ressources), des membres actifs (les 80 % de membres qui publient 20 % des ressources) et réalisé une série de graphiques par catégorie d'acteurs. Au final, nous avons construit quatre graphiques illustrant les processus de transferts de connaissance dans la communauté ED (un par année d'existence du collectif étudié) pour les acteurs les plus impliqués (les membres hyperactifs) et quatre graphiques pour le reste des acteurs (les membres actifs).

Le réseau ED rassemble depuis sa création un total de 1121 publications et 1104 commentaires associés. Nous avons retiré de l'analyse 5 commentaires émanant d'élèves et 3 publications que le système avait mal répertoriés. Ces 3 publications n'ont été rattachées à aucun auteur. Au final, notre corpus est constitué de 2217 publications ou commentaires publiés par 234 membres sur les 1003 inscrits dans la communauté. Un classement des membres selon leur niveau d'activité en suivant la loi de Pareto<sup>66</sup> donne la répartition suivante :

**Tableau 15 : répartition des membres selon leur niveau d'activité**

Nb de membres	%	Nb de publications et de commentaires	%
<b>Les membres hyperactifs (48)</b>	20,5 %	1 806	81,5 %
<b>Les membres actifs (186)</b>	79,5 %	411	18,5 %
<b>Total (234)</b>	<b>100 %</b>	<b>2 217</b>	<b>100 %</b>

Le tableau ci-dessous donne une vue synthétique des transferts de connaissance observables dans la communauté ED pour les deux catégories de membres :

**Tableau 16 : Répartition des transferts de connaissance dans le réseau ED août 2006- juillet 2009**

	Socialisation	Externalisation	Combinaison	Internalisation	Activité totale
<b>Les membres hyperactifs</b>	732	264	749	61	<b>1 806</b>
<b>Les membres actifs</b>	282	62	55	12	<b>411</b>
<b>Total</b>	<b>1 014</b>	<b>326</b>	<b>804</b>	<b>73</b>	<b>2 217</b>

Nous présentons dans la sous-section suivante notre analyse des résultats en détail et par catégorie de membres.

## **4.2. Les transferts de connaissance des membres hyperactifs du réseau ED et de la liste IGC**

Le premier élément que nous avons relevé concerne l'axe *externalisation*. Bien que l'objet affiché de la communauté ED soit le dépôt et le partage de ressources professionnelles, l'axe externalisation s'il est présent (entre 10 et 20 % du total des

<sup>66</sup> L'économiste et sociologue italien Pareto (1848-1923) a remarqué que la répartition des revenus dans la société n'était pas équitable. Il a constaté que 20 % de la population concentrait 80 % des revenus.

publications des membres hyperactifs) reste assez peu marqué tout au long de l'existence de la communauté ED. Les membres de la communauté ED, même les plus impliqués ne partagent pas ou peu leurs productions pédagogiques personnelles. Ce point est à mettre en perspective avec les résultats obtenus par Caviale (2008). Sur la liste IGC, les enseignants ne disposant pas de manuels scolaires pour enseigner l'option IGC ont parfaitement réussi à transférer leurs connaissances grâce à l'extériorisation. Au final, cet axe est plus développé sur la liste IGC que dans la communauté ED.

L'axe *combinaison* représente une part importante de l'activité visible produite par les membres hyperactifs. Ce phénomène est également observable sur la liste IGC dans laquelle les colistiers les plus actifs sont aussi ceux qui assurent le plus de transferts de connaissance par combinaison.

À l'instar de ce qui a été observé par Caviale sur la liste IGC, l'axe le moins important quelle que soit l'année observée reste celui de *l'internalisation*. Nous constatons que même pour les membres hyperactifs qui sont par conséquent les plus impliqués, il reste difficile ou il semble peu utile de partager des expériences de terrain et des retours de pratiques.

L'axe *socialisation* est marqué dès le début de l'existence de la communauté et s'amplifie fortement au fur et à mesure des années. En 2009, la moitié des publications des membres hyperactifs s'inscrit dans une activité de socialisation. Les membres hyperactifs utilisent le site pour co-construire une identité « métier ». Ce point est assez remarquable. En effet, ce phénomène n'existe pas sur la liste institutionnelle IGC dans laquelle les auteurs les plus actifs ne s'investissent pas explicitement dans des activités de socialisation. L'extrait de publication suivant, posté par un membre hyperactif de la communauté ED pourrait apporter un premier élément de compréhension :

*«Je pense qu'il ne faut pas institutionnaliser cet espace d'échanges. Ce qui fait sa richesse c'est la liberté d'expression, l'absence de jugement de valeur et la confiance entre les différents intervenants et également la possibilité qui nous est offerte de faire part de nos tâtonnements et questionnements, souvent rapidement éludés par les IPR par exemple : comment être efficace devant 35 élèves qui ont des comportements si différents ?Après tout, nous sommes sur le "terrain" et parvenons à trouver des réponses "de terrain" avec cet espace.»*  
Publication postée sur le réseau ED, le 10 juin 2006.

Le caractère non institutionnel de la communauté ED est mis en avant et est présenté comme un avantage. Les enseignants ont bien conscience qu'ils échangent entre pairs, loin du regard de l'institution. Cela leur semble être une source de liberté permettant une expression plus libre autour du métier et de ses valeurs.

Les graphiques illustrant les transferts de connaissance pour les membres hyperactifs sont présentés ci-dessous :

Figure 25 : Les transferts de connaissance des membres hyperactifs du réseau ED 2006-2009

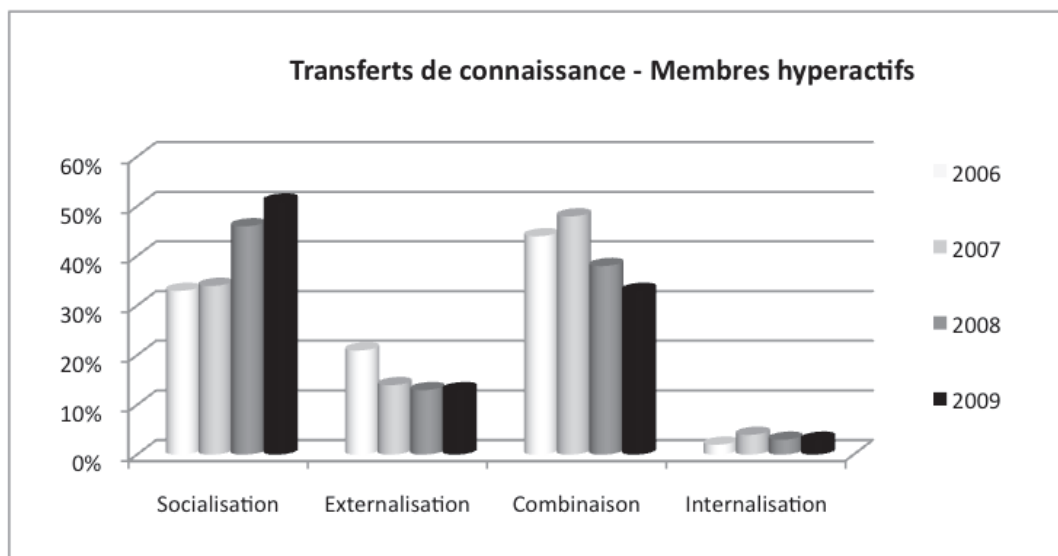
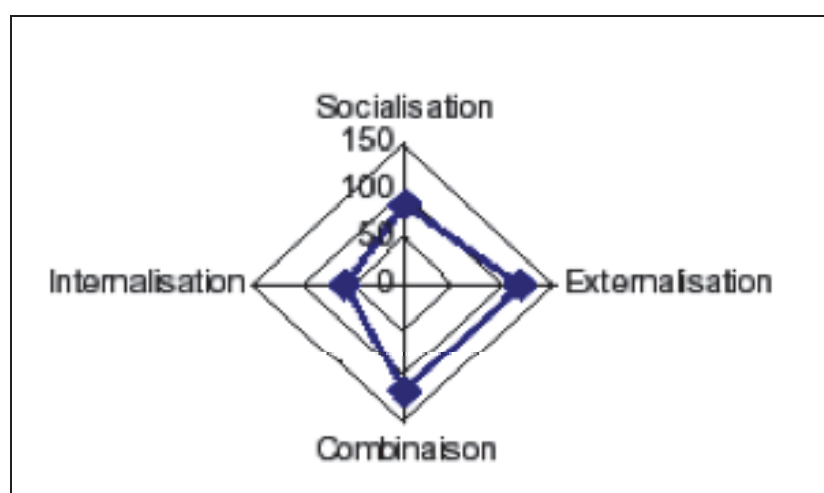


Figure 26 : Les transferts de connaissance des membres hyperactifs sur la liste IGC, Caviale 2009



### 4.3. *Mise en perspective des transferts de connaissance par les membres actifs du réseau ED et sur la liste IGC*

Les membres actifs de la communauté ED montrent par leur activité l'importance qu'ils accordent à la construction de valeurs communes sur leur métier. En 2009, les activités de socialisation représentent près de 75 % des publications totales des membres actifs de la communauté ED. Il est assez étonnant de noter que l'axe socialisation reste prédominant, même après quatre années de fonctionnement. La communauté ED, si elle joue bien son rôle de mutualisation de ressources, permet aussi à des enseignants en exercice de co-construire une identité professionnelle autour de valeurs professionnelles ou personnelles partagées en dehors de regard de l'inspection. Il est possible de relever un nombre important de remerciements (cf partie 3, chapitre 1, section 1 de cette thèse) au nom de la collectivité. Ces remerciements constituent une première forme de socialisation par la prise de conscience explicite de l'autre et de son travail. Les membres de la

communauté ED échangent, par exemple sur leurs impressions au sujet des barèmes académiques de correction des copies du baccalauréat.

*« 85 copies corrigées sur place en binôme !!! Barème super généreux en droit, les copies vont de 4 à 16. Très étonné de la clémence du barème, pas de points accordés pour la methodo alors qu'on a demandé toute l'année aux élèves de réfléchir aux problèmes de droit par le syllogisme !!! Quelques copies très bonnes, le reste... » Publication postée sur le réseau ED, le 6 août 2008.*

Les membres de la communauté ED se conseillent chaque année sur le choix d'un manuel scolaire.

*« Après lecture attentive du manuel [...] collection [...] et de la pochette [...] et celle de tous les autres. Les deux premiers semblent les plus adaptés au référentiel (et de loin). » Publication postée sur le réseau ED, le 5 août 2008.*

Ils échangent également sur la compréhension de l'esprit de la réforme du baccalauréat STG et sur certaines notions à aborder avec les élèves. De nombreuses publications ont pour objet la comparaison des progressions pédagogiques avec celles de l'ensemble du groupe comme dans l'exemple présenté ci-dessous :

*« J'en suis au même point que toi. La semaine prochaine je traite actes et faits juridiques [...]. J'ai perdu du temps en début d'année enseignant cette matière pour la première fois depuis la réforme et vais donc passer moins de temps sur les contrats. » Publication postée sur le réseau ED, le 2 juillet 2007.*

Il semble que les enseignants recherchent un consensus autour de leur métier et de ses valeurs. Ce phénomène semble être assez stable car il a été également observé par Caviale dans des proportions quasiment similaires sur la liste IGC.

Les activités d'externalisation évoluent pour les membres actifs en fonction de l'ancienneté de la communauté ED. La mise en ligne de productions pédagogiques personnelles à l'intention du reste du groupe est fréquente la première année d'existence de la communauté (environ 30 %). Puis, elle diminue chaque année. Au fil du temps, les membres actifs déposent moins régulièrement leurs cours, travaux dirigés ou devoirs afin de les partager avec leurs collègues. En 2009, les membres actifs ont consacré moins de 5 % de leurs publications à la phase d'externalisation.

L'axe de combinaison est très peu marqué pour les membres actifs au cours des quatre années d'existence de la communauté ED. Cette phase de transferts de connaissance est principalement investie par les membres hyperactifs. Ceci est assez remarquable. Que se soit dans la communauté ED ou sur la liste IGC, les investissements des membres actifs ou hyperactifs dans le processus de transferts de connaissance par combinaison sont très différents.

L'axe internalisation reste peu marqué même s'il tend à augmenter régulièrement jusqu'en 2008. Comme pour les membres hyperactifs, très peu de membres actifs se risquent à partager des retours d'usage ou des pratiques de classe sur le site de la communauté. Ce phénomène a également été observé par Caviale sur la liste IGC. La difficulté ressentie à intérioriser les connaissances, aux yeux de tous, sur un espace de communication ne semble pas liée au regard des inspecteurs sur le travail de l'enseignant. Les causes en sont sans doute plus profondes et liées à la professionnalité ou à la personnalité des enseignants.



Les graphiques illustrant les transferts de connaissance pour les membres actifs sont présentés ci-dessous :

Figure 27 : les transferts de connaissance des membres actifs du réseau ED, 2006-2009

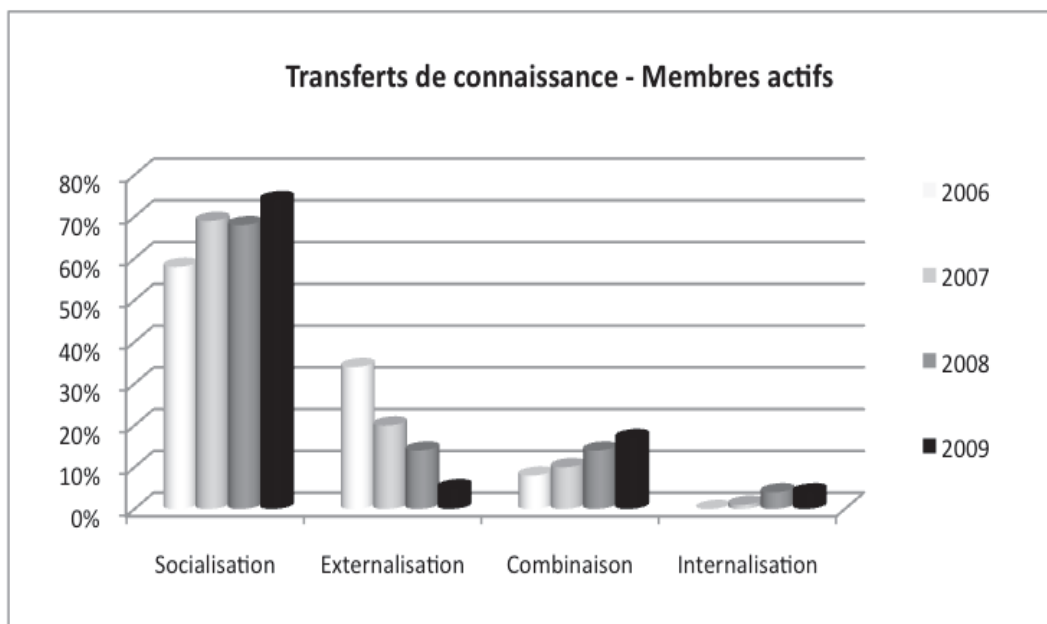
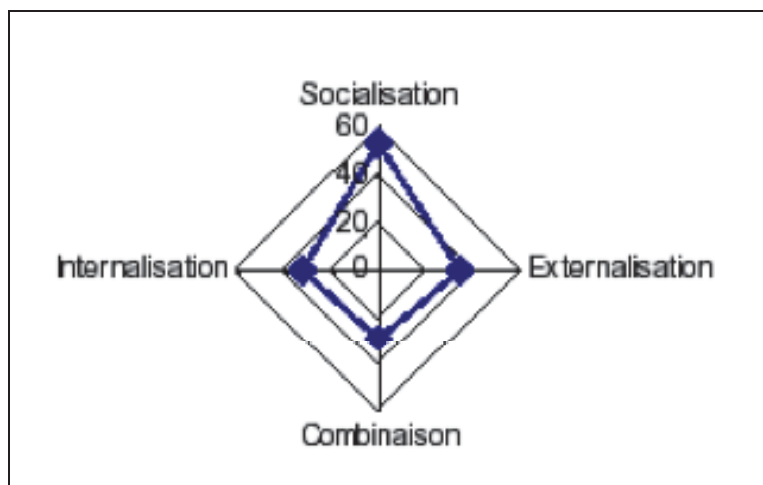


Figure 28 : Les transferts de connaissance des membres actifs sur le liste IGC, Caviale, 2009



#### 4.4. Discussion des résultats sur les transferts de connaissance

L'axe de socialisation pour les membres hyperactifs est davantage investi dans le réseau ED que sur la liste IGC. Si les échanges sur les espaces institutionnels sont (sans doute) une façon de se faire remarquer par le corps des inspecteurs, les échanges sur un site privé sont moins contraints et plus libres. Les transferts de connaissance par socialisation observés dans réseau ED pourraient s'apparenter à une forme de construction d'une identité métier, orientée vers la valorisation personnelle. Le réseau ED pourrait



permettre aux enseignants qui s'y investissent de co-construire une identité métier et de normer leurs pratiques en dehors du circuit institutionnel classique.

L'analyse de nos données quantitatives a confirmé nos hypothèses de départ. Il semble que l'ancienneté du collectif ait un impact sur les transferts de connaissance. L'ensemble des membres s'investit de plus en plus dans des activités liées à la socialisation au fur et à mesure de la maturité du réseau ED. Les membres actifs acceptent davantage au fil du temps de s'investir dans des phases d'externalisation et de combinaison. De plus, les membres actifs ou hyperactifs du réseau ED ne s'investissent pas dans les mêmes phases du processus de transferts de connaissance. Par exemple, les membres hyperactifs sont à l'origine de la plupart des transferts de combinaison. Les activités visibles ne diffèrent pas seulement par leur nombre et leur fréquence mais aussi par leur nature.

#### **4.5. *Les limites de la méthode d'analyse***

Le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1997) permet de décrire les transformations des connaissances implicites et explicites dans une organisation. Il est par ailleurs fortement emprunt de la culture japonaise des entreprises où le travail en équipe occupe une place prépondérante. L'utilisation de ce modèle pour identifier les transferts de connaissance dans un réseau en ligne se heurte à trois difficultés qui, de notre point de vue, semblent difficilement surmontables.

- Nos premiers résultats ont montré que les membres du réseau ED ne collaborent pas entre eux mais utilisent cet espace pour mutualiser des ressources personnelles. Nous sommes donc bien loin du fonctionnement en équipe sur la base duquel Nonaka et Takeuchi ont élaboré leur modèle.
- Nous avons analysé les traces visibles constituées des publications et des commentaires publiés sur le réseau. Ceci est à l'origine de deux difficultés. Par définition, une connaissance tacite est une connaissance non explicitée. Or, dès qu'une connaissance est publiée sur le site d'un réseau, elle devient explicite. Analyser les transferts de connaissance en s'appuyant sur un corpus constitué uniquement des publications et des commentaires publiés par les acteurs impliqués semble peu adapté à l'identification des transformations de connaissances implicites, pourtant au cœur du modèle de Nonaka et Takeuchi. De plus, il est fort probable que des transferts de connaissances aient lieu mais ne soient pas rendus visibles par les membres du réseau ED. Dans ce cas, ces transferts ont échappé à notre analyse.

## **5. Quelques éléments saillants à approfondir**

### **5.1. *Des utilisations différentes des outils de communication dans les deux réseaux***

Nos analyses quantitatives ont mis en lumière des différences d'utilisation des réseaux ED et Pédago 2.0 par leurs membres respectifs. ED est un réseau principalement utilisé par ses membres pour réaliser une banque de ressources partagées. Les membres

discutent peu entre eux. Comme nous l'avons vu, les échanges consistent essentiellement en des remerciements suite à des partages de ressources. Dans ce réseau, le nombre de publications a augmenté régulièrement.

Le réseau Pédago 2.0 est un espace dans lequel les membres discutent et échangent sur des thématiques liées à leur métier. Bien que les échanges aient été nombreux au démarrage du réseau, nous avons observé une érosion importante du nombre de publications au fil du temps.

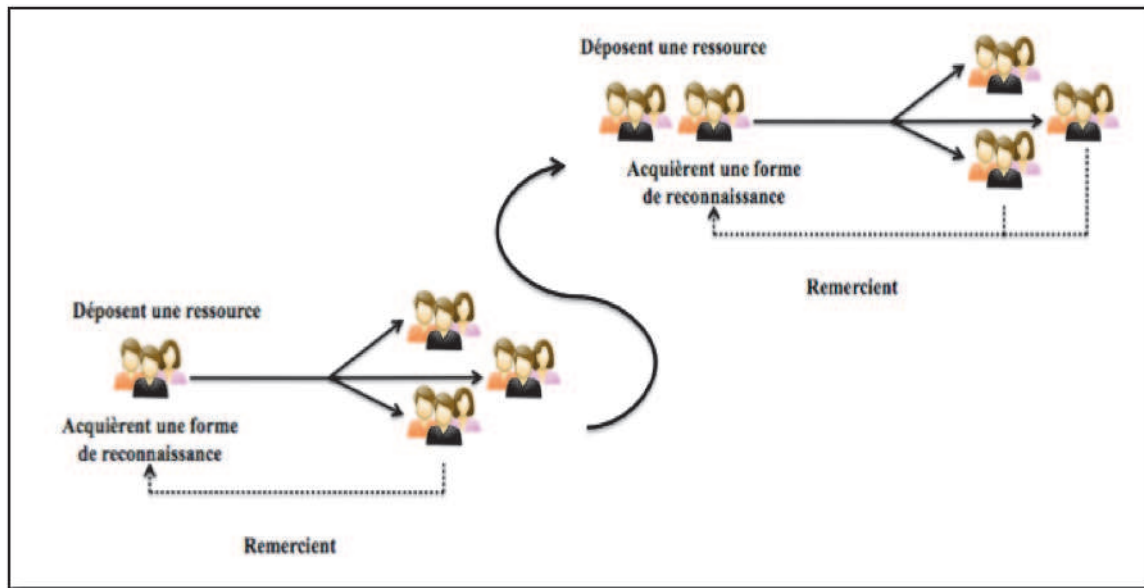
Nos analyses quantitatives ont montré que seul un petit nombre d'acteurs participent activement sur les réseaux ED et Pédago 2.0. Ce résultat n'est pas surprenant puisqu'il a maintes fois été confirmé (Drot Delange, 2001 ; Pascaud, 2004 ; Turban, 2005 ; Villemonteix, 2007 ou Caviata 2008) lors d'analyses de listes ou de forum en contexte éducatif. En dépit des différences d'objectifs déclarés, les réseaux d'enseignants s'organisent autour des publications postées par une petite poignée d'acteurs actifs voire hyperactifs et lues par un très nombre d'acteurs invisibles. En gardant à l'esprit ce point de vue, nous chercherons à mettre en lumière les motivations qui poussent quelques d'acteurs à participer et une grande majorité à rester silencieux. Outre l'altruisme total assez peu crédible et une très pragmatique anticipation de réciprocité, une troisième motivation qui pousse certains membres à participer, nous semble a priori, au cœur du fonctionnement des réseaux ED et Pédago 2.0, la quête de reconnaissance par autrui.

## **5.2. *Participer pour être reconnu ?***

La quête de la reconnaissance et de l'attention de la part d'autrui est une incitation puissante à agir en société. Wu & Huberman (2008) et Beuscart & 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 & 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, l'individu acquiert un prestige symbolique qui le pousse à s'investir de plus en plus dans ce groupe. En toute logique, les membres actifs des réseaux ED et Pédago 2.0 pourraient être à la recherche d'une certaine forme de reconnaissance. Par exemple, le rôle implicite des nombreux remerciements postés sur le réseau ED pourrait s'illustrer comme suit :

Figure 29 : le rôle possible des remerciements dans le fonctionnement du réseau ED



Un petit groupe de membres partagent des ressources avec le reste du groupe, ce qui constitue un premier don. Parmi l'ensemble des lecteurs, quelques uns postent en contre don, un message de remerciement. Ce remerciement signale à l'auteur que sa ressource est intéressante, ce qui le valorise et l'incite à déposer à nouveau sur le réseau. On peut penser qu'avec le temps, de plus en plus de membres souhaiteront être remerciés et donc reconnus. Ce système de fonctionnement peut inciter de plus en plus de membres à partager des ressources et de plus en plus de lecteurs à publier des remerciements et ainsi constituer un cercle vertueux. Cette hypothèse pourrait expliquer la constante augmentation du nombre de publications dans le réseau ED.

Par ailleurs, le fait d'être « remercié publiquement » pour ses productions à l'intérieur du réseau atteste de l'acceptation par le groupe du membre actif. Le remerciement pourrait alors s'apparenter à une forme de légitimation. A contrario, l'absence répétée de remerciement pourrait être une manière pour les locuteurs de signifier à l'autre une forme d'indifférence voire de rejet.

Identifier et comparer les formes de reconnaissances dans les réseaux ED et Pédago 2.0 sont sans doute des éléments clés pour en comprendre le fonctionnement. Ils feront l'objet d'analyses qualitatives plus précises.

### 5.3. *Le poids des acteurs hyperactifs dans les réseaux ED et Pédago 2.0*

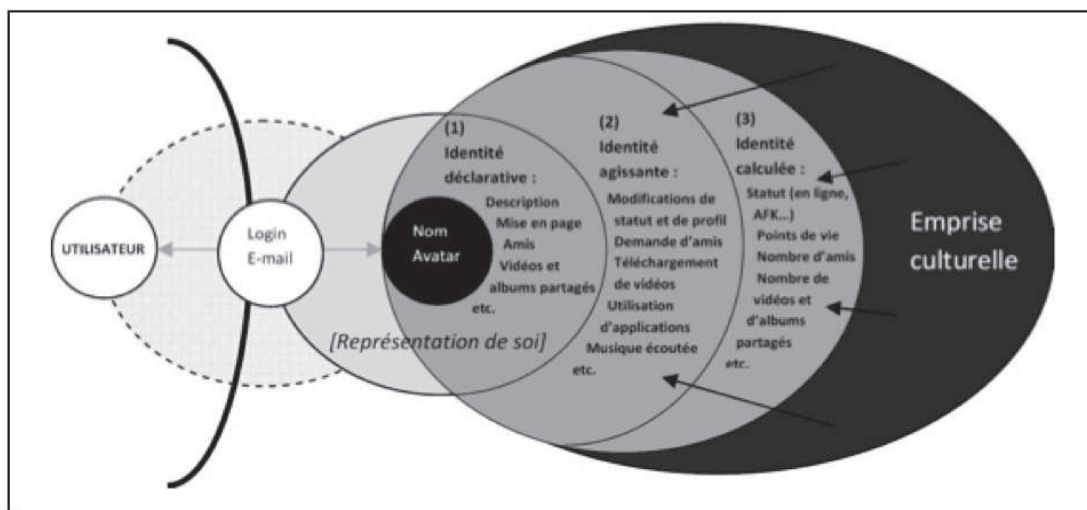
Les réseaux ED et Pédago 2.0 fonctionnent tous les deux grâce à quelques membres très actifs qui publient un nombre très important de ressources et une majorité d'autres qui restent invisibles. Nous pensons que les locuteurs hyperactifs pourraient avoir un impact très important sur les sujets abordés dans les réseaux ED et Pédago 2.0 ainsi que sur les manières d'aborder ces sujets. Par ailleurs, il sera sans doute éclairant de recueillir et d'analyser les raisons qui poussent une majorité de membres à rester invisibles sur les réseaux ED et Pédago 2.0. Il n'est en effet pas certain, que l'ensemble des membres invisibles le soient parce qu'ils adoptent une posture antisociale de passager clandestin.

En sciences économiques, un passager clandestin désigne une personne ou un organisme qui obtient et profite d'un avantage créé par un groupe de personnes ou par la collectivité, sans y avoir investi d'efforts (argent ou temps) et sans donner en retour. Nous faisons l'hypothèse que d'autres raisons peuvent expliquer l'absence d'activité visible que nous tenterons de mettre en lumière pour l'un et l'autre des réseaux de type bac à sable.

## CHAPITRE 2 : La construction des identités numériques sur les réseaux ED et Pédago 2.0

La représentation de soi ne peut pas être confondue avec l'identité numérique. Elle n'en est qu'une partie. La figure ci dessous (Georges, 2009) schématise les éléments qui composent la représentation de soi et l'identité numérique.

Figure 30 : représentation de soi et identité numérique, Georges, 2009



Sur la figure, l'identité numérique est scindée en trois ensembles distincts :

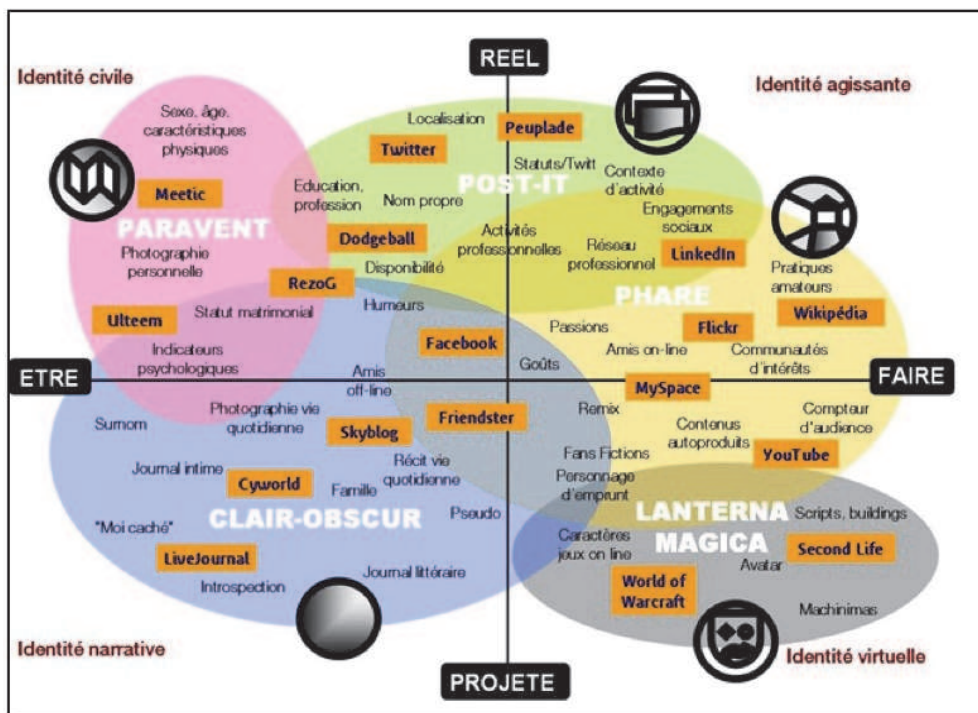
- **L'identité déclarative (1) :** composée des données saisies ou téléchargées par l'utilisateur (nom, prénom, date de naissance, avatar). Elle comprend certains éléments de la représentation de soi.
- **L'identité agissante (2) :** composée du relevé explicite par le système des activités de l'utilisateur (x et y sont maintenant amis ou x a téléchargé l'application z).
- **L'identité calculée (3) :** composée de variables quantifiées, produites par un calcul du système (le nombre d'amis ou le nombre de publications).

L'identité numérique se construit grâce à un ensemble de signes saisis par le sujet et un ensemble de signes valorisés par le dispositif. Georges (2009) explique que les flèches représentées sur la figure indiquent la prégnance de l'emprise culturelle locale. Elles pointent sur l'identité calculée et agissante mais l'action de l'emprise culturelle est plus profonde, traversant l'ensemble de la représentation selon un degré décroissant d'emprise.

Ce point de vue est également partagé par Cardon (2008, p.97) qui le complète en ajoutant un autre élément. Pour lui, l'identité numérique est une construction où se rencontrent les stratégies des plateformes relationnelles et les tactiques des utilisateurs. Il relève que les signes de soi sont au cœur de deux tensions : l'extériorisation de soi (ce qui se réfère à la personne dans son être : le sexe, l'âge, la situation matrimoniale) et la simulation de soi (ce qui se réfère à la personne dans sa vie réelle : les loisirs ou les activités professionnelles).

À partir de ces deux axes, il est possible de projeter cinq modèles de construction de l'identité numérique.

Figure 31 : Représentation des 5 modèles de construction de l'identité numérique proposés par les plateformes relationnelles, Cardon, 2008



Cardon décrit chacun de 5 modèles de construction de l'identité numérique comme suit :

Tableau 17 : Présentation des 5 modèles de l'identité numérique, d'après Cardon (2008)

Nom du modèle	Présentation du modèle
<b>Paravent</b>	Les participants sont cachés derrière des catégories qui les décrivent et ne se dévoilent que dans l'interaction avec une personne en particulier. Ce principe préside dans les sites de rencontres comme Meetic, RezoG ou Ulteem.
<b>Clair-obscur</b>	Les participants rendent visibles des éléments intimes de leur vie quotidienne et sociale, mais ne le font qu'avec un réseau de proches. Les plateformes relationnelles telles que Skyblog ou Friendster proposent ce type de visibilité.
<b>Phare</b>	Les participants rendent visibles de nombreux éléments de leur identité et partagent des contenus avec le plus grand nombre. Ils cherchent à se créer le plus grand réseau relationnel possible. Myspace ou YouTube peuvent être classés dans cette catégorie.
<b>Post-it</b>	Les participants rendent visible leur disponibilité et leur présence, mais réservent cet accès à un cercle relationnel restreint. Twitter est un exemple de plateforme fonctionnant sur le modèle du post-it.
<b>Lanterna Magica</b>	Les participants se cachent derrière des avatars personnalisés, ce qui leur permet de dissocier leur vie réelle de leur identité numérique, comme dans Second Life par exemple.



Avant de procéder à l'analyse proprement dite de la construction des identités numériques par les membres des réseaux ED et Pédago 2.0, nous décrivons en nous appuyant sur les travaux de Cardon (2008) les fonctionnalités offertes par les plateformes relationnelles Affinitiz qui héberge le réseau ED et Ning qui héberge le réseau Pédago 2.0. Puis, nous analysons la manière dont les membres des réseaux ED et Pédago 2.0 adoptent ou contournent le cadre fixé par Affinitiz et Ning en matière de construction d'une identité numérique.

## 1. Visualisation des trois éléments de l'identité numérique sur les plateformes Affinitiz et Ning

Nous avons contacté par voie de mail, Emeric Ernout, fondateur de la plateforme Affinitiz. Nous lui avons soumis le schéma des modèles de construction de l'identité numérique dans les plateformes relationnelles de Cardon en lui demandant quel est celui qui lui semblait le plus proche d'Affinitiz. Un extrait de sa réponse est reproduit ci-dessous :

*« Compte tenu de sa versatilité, la technologie Affinitiz peut être utilisée dans pas mal des 5 modèles de visibilité que vous mentionnez, sauf pour le post-it et la lanterna magica ». Emeric Ernout, directeur Associé – Fondateur d'affinitiz<sup>67</sup>.*

Ainsi, selon Ernout, seuls les modèles de la lanterna magica et du post-it ne correspondent pas aux fonctionnalités offertes par la plateforme Affinitiz. Concernant les autres modèles, il est difficile de situer clairement Affinitiz. Il semble que les fondateurs de cette plateforme aient souhaité laisser le plus de liberté possible aux utilisateurs afin de leur permettre de choisir eux-mêmes, en fonction de leurs objectifs, de créer des réseaux proches des modèles du phare, du clair-obscur et du paravent.

Nous l'avons vu, les créateurs de la plateforme relationnelle Affinitiz ont opté pour des fonctionnalités de construction de l'identité numérique suffisamment lâches (*versatiles*) pour que chaque créateur de réseaux puisse les adapter à ses besoins. En ce qui concerne la communauté ED, une fois inscrits, les membres partagent avec tous les autres membres, les ressources et les discussions. Tous les membres du réseau ont accès aux informations, composant le profil de chacun des membres. Les membres peuvent ainsi par un simple clic, lire les dernières publications des autres membres, connaître le nom des autres réseaux (nommés espaces) hébergés sur Affinitiz dont ils sont également membres, le pseudonyme de leurs amis sur Affinitiz et utiliser l'onglet message pour envoyer un message privé. Le réseau ED n'est pas réservé à quelques membres. Les 23 000 enseignants en économie et gestion sans aucune restriction, ont accès s'ils le souhaitent au réseau ED, il leur suffit de demander une inscription. Les membres de ce réseau ne peuvent pas être qualifiés de proches et ils ne partagent pas d'éléments intimes de leur vie quotidienne et sociale (modèle du clair-obscur). Ils ne se dévoilent pas non plus dans l'interaction avec quelques personnes choisies (modèle du paravent). De notre point de

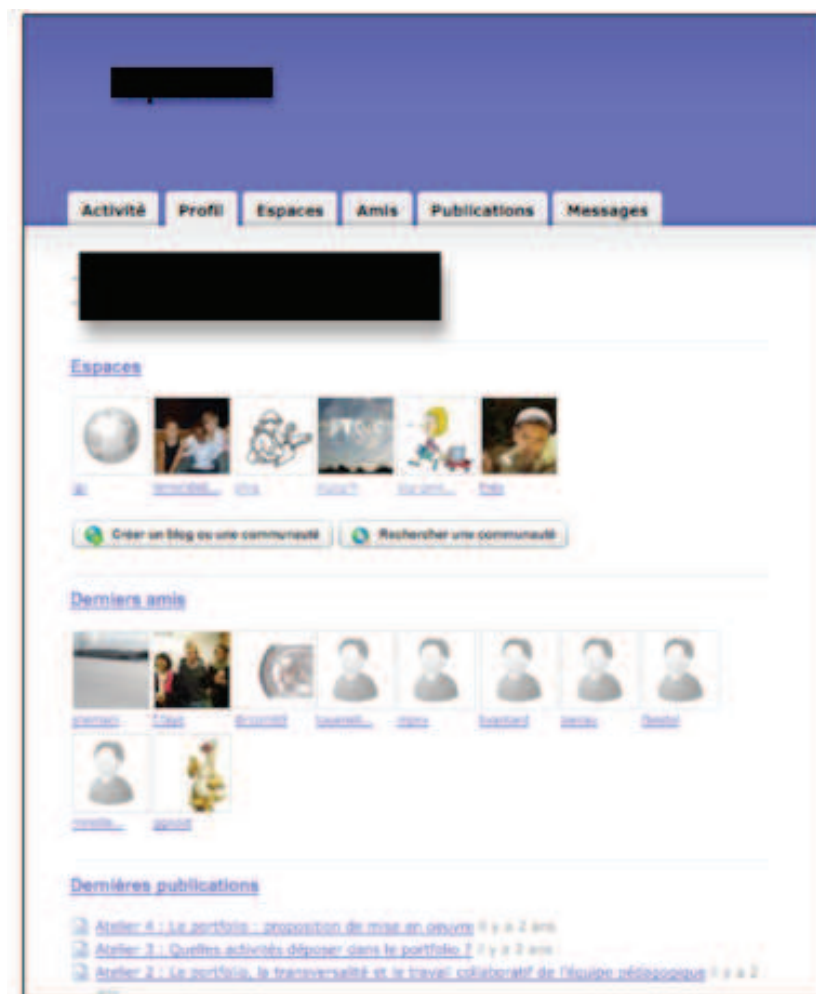
---

<sup>67</sup> Propos recueillis lors d'un échange de mails en septembre 2009.



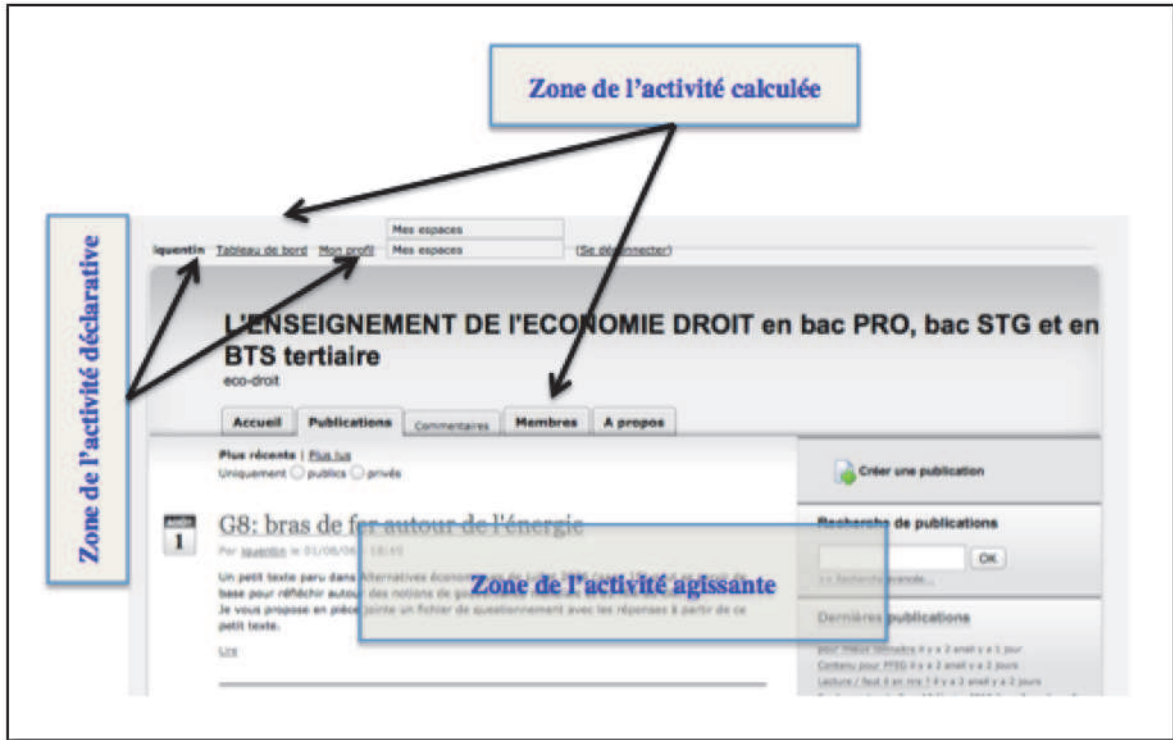
vue, le fonctionnement du réseau ED se rapproche, du modèle du phare décrit par Cardon en 2008.

Image 10 : copie d'écran des éléments composant le profil d'un membre sur Affinitiz



Nous avons réalisé la même démarche auprès des fondateurs de la plateforme relationnelle Ning mais nous n'avons pas obtenu de réponse. Nous pensons ainsi que Caroline Journeau-Sion, fondatrice du réseau Pédago 2.0 à qui nous avons également posé la question par voie de mail, que c'est le modèle du phare qui est le plus approchant. En effet, les différentes composantes de l'identité numérique des membres sont rendues visibles à l'ensemble des internautes. Les publications sont référencées sur les principaux moteurs de recherche ce qui permet de faire connaître le réseau sans doute dans l'objectif d'attirer de nouveaux membres. Les réseaux ED et Pédago 2.0 sont donc tous les deux hébergés par des plateformes qui leur permettent de fonctionner selon un modèle proche de celui du phare. Il nous reste maintenant à rendre compte plus précisément de la manière dont les fonctionnalités sont proposées par les deux plateformes relationnelles.

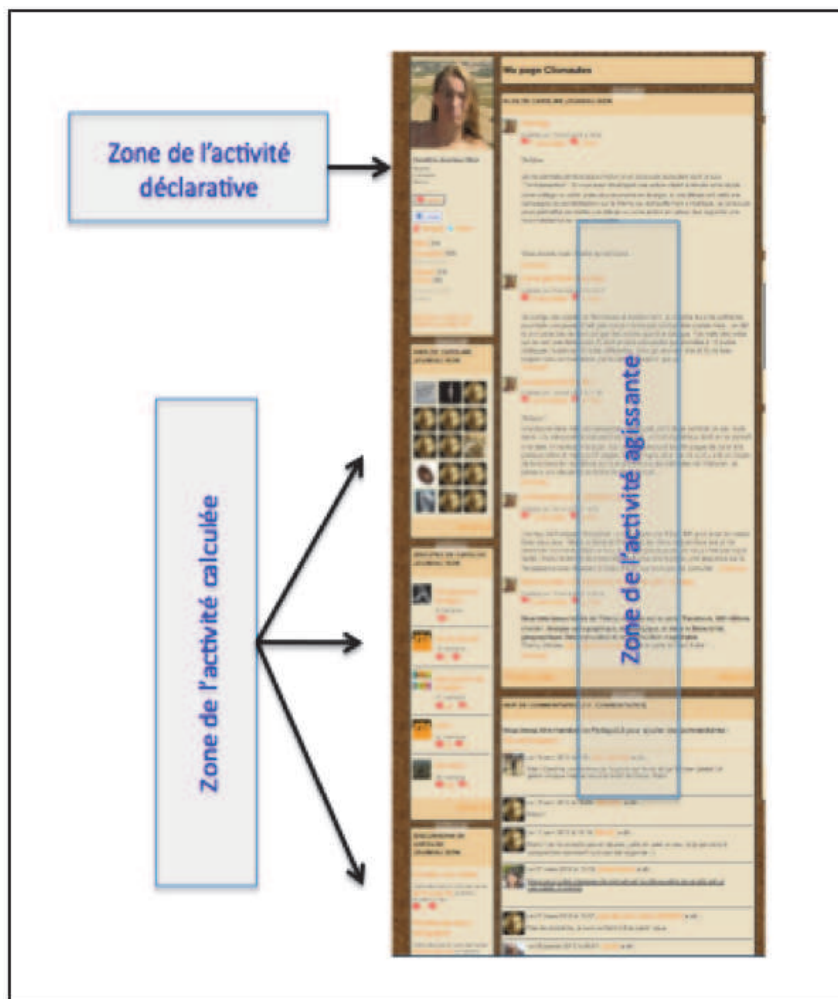
**Image 11 : visualisation des zones consacrées aux trois éléments de l'identité numérique sur la plateforme Affinitiz**



Sur la plateforme Affinitiz, les trois ensembles de signes de l'identité numérique occupent un espace différent à la fois en termes d'accessibilité (directe ou par onglet) et de localisation. L'espace le plus important est réservé à la zone correspondant à l'identité agissante. Il s'agit également de la seule zone qui est directement accessible, sans clic préalable de l'utilisateur. Les identités calculées et déclaratives ne sont accessibles qu'à partir d'onglets, de petite taille, situés à la périphérie de la page d'accueil du site communautaire. Les concepteurs des sites Affinitiz ont basé l'ergonomie de leur plateforme sur les activités (publications et commentaires associés).

A titre de comparaison, nous présentons ci-après une observation du positionnement des fonctionnalités permettant aux membres inscrits sur un réseau Ning de construire leur identité numérique.

**Image 12 : visualisation des zones consacrées aux trois éléments de l'identité numérique sur la plateforme Ning**



Sur la plateforme Ning, les trois zones de l'identité numérique sont accessibles directement. La place réservée à l'identité agissante est comme sur la plateforme Affinitiz, de loin la plus importante.

Sur ces deux plateformes, de type phare, il n'est pas surprenant que l'identité agissante soit un critère distinctif de l'utilisateur. Pour Georges (2009), cette tendance à valoriser l'activité incite l'utilisateur à nourrir continuellement la structure identitaire qui le manifeste pour exister. Pour cet auteur, ceci compromettrait le développement d'un Soi consistant et autonome en le livrant à la précarité de l'urgence immédiate. Ceci signifie également, que pour exister et être reconnu l'utilisateur devra agir et publier régulièrement puisque c'est au travers de ce qu'il publie que son identité numérique se construira aux yeux de ses pairs. Cet élément conduit aux questions suivantes :

- Pour quelle(s) raison(s) les membres du réseau ED ne publient-ils pas plus de commentaires pour engager des discussions, moyen qui de notre point de vue semble rapide et efficace pour occuper le terrain et exister ?
- De quelle manière les membres du réseau Pédago 2.0 conjuguent-ils la nécessité de publier sans cesse pour exister en occupant le terrain et la réponse à l'objectif affiché (*Comment enseigner l'histoire et la géographie au XXIe siècle ?*) qui réclame du recul et réflexion ?

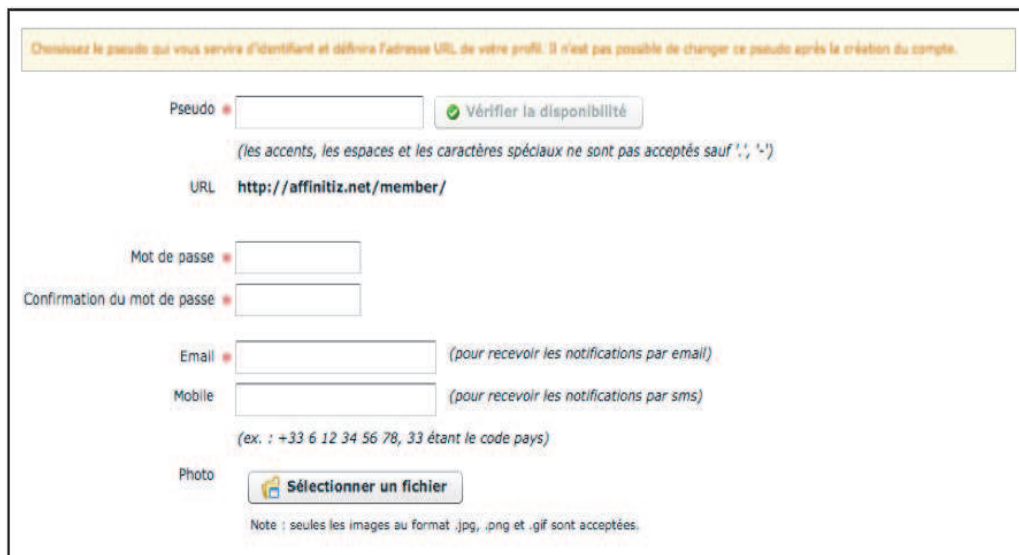
Cette vue un peu générale de l'organisation de l'identité numérique étant posée, nous allons exposer la manière dont les identités déclaratives, agissantes et calculées sont modélisées et mises en avant sur Affinitiz puis sur Ning.

## 1.1. *La construction de l'identité numérique sur Affinitiz*

### 1.1.1. La construction des identités déclaratives sur Affinitiz

Les données concernant l'identité déclarative sont saisies directement par les utilisateurs. L'inscription dans le réseau ED se réalise en deux temps. Il doit, en premier lieu, procéder à son inscription sur la plateforme Affinitiz. Celle-ci n'impose pas de compléter un profil complet. Seuls, un pseudonyme, un mot de passe et une adresse mail valide sont indispensables pour finaliser l'inscription.

Image 13 : copie d'écran de la page d'inscription sur Affinitiz, juin 2012



Choisissez le pseudo qui vous servira d'identifiant et définira l'adresse URL de votre profil. Il n'est pas possible de changer ce pseudo après la création du compte.

Pseudo    
*(les accents, les espaces et les caractères spéciaux ne sont pas acceptés sauf '!', '&#39;)*

URL <http://affinitiz.net/member/>

Mot de passe

Confirmation du mot de passe

Email  *(pour recevoir les notifications par email)*

Mobile  *(pour recevoir les notifications par sms)*  
*(ex. : +33 6 12 34 56 78, 33 étant le code pays)*

Photo   
*Note : seules les images au format .jpg, .png et .gif sont acceptées.*

Puis, afin de pouvoir, plus spécifiquement, devenir membre du réseau ED, les utilisateurs doivent faire une demande d'inscription auprès de l'administrateur du réseau en précisant leur nom et prénom, le nom de leur établissement d'exercice, leur académie de rattachement, ainsi que l'adresse mail professionnelle.

Image 14 : copie d'écran de la page d'accueil du réseau ED avant connexion



Ces règles sont énoncées clairement sur la page d'accueil du site et visibles avant la connexion en tant que membre (cf partie 2, chapitre 1, section 4 de cette thèse). Elles ont pour objectif de restreindre l'accès du réseau aux seuls enseignants. A la vue des éléments fournis par l'internaute, l'administrateur décide in fine de valider ou pas la demande d'inscription. Les renseignements professionnels donnés lors de l'inscription ne sont pas visibles des autres membres et ne sont pas sauvegardés par l'administrateur.

Le critère de sélection à l'entrée du réseau est essentiellement conditionné par la possession d'une adresse de courriel professionnelle académique, du type *prénom.nom@ac-ville.fr*. Cette sélection ne garantit pas totalement l'absence de personnels de l'Education Nationale, autres que les enseignants, tels que les inspecteurs ou les proviseurs dans le réseau ED car ils, sont eux, aussi détenteurs d'une adresse professionnelle académique, construite sur le même modèle que celle des enseignants. Néanmoins, nous pouvons mentionner qu'aucun inspecteur ou proviseur ne s'est expressément signalé comme tel en construisant son identité numérique aux membres de la communauté. Aucune publication ou commentaire ne laisse penser que les activités des membres sont lues ou jugées par un membre qui ne soit pas un enseignant. Les élèves quant à eux ne peuvent normalement pas accéder au réseau puisqu'ils ne disposent pas d'une adresse académique.

### 1.1.2. La construction des identités agissantes sur Affinitiz

L'identité agissante est constituée des messages du système répertoriant les activités des utilisateurs. Comme nous l'avons déjà évoqué (partie 2, chapitre 1, section 4) sur la plateforme Affinitiz, il est possible pour chaque membre, de cliquer sur le pseudonyme d'un autre membre pour visualiser son activité agissante. Celle-ci est constituée des titres des publications et des commentaires publiés par le membre, du nom de l'ensemble des réseaux auxquels il appartient ainsi que du pseudonyme de ses amis.

### 1.1.3. La construction des identités calculées sur Affinitiz

Cette partie de l'identité numérique est calculée par le système en fonction de variables quantitatives comme le nombre d'amis, des scores d'audience, de popularité ou encore le taux d'activité attaché au profil<sup>68</sup> d'un membre.

Image 15 : copie d'écran présentant l'identité calculée d'un membre du réseau ED



Le taux d'activité est calculé en fonction du nombre de publications et de commentaires publiés sur les 30 derniers jours. Sur Affinitiz, il est possible de connaître le nombre de lectures mais pas de connaître l'identité des lecteurs. Le taux de popularité, lui, est basé sur le nombre de visites que reçoit le profil d'un membre au cours des 30 derniers jours. Le système présente les résultats avec l'échelle suivante : aucune, basse, moyenne ou haute. Affinitiz offre ainsi des fonctionnalités permettant de classer les membres selon leur niveau d'activité ou leur niveau de popularité.

## 1.2. La construction de l'identité numérique sur Ning

### 1.2.1. La construction des identités déclaratives sur Ning

Comme pour le réseau ED, les données concernant l'identité déclarative sont saisies directement par les membres du réseau Pédago 2.0. La construction de l'identité déclarative se réalise en deux temps pour l'utilisateur. Il doit, en premier lieu, procéder à son inscription sur le réseau Pédago 2.0. Pour cela, il doit cliquer sur l'onglet connexion situé en haut et à droite de la page d'accueil du site et compléter le formulaire dont la copie est présentée ci dessous.

<sup>68</sup> Dans le vocabulaire employé par Affinitiz, le terme profil désigne un onglet dans lequel il est possible de retrouver les traces de la construction de l'identité numérique.



Image 16 : copie d'écran de la page d'inscription sur réseau Pédago 2.0, juin 2011

**S'inscrire à Pédago2.0** Faire une demande d'adhésion maintenant. Si vous êtes déjà membre, [connectez-vous](#).


**Créer un nouveau compte...**

Adresse électronique

Mot de passe

Saisissez à nouveau le mot de passe.

Date de naissance  
Mois  Jour  Année

Saisissez les deux mots : 

**S'inscrire**

**À propos de Pédago2.0**

Comment enseigner l'histoire et la géographie dans notre société numérique ?  
...et 516 de plus..

Sur cette copie d'écran, le nombre de membres inscrits sur le réseau Pédago 2.0 est supérieur à 411 parce que la copie d'écran a été réalisée en juin 2011. Pour mémoire, nos analyses ont été effectuées sur la période allant de décembre 2008 à janvier 2011.

Les seuls renseignements demandés à l'inscription sont une adresse de courriel valide et une date de naissance. La demande d'inscription est transférée par courriel à l'administratrice du réseau qui valide toutes les demandes. Sur le réseau Pédago 2.0, l'accès n'est donc pas réservé aux enseignants, les inspecteurs, voire les élèves peuvent participer. Sur l'ensemble des publications du réseau, nous n'avons relevé aucun indice qui laisserait penser que des élèves se connectent. Par contre, des directeurs d'établissements, des formateurs d'enseignants, des auteurs de manuels scolaires sont actifs sur le réseau.



Image 17 : Copie d'écran de la page permettant aux membres du réseau Pédago 2.0 de se présenter

The screenshot shows a web form for creating a profile on the Pédago 2.0 network. The form is organized into several sections:

- Photo:** A section for uploading a profile picture. It includes a small thumbnail of a person's face, a text prompt "Télécharger une nouvelle photo (GIF, JPG ou PNG ; limite 10 Mo)", a text input field, and a "Parcourir" button.
- Profil:** A section for personal information. It includes:
  - "Adresse électronique": A text input field with a "Modifier" link.
  - "Mot de passe": A text input field with a "Modifier" link.
  - "Nom complet": A text input field.
  - "Date de naissance": A date selector with dropdowns for month (janvier), day (1), and year (1972), and a link "Afficher ma date de naissance".
  - "Sexe": Radio buttons for "Homme", "Femme" (selected), and "Ne pas afficher".
  - "Pays": A dropdown menu showing "France".
  - "Ville, État": A text input field showing "Lyon".
- Téléchargements mobiles:** A section for mobile uploads. It includes:
  - "Ajouter par téléphone": A text input field with a "Modifier" link. Below it, text says "Ajouter des photos et des vidéos sur Pédago2.0 depuis votre téléphone en les envoyant à cette adresse électronique : [email address]".
  - "Publier sur Twitter": A text input field with a "Modifier" link. Below it, text says "La ligne de l'objet de votre e-mail deviendra le texte de votre tweet." and a "Se connecter à Twitter" button.

At the bottom of the form, there is an "Enregistrer" button and a "Gérer Pédago 2.0" link.

Une fois inscrit sur le réseau Pédago 2.0, les membres qui le souhaitent peuvent compléter leur profil personnel. Ils peuvent choisir un nom, indiquer leur genre et leur situation géographique.

### 1.2.2. La construction des identités agissantes sur Ning

L'identité agissante est constituée des messages du système répertoriant les activités des utilisateurs. Sur la plateforme Ning, il est possible pour chaque membre du réseau Pédago 2.0, de cliquer sur le pseudonyme d'un autre membre pour visualiser son activité agissante.

Image 18 : copie d'écran de l'activité agissante d'un membre du Pédago 2.0



L'identité agissante des membres du réseau Pédago 2.0-ci est constituée notamment de la liste des activités les plus récentes, du nom de l'ensemble des groupes auquel le membre appartient ainsi que du pseudonyme de ses amis.

### 1.2.3. La construction des identités calculées sur la plateforme Ning

La plateforme Ning ne propose pas d'accès direct à l'identité calculée de ses membres. De plus, il n'y a ni taux de popularité, ni taux d'activité calculé par le système. Le nombre d'amis et le nombre de publications ne sont pas non plus calculés. Il est néanmoins possible d'en consulter la liste en cliquant sur le nom de chacun des membres du réseau pour accéder à ces informations.

Les fonctionnalités de construction de l'identité numérique imaginées et mises en œuvre par les concepteurs des plateformes Affinitiz et Ning viennent d'être présentées dans cette sous-section. Nous allons maintenant rendre compte de la manière dont les membres de chacun des deux réseaux utilisent ces fonctionnalités pour construire leur identité numérique.

### 1.3. *Comment les membres des réseaux ED et Pédago 2.0 construisent leur identité numérique ?*

Nous avons analysé l'ensemble des traces visibles sur les pages de profils des 1 033 membres inscrits dans le réseau ED et des 411 membres inscrits dans le réseau Pédago 2.0. Puis, nous avons réalisé une mise en perspective, des fonctionnalités offertes par les deux environnements technologiques, Affinitiz et Ning et des traces laissées par les membres des réseaux Pédago 2.0 et ED, lors de la construction de leur identité numérique.

#### 1.3.1. Les membres du réseau Pédago 2.0 partagent des éléments de reconnaissance d'eux-mêmes

Le repérage des éléments d'identités déclaratives met en lumière une situation contrastée dans les deux réseaux ED et Pédago 2.0.

**Tableau 18 : éléments complétés sur le profil des membres des réseaux ED (août 2006 - juillet 2009) et Pédago 2.0 (décembre 2008 – janvier 2011)**

	Réseau ED		Réseau Pédago 2.0	
	Nb	%	Nb	%
<b>Nb de membres dans le profil contient une présentation</b>	40	4 %	31	8 %
<b>Nb de membres dont le profil contient une photo ou un avatar</b>	66	6 %	174	42 %
<b>Nb de membres dont le profil contient une localisation géographique</b>	45	4 %	357	87 %
<b>Nb de membres sans aucun élément d'identité déclarée</b>	897	87 %	45	11 %
<b>Nb total de membres</b>	1 033		411	

Dans le réseau ED, 87 % des membres n'ont pas pris le temps de compléter leur profil. Ils n'ont communiqué aucun élément de leur identité déclarative. Dans ce réseau, bien souvent, seul le pseudonyme permet d'identifier les membres. Il est difficile de connaître a priori, l'académie d'exercice de pairs avec qui pourtant des liens professionnels, voire émotionnels forts se sont créés au fur et à mesure du partage des ressources pédagogiques mises en ligne. Il semble que le caractère commun de la profession exercée par chacun des membres de la communauté soit suffisant pour créer du lien entre les membres. Le réseau ED est bâti sur le socle de cette identité professionnelle. Ses membres ne se mettent pas en avant personnellement, ne cherchent pas à se distinguer. C'est le groupe dans sa globalité qui présente de l'intérêt.

La situation est totalement différente dans le réseau Pédago 2.0, puisque seulement 11 % des membres inscrits n'ont pas pris le temps de partager avec leurs pairs des éléments qui permettent de les identifier. S'ils sont peu nombreux (4 %) à avoir publié un texte de présentation, 87 % des membres ont indiqué leur académie d'affectation ou le lieu où ils habitent. Cette localisation géographique est expressément demandée par le système de la plateforme Ning lors des inscriptions. Par ailleurs, les membres du réseau Pédago 2.0

enseignent la géographie et le fait de pouvoir identifier les lieux d'habitation des autres membres peut avoir un intérêt professionnel, comme dans l'exemple ci-dessous :

*« Pour ceux qui sont près de Toulouse ou qui viendraient à s'y trouver, une exposition à découvrir pour compléter une sortie à la cité de l'espace : "Dieux du ciel, l'irruption de l'espace" au musée Saint-Raymond, musée de antiques de Toulouse. Quelques infos: <http://bit.ly/b32Vsk>. Sans compter qu'il y a plein d'autres choses à voir au musée <http://bit.ly/aSrG9L>, à Toulouse et dans la région. » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 26 mai 2010.*

Certaines séquences pédagogiques peuvent en effet s'appuyer sur le terrain géographique proche. D'autres peuvent être mutualisées afin de faire partager aux élèves les caractéristiques propres à différents milieux de vie.

Les membres du réseau Pédago 2.0 sont 42 % à avoir complété leur profil avec soit une photographie d'eux-mêmes soit un avatar. A titre de comparaison, dans le réseau ED, ils ne sont que 6 % à l'avoir fait. Ainsi, les membres du réseau Pédago 2.0, contrairement à ce que l'on peut observer dans le réseau ED utilisent les fonctionnalités de la plateforme Ning pour se présenter et se représenter aux yeux de leurs pairs. Dans le réseau ED, bien que les fonctionnalités de construction de la plateforme Affinitiz soient similaires, les membres n'ont pas eu cette démarche. Une rencontre dans la vie réelle ne semble donc pas envisagée. L'anonymat du virtuel semble convenir et suffire.

### **1.3.2. L'identité agissante dans les réseaux ED et Pédago 2.0**

Nous présentons dans cette sous-section, les éléments qui nous semblent saillants pour rendre compte de la construction de leur identité agissante par les membres des réseaux ED et Pédago 2.0. Les membres sans aucune identité agissante étaient très nombreux (plus de 70 %) dans les deux réseaux, nous avons inclus une analyse des motivations qui poussent la plupart des membres à s'inscrire sur les réseaux ED et Pédago 2.0 et ne pas participer.

#### *Une majorité de membres invisibles*

Sur Affinitiz et sur Ning, la zone consacrée à l'identité occupe plus de la moitié des pages d'accueil. Cette zone est principalement consacrée aux publications et commentaires mis en ligne. Dans le réseau ED comme dans le réseau Pédago 2.0, ce sont les mises en ligne les plus récentes qui sont visibles sur la page d'accueil du site, les plus anciennes disparaissant au fur et à mesure que des nouvelles les remplacent. Un membre, s'il veut rester visible doit multiplier les actions. Ceci peut conduire certains membres à être sur-actifs. Cette tendance à valoriser l'activité incite en effet l'utilisateur à nourrir continuellement la structure identitaire pour exister dans le réseau.

Sur ces réseaux plus de 70 % des membres n'ont pas d'activité agissante car ils n'ont pas d'activité visible et répertoriée par le système. Nous nous sommes intéressés à cette majorité silencieuse afin de tenter de comprendre pourquoi certains membres des réseaux ED et Pédago 2.0 se connectent régulièrement sur les sites de ces deux réseaux sans jamais avoir participé de façon visible.

## *Ce que disent les membres invisibles dans les réseaux ED et Pédago 2.0*

Les membres invisibles sont difficiles à approcher car ils ont fait le choix de rester silencieux et ne donnent à voir aucune trace que nous pourrions analyser. Notre démarche a consisté à nous appuyer sur les résultats d'une enquête menée par Preece et ses collègues (2004) en les comparant avec ceux obtenus en posant des questions identiques aux membres invisibles des réseaux ED et Pédago 2.0.

Preece et al rendent compte en 2004 des résultats d'une enquête en ligne qui a obtenu 219 réponses de *lurkers*<sup>69</sup> appartenant à 375 communautés américaines construites autour de discussions virtuelles fonctionnant sur l'environnement MSN<sup>70</sup>. Ces auteurs cherchaient à mieux comprendre les raisons qui poussent certains individus à intégrer une communauté virtuelle tout en restant invisibles. Nous avons posté à l'attention des membres invisibles des réseaux ED et Pédago 2.0 un sondage avec des items identiques à ceux proposés dans l'enquête réalisée par Preece et ses collègues. Notre enquête n'autorisait pas les réponses multiples, contrairement à l'enquête initiale. Les répondants devaient donc se positionner sur l'item qu'ils jugeaient le plus significatif. Nos résultats sont donc plus discriminants. Pour faciliter une mise en perspective, nous avons recalculé les résultats de Preece afin de les ramener sur une base 100. Chaque répondant avait la possibilité de s'exprimer et de rédiger un commentaire, si aucun des items ne lui semblait résumer sa pensée. Aucun répondant n'a utilisé cette possibilité.

**Tableau 19 : comparaison des réponses données par les membres invisibles des réseaux ED et Pédago 2.0**

Items proposés	Pédago 2.0	ED	Enquête Preece & al
<b>D'autres ont déjà répondu ou publié avant moi</b>	9 %	22 %	8 %
<b>Lire les publications ou les commentaires me suffit</b>	30 %	22 %	23 %
<b>Je n'ai rien à ajouter à ce qui a déjà été publié</b>	9 %	15 %	10 %
<b>Je n'ose pas</b>	22 %	31 %	12 %
<b>Je n'ai pas eu le temps de comprendre les règles</b>	0	4 %	13 %
<b>Je souhaite rester anonyme</b>	0	4 %	7 %
<b>J'ai essayé, mais je n'y suis pas arrivé</b>	4 %	1 %	3 %
<b>Je n'ai jamais eu l'intention de participer</b>	0	1 %	6 %
<b>Il n'y a aucune obligation à publier</b>	13 %	0	9 %

<sup>69</sup> Pour Preece, un *lurker* est un individu qui n'a jamais eu d'activité visible dans la communauté virtuelle dont il est membre.

<sup>70</sup> MSN est un client de messagerie instantanée développé par Microsoft. Il permet d'engager une conversation texte, vocale ou vidéo.

<b>Publier ne m'apporte rien</b>	4 %	0	5 %
<b>Je ne me reconnais pas dans ce réseau</b>	9 %	0	3 %
<b>Nombre total de réponses</b>	22	48	219

Nous avons analysé les réponses des membres invisibles des réseaux ED et Pédago 2.0 en les mettant en perspective avec les résultats de l'enquête de Preece et de ses collègues qui nous sert en quelque sorte d'étalon. Le nombre de réponses étant peu important, nous nous sommes concentrés sur les similitudes et les différences les plus significatives.

### ***Dans le réseau ED, peu de répondants avouent un comportement de passager clandestin***

Nous avons considéré que les items *lire les publications et les commentaires me suffit, je n'ai jamais eu l'intention de participer, il n'y a aucune obligation à participer et publier ne m'apporte rien* pouvait s'apparenter à un comportement de passager clandestin.

Revillard (2000) rappelle en s'appuyant sur les écrits de Kollock et Smith (1996), qu'il existe dans tous les réseaux en ligne une tension entre rationalité individuelle et rationalité collective. Cette tension tient au statut de bien public des contenus informatifs. Dans les réseaux ED et Pédago 2.0, chaque membre peut lire le contenu des publications sans contrepartie. Certains membres peuvent être ainsi tentés de se comporter en passager clandestin, c'est-à-dire, par exemple, utiliser les ressources du réseau sans en déposer eux-mêmes ou poser des questions sans jamais répondre à celles des autres. Pourtant, les réponses obtenues à nos sondages donnent à voir une situation contrastée. Si les réponses des membres du réseau Pédago 2.0 (47 %) sont similaires à celles obtenues par Preece et ses collègues (43 %), elles sont deux fois moins nombreuses dans le réseau ED (23 %).

Ceci est assez surprenant au premier abord. En effet, la proportion de membres invisibles est pourtant très proche dans les deux réseaux Pédago 2.0 et ED et représente environ  $\frac{3}{4}$  des membres. De plus, aucune sanction contre les passagers clandestins n'a été explicitement mentionnée par les administrateurs des deux réseaux, ce qui aurait pu être un élément explicatif. Une explication plausible pourrait être le fait que, dans le réseau ED, aucun répondant ne déclare qu'il ne se reconnaît pas dans les valeurs du réseau. Les valeurs culturelles véhiculées par la communauté semblent donc être partagées et comprises par tous, ce qui a priori devrait avoir tendance à limiter les comportements de passager clandestin. Une autre explication pourrait trouver sa source dans le fait que les membres du réseau ED sont nombreux à avouer ne pas oser donner à voir leurs pratiques professionnelles.

### ***La difficulté d'oser montrer ses pratiques professionnelles***

Publier c'est se montrer et peut-être s'exposer à des critiques sur sa pratique et ses compétences. Chez les enseignants, habituellement, la porte fermée de la classe protège du regard de l'autre. La mise en avant des pratiques professionnelles, aux yeux de tous, par les enseignants n'est pas habituelle. Dans les réseaux ED et Pédago 2.0, respectivement



31 % et 22 % des membres invisibles disent ne pas oser publier. Ces chiffres sont beaucoup plus importants que dans les communautés étudiées par Preece (12 %). Ceci semble être l'une des caractéristiques du fonctionnement des réseaux ED et Pédago 2.0.

Dans le réseau ED, cet item a été choisi par 31 % des répondants, ce qui plus fréquent que les réponses des membres invisibles du réseau Pédago 2.0 (22 %). Ceci est sans doute lié au fait que l'objectif de ce réseau n'est pas tant de discuter de pratiques pédagogiques (qui peuvent ne pas être mises en œuvre personnellement) mais de partager des ressources conçues par les membres eux-mêmes.

### ***9 % des membres du réseau Pédago 2.0 disent ne pas se reconnaître dans leur réseau***

Le réseau Pédago 2.0, le nombre de répondants ayant choisi l'item *je ne me reconnais pas dans ce réseau* (9%) est trois fois plus important que pour les résultats obtenus par Preece et ses collègues (3%). Ce point n'est pas sans rappeler la trajectoire du réseau Pédago 2.0. Caroline Journeau-Sion la créatrice du réseau Pédago 2.0 était également la présidente de l'association Les Clionautes. A son origine, le réseau était financé par l'association les Clionautes et était accessible depuis la page d'accueil de son site Internet. En 2011, Caroline Journeau-Sion a démissionné de l'association Les Clionautes suite à des différends concernant les objectifs poursuivis par l'association notamment sur la place donnée aux Tice au sein de l'association. Elle a souhaité continuer à administrer le réseau Pédago 2.0, elle-même, en dehors du cadre de l'association Les Clionautes. Le 20 avril 2011, le réseau a pris son indépendance par rapport à l'association les Clionautes. Il a changé de nom pour devenir le réseau Pédago 2.0 et d'objectifs affichés. Il se définissait explicitement comme un réseau qui *plaide en faveur d'un usage réfléchi des Tice<sup>71</sup> dans l'enseignement de l'Histoire Géographie*. L'objectif, tel qui est affiché aujourd'hui, est *Comment enseigner l'histoire et la géographie au XXIème siècle ?*

On peut donc penser qu'un certain nombre de membres du réseau Pédago 2.0 restent invisibles parce qu'ils ne se retrouvent pas dans les nouveaux objectifs du réseau sans avoir pour autant pris le temps de demander leur désinscription.

### **1.3.3. Les identités calculées des membres des réseaux ED et Pédago 2.0**

Les fonctionnalités offertes par les plateformes Ning et Affinitiz étant différentes, nous avons procédé à l'analyse de la construction de l'identité calculée pour le réseau ED puis pour le réseau Pédago 2.0.

#### ***La fonction amis est peu utilisée***

Dans le réseau ED et le réseau Pédago 2.0, la fonction « amis » est très peu utilisée. Le nombre moyen d'amis est de 0,9 par membre pour le réseau ED et de 2 pour le réseau

---

<sup>71</sup> L'acronyme Tice signifie Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Pédago 2.0. Dans le réseau Pédago 2.0, le bouton « j'aime » n'a été utilisé qu'une seule fois.

Dans le réseau ED, il existe peu de traces laissant penser que les membres souhaitent créer des liens interpersonnels entre eux. Dans le réseau Pédago 2.0, ces liens transparaissent non pas aux travers de l'utilisation des fonctionnalités offertes par la plateforme Ning mais dans les discussions entre les membres (partie 3, chapitre 2, section 2).

### ***Dans le réseau ED, le niveau de popularité des membres est liée à leur activité agissante***

Dans le réseau ED, un seul membre (l'administrateur de la communauté) a une popularité « haute ». Onze membres, tous très récemment inscrits n'ont aucune popularité et 991 membres ont une activité « basse ».

La plateforme relationnelle Ning ne calcule pas de taux de popularité. Pour marquer le niveau de popularité, la plateforme relationnelle Ning comptabilise le nombre de clics sur le bouton « j'aime » associé au profil de chacun des membres. Dans le réseau Pédago 2.0, ce bouton n'a été utilisé qu'une seule fois.

Dans les réseaux ED et Pédago 2.0, le niveau de popularité n'est pas un critère discriminant. Les membres les plus populaires sont les administrateurs et ceux qui sont les plus actifs. Ce n'est ni la présentation, ni la photographie, ni l'avatar choisi pour représenter le membre qui attire la curiosité et donc les visites sur un profil, mais bien le niveau de l'activité du membre.

L'analyse des traces de construction de l'identité numérique des membres d'un réseau en ligne au regard des fonctionnalités offertes par un environnement technologique est une façon de mieux comprendre le fonctionnement de ce réseau. En effet, les réseaux ED et Pédago 2.0 sont tous les deux proches du modèle du phare décrit par Cardon en 2008 et ils offrent à leurs membres des fonctionnalités de construction de l'identité numérique voisines. Nos analyses ont montré que ces fonctionnalités ne sont pas utilisées de manière équivalente par les membres de l'un et l'autre réseau et nous a permis d'identifier la mise en œuvre de règles de fonctionnement (parfois implicites) différentes.

## **2. La découverte de règles implicites de fonctionnement**

Les membres des réseaux ED et Pédago 2.0 adoptent des règles de fonctionnement parfois non écrites mais qui ont une incidence directe sur la manière avec laquelle ils souhaitent se présenter. Cela se traduit par des choix tactiques différents en matière d'usage des fonctionnalités techniques permettant de construire l'identité numérique dans l'environnement technologique support. La construction de l'identité numérique est au cœur d'une interaction entre les fonctionnalités offertes par l'environnement

technologique et les choix tactiques des membres qui sont réalisés en fonction des deux types de règles mises en œuvre dans une organisation :

- **Les règles explicites du réseau** : ces règles sont expressément mentionnées sur le réseau. (ED est un réseau qui regroupe uniquement des enseignants). Les membres qui ne souhaitent pas s'y soumettre risquent de se voir sanctionner par un refus d'inscription ou un rappel à l'ordre.
- **Les règles implicites du réseau** : elles correspondent aux usages en vigueur au sein du réseau et traduisent les valeurs ou une forme de culture de l'organisation (par exemple dans les réseaux ED et Pédago 2.0 les contributions sont toutes présentées sur un pied d'égalité sans hiérarchisation). Les membres qui ne se soumettent pas à ces règles risquent également de se voir sanctionner et seront cantonnés à la périphérie, voire exclus du groupe.

Les règles implicites sont particulièrement difficiles à identifier puisqu'elles ne sont pas écrites. L'analyse des traces de construction de l'identité numérique des membres d'une communauté virtuelle au regard des fonctionnalités offertes par l'environnement technologique est donc une façon de découvrir les règles implicites mises en œuvre par les membres de réseaux en ligne. Cette partie de la recherche nous a ainsi permis de mettre en lumière deux règles de fonctionnement très différentes dans les réseaux ED et Pédago 2.0.

### **2.1. *Dans le réseau Pédago 2.0, les membres se présentent les uns aux autres***

Les fonctionnalités offertes par la plateforme Ning sont utilisées par les membres du réseau Pédago 2.0. Ils prennent le temps de se présenter et notamment d'indiquer dans quelle académie, ils exercent leur métier. Nous faisons l'hypothèse que ceci pourrait faciliter l'émergence et la construction de liens interpersonnels entre les membres du réseau.

Par ailleurs, se présenter est peut-être aussi un moyen pour les membres du réseau Pédago 2.0 d'être repérés à la fois par leur hiérarchie et par certains éditeurs de manuels scolaires. Ce point serait cohérent avec le fait que les publications postées sur le réseau Pédago 2.0 peuvent être vues par tous les internautes et pourrait se traduire par la mise en œuvre par les membres de ce réseau de stratégies dans le but de se faire remarquer. Le réseau Pédago 2.0 pourrait ainsi fonctionner comme une vitrine permettant à ses membres de se mettre en avant.

### **2.2. *Dans le réseau ED, les membres ne cherchent pas à se démarquer***

Cette partie de la recherche met en lumière le fait que les membres du réseau ED privilégient la publication et la mutualisation de ressources pédagogiques à la création de liens interpersonnels. Les fonctionnalités offertes par Affinitiz permettant de se présenter ou de marquer un lien plus particulier avec d'autres membres ne sont pas ou peu investies. Les membres du réseau ED ne cherchent pas à se (re)connaître entre eux. Ils échangent des ressources avec d'autres enseignants qu'ils ne peuvent identifier qu'au travers de pseudonymes. Certains pseudonymes peuvent laisser transparaître des indications à l'utilisateur attentif. Par exemple dans le pseudonyme *br74*, b représente l'initiale du

prénom, r celle du nom de famille et 74 indique que ce membre vit et exerce son activité professionnelle dans le département de la Haute-Savoie. Cependant la majorité des pseudonymes utilisés par les membres du réseau ED préservent leur anonymat comme pour les pseudonymes *prosperpinettes*, *rames2* ou *2z6mig*.

Le réseau ED, n'est pas un moyen pour ses membres de se faire remarquer par leur hiérarchie ou par des éditeurs de manuels scolaires puisque les publications ne sont visibles que par les membres du réseau (qui ne sont normalement que des pairs). Le besoin de reconnaissance des membres actifs ne peut être satisfait que par les autres membres du réseau, par l'intermédiaire de la publication de remerciements par exemple.

# CHAPITRE 3 : Les comportements rédactionnels des locuteurs des réseaux ED et Pédago 2.0

Les stratégies conversationnelles sont pour les locuteurs, des manières d'atteindre un but à grâce à une activité conjointe, le dialogue (Vernant, 1992). Caelen (2003) rappelle qu'un dialogue se déroule dans un cadre qui se définit notamment par les éléments suivants :

- **Un but conversationnel** : il donne la finalité du dialogue. Le but conversationnel peut consister en une demande de renseignements, la négociation d'une décision, la réflexion verbale ou l'expression d'attitudes mentales comme la colère ou les lamentations.
- **Un déroulement** : le déroulement va dépendre des stratégies utilisées par les interlocuteurs pour arriver à satisfaire le but conversationnel et réciproquement, la structure du déroulement contraint à son tour la stratégie que les interlocuteurs pourront utiliser.

Dans le même article en 2003, Caelen donne une série de définitions, sur lesquelles nous nous sommes appuyés :

- **Le but initial** : il s'agit de l'état du monde ou de l'état mental que l'un des deux locuteurs veut atteindre, soit pour lui-même (obtenir un renseignement, acquérir un savoir faire, etc.), soit pour son partenaire (lui donner une information, lui faire faire quelque chose, lui donner un conseil, etc.).
- **L'échange** : c'est une suite de tours de parole pendant laquelle un but est maintenu. Le début d'un échange est marqué par l'apparition d'un nouveau but qui peut se transformer au cours de l'échange (il peut s'affiner par exemple ou se décomposer en sous buts).
- **Le but final** : il s'agit de l'état du monde ou de la situation à la fin d'un échange (cela se termine toujours, au moins par l'accord des deux interlocuteurs sur le fait qu'il y a échec). Le but final n'est pas toujours prévisible au départ.
- **L'incidence** : c'est un acte de parole qui a pour effet de mettre un but en attente ou en question (par changement de thème, demande de clarification, demande de précision, etc.) mais elle ne remet pas en cause le but conversationnel de l'échange. Le dialogue se poursuit généralement sur cet axe incident avant de revenir sur l'axe régissant de l'échange.
- **Les stratégies de dialogue ou stratégies conversationnelles** : les stratégies de dialogue correspondent à la manière de gérer les tours de parole entre interlocuteurs pour conduire un échange ou une incidence. La stratégie vise à mettre en œuvre la meilleure direction d'ajustement des buts à un moment donné.
- **Les directions d'ajustement** : Pour Caelen, il existe 5 directions d'ajustement des buts qui conduisent à 5 types de stratégies :
  1. A abandonne son but au profit de celui de L (**stratégie de dialogue réactive**), en d'autres termes A ajuste son but sur celui de L.
  2. A impose son but au détriment de celui de L (**stratégie de dialogue directive**), en d'autres termes il force L à adopter son but.

3. A et L gardent chacun leur but (**stratégie de dialogue de négociation**), en d'autres termes ils n'essaient pas d'ajuster leurs buts *a priori* même si à l'issue de la négociation un compromis b' est trouvé.
  4. A et L tiennent compte du but de l'autre (**stratégie de dialogue de coopération**), en d'autres termes ils essaient d'ajuster leur but avec celui des autres locuteurs.
  5. A et L abandonnent leurs buts au profit d'un troisième (**stratégie de dialogue constructive**), en d'autres termes ils font un détour constructif.
- **L'efficacité de la stratégie** : une stratégie est efficace si la vitesse de convergence des actes de parole vers le but final est optimale. Le critère d'efficacité qui s'en déduit, est de réduire au maximum à chaque tour de parole, la distance au but final (il peut cependant y avoir des écartements locaux pour éviter de tomber dans des impasses ou de provoquer des échecs).

Ce chapitre est consacré à l'analyse des stratégies de dialogue mises en œuvre par les locuteurs des réseaux ED et Pédago 2.0. Nous avons ainsi cherché à comprendre ce que se disent les locuteurs de ces deux réseaux et comment ils se le disent. Avant de procéder aux analyses des stratégies conversationnelles, nous avons recherché l'éventuelle existence d'un langage maison qui serait utilisé et partagé par les locuteurs des réseaux Pédago 2.0 et ED. En effet, si un tel langage existe, il nous fallait pouvoir le traduire, le décoder avant d'analyser les dialogues proprement dits.

## 1. La recherche d'un langage maison créé et partagé dans les réseaux ED et Pédago 2.0

Un langage maison s'apparente à un langage dans lequel les locuteurs utilisent certaines créations lexicales, néologismes, hyperboles ou métaphores dans un sens particulier, partagé et repris par le groupe. Afin de repérer si les locuteurs des réseaux Pédago 2.0 et ED ont inventé et utilisent entre eux un langage spécifique, nous avons cherché dans un premier temps à identifier les néologismes. Moeschler (1974) distingue deux sortes de néologismes :

- Le **néologisme ordinaire** qui est une unité pourvue d'une forme et d'un sens nouveaux
- Le **néologisme de sens** qui est l'acception nouvelle pour une unité déjà constituée.

Pour Sajous et Tanguy (2006) les créations lexicales forment un sous-ensemble des néologismes. Elles reposent uniquement sur la création d'un nouveau lexème (et non sur une évolution de sens ou une composition). Leur source principale est un processus de dérivation morphologique, principalement la suffixation. Quant aux motivations des locuteurs, Sajous et Tanguy en repèrent quatre catégories principales :

- **La création de termes techniques** : aquamarquage, immunofixation ;
- **La création liée à des concepts récents** : pacser (se), googler ;
- **La création de termes relevant de la langue populaire** : poilade ;
- **Les créations transparentes dans leur interprétation** : japonisation, europhobie.

Nous avons également recherché si certaines hyperboles et métaphores étaient utilisées par les locuteurs des réseaux ED et Pédago 2.0 de façon particulière. Les



hyperboles et les créations lexicales sont facilement repérables, cependant relever de façon exhaustive les métaphores peut s'avérer délicat dans la pratique. Lakoff et Johnson (1985) ont montré que les métaphores ne sont pas seulement affaire de langage mais qu'elles structurent nos pensées, nos attitudes et nos actions. Notre langage tout entier dans son usage le plus quotidien est traversé par la métaphore et une grande partie de notre système conceptuel est structuré métaphoriquement. Ceci rend complexe le repérage systématique des métaphores et peut introduire un biais. Néanmoins, notre objectif étant de repérer les métaphores reprises par différents locuteurs au sein d'un même groupe, nous pensons que leur fréquence d'utilisation les rend davantage visible. Les métaphores employées de façon régulière ont finalement peu de chance d'échapper à notre analyse.

Nous avons analysé l'ensemble des publications postées sur le réseau ED entre le mois d'août 2006 et de janvier 2009 et l'ensemble des publications postées sur le réseau Pédago 2.0 entre décembre 2008 et janvier 2011 afin de repérer les créations lexicales, les néologismes, les hyperboles et métaphores qui seraient utilisés par les locuteurs dans un sens particulier et partagé.

### **1.1. *Dans le réseau ED et le réseau Pédago 2.0, des métaphores et des hyperboles utilisées communément dans d'autres circonstances***

Nous avons relevé une quarantaine de métaphores et d'hyperboles parmi l'ensemble des publications postées sur les réseaux ED et Pédago 2.0. Celles-ci sont utilisées communément dans d'autres cercles comme dans les exemples qui suivent :

- J'écris comme un cochon,
- Un mécanisme pédagogique digne d'un horloger suisse,
- Je me suis éclatée à le faire,
- Mettre du plomb dans la cervelle
- Une kyrielle d'exercices possibles.

De ce fait, les métaphores et les hyperboles que nous avons identifiées ne constituent pas un langage maison utilisé et compris uniquement au sein des réseaux ED et Pédago 2.0. Dans le réseau ED nous n'avons trouvé aucune création lexicale ni néologisme. Dans le réseau Pédago 2.0, nous n'avons pas repéré non plus de création lexicale à proprement parler mais deux néologismes de sens ont retenu notre attention.

### **1.2. *Deux néologismes de sens repérés dans le réseau Pédago 2.0***

Les deux expressions que nous avons relevées existent en dehors du réseau Pédago.2.0, cependant elles ont la particularité d'être utilisées dans un sens précis et partagé par les différents locuteurs du réseau Pédago 2.0.

### 1.2.1. être bidouilleur : un statut reconnu et envié dans le réseau Pédago 2.0

Certains locuteurs se décrivent comme étant *des bidouilleurs* c'est à dire des amateurs « intelligents » en informatique. Ce terme n'a pas été inventé par les membres du réseau Pédago 2.0. Il désigne habituellement une personne capable de développer des solutions informatiques qui certes fonctionnent, mais sans méthode et sans partage de documentation. Le terme de bidouilleur est souvent utilisé d'une façon péjorative. La lecture de l'ensemble des fils de discussion, nous fait penser que dans le réseau Pédago 2.0, ce terme prend un tout autre sens. Un *bidouilleur* est un membre qui s'est formé tout seul pour parvenir à un niveau technique lui permettant de concevoir des outils numériques qu'il propose à ses élèves afin de faciliter leur(s) apprentissage(s). L'exemple ci-dessous illustre la façon dont les bidouilleurs parlent d'eux-mêmes sur le réseau.

*« J'ai décidé de me perfectionner : achat de bouquins, logiciels, participation à des forums... Et des heures, des heures, des heures... L'aspect techniciste ne me plait pas vraiment, mais pour mettre en activité les élèves cela vaut vraiment le coup. Perso je me considère plutôt comme un bidouilleur (comme un gamin qui trafique son scooter). » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 17 juillet 2009.*

Cette compétence est reconnue et enviée au sein du réseau. Les deux exemples qui suivent sont représentatifs de la reconnaissance des compétences des *bidouilleurs* par les autres membres du réseau Pédago 2.0 et de leur envie d'être considérés comme tel.

*« Je suis impressionnée par le niveau en informatique de C., de L, et d'autres "pros" Clionautes ! » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 17 juillet 2009.*

*« J'aimerais bénéficier de vos conseils avisés et de vos expériences que j'imagine longues et solides, pour cet achat [il s'agit d'un ordinateur] et je vous en remercie d'avance. NB : je connais l'informatique et vous pouvez "jargonnez" technique. » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 1er septembre 2010.*

Bien que l'attribution du statut de *bidouilleur* ne soit pas explicite sur le réseau, nous avons identifié cinq membres considérés comme des bidouilleurs par les autres membres du réseau. Ces cinq membres se présentent eux-mêmes comme étant des *bidouilleurs* et ce point n'est contesté à aucun moment sur le réseau. Nous notons que la créatrice et l'administratrice du réseau Pédago 2.0 est reconnue par ses pairs comme faisant partie du groupe des *bidouilleurs*.

Les *bidouilleurs* comptent parmi les membres les plus actifs du réseau. Ils représentent 1 % du nombre de locuteurs (5/462) et ont publié plus de 25 % des messages (280/1103). Cette hyperactivité fait qu'ils ont une grande influence sur ce qui se dit sur le réseau et sur les manières de le dire.

### 1.2.2. Les Clionautes, une galaxie jugée trop complexe

Le second sens conventionnel que nous avons relevé concerne le mode de fonctionnement de l'association les Clionautes qui hébergeait le réseau Pédago 2.0 à sa création. Cette association est organisée autour d'un ensemble de projets nommé la galaxie des Clionautes. Cet aspect est rappelé sur la page d'accueil du site de l'association, en haut et à droite, à côté du bandeau.

Image 19 : bandeau de la page d'accueil du site de l'association les Clionautes, 21 juin 2012



La notion de galaxie pour désigner le mode d'organisation de l'association les Clionautes est reprise par différents locuteurs du réseau Pédago 2.0 pour être critiquée. Ce mode de fonctionnement est perçu comme étant trop complexe par les membres du réseau Pédago.2.0. Les deux exemples présentés ci-après illustrent ce point.

*« Je crois que j'ai construit cette séance à partir d'une proposition de D. qui est sans doute encore en ligne sur un site de la galaxie Clionautes (??). » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 3 décembre 2009.*

*« L'aspect trop galactique des Clionautes. J'ai souvent du mal à m'y retrouver dans la multitude d'outils et de plateformes. Ne m'en voulez pas mais j'ai toujours pas compris l'intérêt de Twitter par exemple. (Aie Aie Aie je vais m'attirer les foudres de certains...) » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 27 mai 2009.*

Cette phase d'analyse nous a permis d'identifier deux normes implicites de fonctionnement. Les membres *bidouilleurs* sont valorisés dans le réseau et sont considérés comme des exemples à suivre. Par ailleurs, l'association les Clionautes fonctionne comme une *galaxie* constituée d'une multitude de projets. Ce mode d'organisation est décrit comme étant trop complexe aux yeux des membres du réseau Pédago 2.0.

Nous pouvons désormais nous concentrer sur l'analyse des comportements des locuteurs, sans avoir besoin de « traduire » au préalable le langage utilisé par les locuteurs des réseaux ED et Pédago 2.0. L'analyse des comportements rédactionnels des locuteurs en fonction des stratégies de dialogue nécessite d'identifier parmi l'ensemble des publications des réseaux ED et Pédago 2.0, les fils de discussions comportant des éléments de dialogue, puis de les ventiler selon les cinq stratégies conversationnelles définies par Caelen (2003).

## 2. L'identification des messages comportant des éléments explicites de dialogues dans le réseau Pédago 2.0 et le réseau ED

Nous nous sommes concentrés sur les fils de discussion publiés dans le réseau ED et le réseau Pédago 2.0 présentant des éléments explicites de dialogue. Pour chacun d'eux, nous avons recherché les échanges (les suites de tours de paroles dans lesquelles le but du dialogue est maintenu) et les incidences (actes de parole qui ont pour effet de mettre le but du dialogue en attente ou de le questionner).

La première étape a consisté à identifier parmi l'ensemble des publications postées sur les réseaux Pédago 2.0 et ED, les fils qui comportent au moins 2 réponses. En effet, nous avons estimé que deux réponses pouvaient constituer un début de dialogue avec peut-être une négociation de sens entre les locuteurs. La ventilation des publications en fonction des réponses a donné les résultats suivants :

**Tableau 20 : ventilation des fils de discussion du réseau Pédago 2.0 (décembre 2008- janvier 2011) et du réseau ED en fonction des réponses au message initial**

Description des fils de discussion	Réseau Pédago 2.0		Réseau ED	
	Nb de fils	%	Nb de fils	%
Fils de discussion sans réponse	8	9	860	77
Fils de discussion avec une seule réponse	8	9	181	16
Fil de discussion avec des réponses publiées par un seul locuteur	3	3	0	0
Fils de discussion comportant au moins deux réponses	72	79	79	7
<b>TOTAL</b>	91	100	1 120	100

Ces résultats confirment ce que nous avons déjà présenté dans les chapitres précédents. Le réseau ED est un réseau dans lesquels les membres dialoguent peu (7 % des fils de discussion) et partagent de l'information professionnelle et des ressources à caractère pédagogique sans les discuter. 77 % des messages initiaux n'ont fait l'objet d'aucun commentaire ou remarque de la part des membres du réseau. Dans le réseau Pédago 2.0, les choses sont très différentes puisque 79 % des messages initiaux ont fait l'objet d'au moins 2 réponses de la part des membres du réseau. Seuls 9 % des fils de discussion n'ont pas fait l'objet de commentaire ou de remarque.

Parmi les fils de discussion comportant au moins deux réponses, nous avons affiné notre sélection afin de ne garder que les fils qui présentent des éléments explicites de dialogue ou d'incidence. Notre objectif étant de présenter les comportements rédactionnels des locuteurs en fonction de stratégies de dialogues définies par Caelen, nous nous intéresserons ici, aux seuls fils de discussion ayant fait l'objet d'au moins 2 réponses, c'est-à-dire de 72 fils de discussion pour le réseau Pédago 2.0 et 79 fils de discussion pour le réseau ED.

Le fait que les publications initiales postées par les locuteurs des deux réseaux aient fait l'objet d'au moins deux commentaires ou réponses ne signifie pas pour autant que les

files présentent des éléments explicites de dialogue ou d'incidence. Nous avons ainsi décidé de retirer les catégories de messages suivantes :

- **Les fils de discussion dont l'objet est de signaler un problème technique** : il peut s'agir du signalement d'une difficulté apparue lors du téléchargement ou lors de la lecture du fichier etc. A titre d'exemple, nous présentons ci-après la copie d'un message entrant dans cette catégorie. Il n'a reçu aucune réponse.

Image 20 : copie d'écran d'un commentaire publié sur le réseau ED signalant un problème technique



- **Les fils de discussion qui ne comportent que des commentaires de remerciement sans autre remarque ou précision.** Le fil de discussion ci-dessous entre dans cette catégorie. Le remerciement n'a pas reçu de réponse de la part du locuteur initial.

Image 21 : copie d'écran d'un fil de discussion posté sur le réseau ED ne comportant que des remerciements sans dialogue



- Les fils de discussion dans lesquels les commentaires s'ajoutent les uns aux autres sans

amorce de dialogue entre les locuteurs. A titre d'exemple, nous présentons ci-après la copie d'un fil de discussion entrant dans cette catégorie.

Image 22 : copié d'écran d'un fil de discussion posté sur le réseau Pédago 2.0 sans amorce de dialogue sur le réseau Pédago 2.0



Dans ce fil de discussion, les membres du réseau Pédago 2.0 utilisent la fonction commentaire pour rajouter des éléments les uns à la suite des autres, sans dialoguer entre eux. Il s'agit d'un détournement de l'usage du forum pour produire collectivement une liste, comme on le ferait avec un wiki par exemple.

Le tableau ci après présente la ventilation des fils de discussion publiés sur les réseaux ED et Pédago 2.0.



**Tableau 21 - Analyse des fils de discussion du réseau Pédago 2.0 en fonction des interactions visibles, décembre 2008 - janvier 2011**

Description des fils de discussion	réseau Pédago 2.0		réseau ED	
	Nb de fils	%	Nb de fils	%
<b>Fils de discussion avec au moins deux réponses</b>				
<b>Fils de discussion sans élément explicite de dialogue ni d'incidence</b>	55	76	46	58
<b>Fils de discussion avec au moins un élément explicite de dialogue ou d'incidence</b>	17	24	33	42
<b>Total</b>	72	100	79	100

Parmi les 17 fils de discussion publiés dans Pédago 2.0, 2 fils sont particulièrement longs. Ils sont constitués respectivement de 116 et de 84 messages. Ces deux fils ont été publiés à un an d'intervalle et présentent la caractéristique d'avoir le même sujet : le choix de manuels scolaires pour la prochaine rentrée. Parmi l'ensemble des messages constituant ces deux fils, nous avons observé deux sous discussions dont les objectifs nous ont semblé particulièrement intéressants :

- La première sous discussion est constituée de 11 messages et a pour objectif la défense d'un manuel scolaire par son auteur ;
- La seconde sous discussion est constituée de 8 messages et a pour objectif le rappel des règles de courtoisie qui devraient s'appliquer entre les locuteurs du réseau Pédago. 2.0.

Ainsi, parmi l'ensemble des éléments publiés sur le réseau Pédago 2.0, nous avons fait le choix d'analyser les comportements rédactionnels dans un ensemble de 171 messages publiés par 52 locuteurs issus de 15 fils de discussion complets et de 2 parties de fils de discussion. Pour le réseau ED, nous avons analysé l'ensemble des 33 fils de discussion présentant des éléments explicites de dialogues. Ces 33 fils sont composés de 211 messages publiés par 62 locuteurs différents. Pour plus de clarté, ces éléments sont synthétisés et présentés dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 22 – Présentation synthétique du corpus d'analyse des comportements rédactionnels**

	Pédago 2.0	ED	Total
<b>Nombre de fils de discussion</b>	17	33	50
<b>Nombre total de messages</b>	171	211	382
<b>Nombre moyen de messages par fil</b>	10	6	16
<b>Nombre de locuteurs impliqués</b>	52	62	114

Nous avons ensuite procédé à l'analyse des fils de discussion afin de déterminer si et de quelle manière les locuteurs adaptent leurs comportements rédactionnels en fonction des stratégies conversationnelles qu'ils poursuivent. Nous avons là aussi, procédé par

étapes. Nous avons dans un premier temps ventilé l'ensemble des 50 fils de discussion en fonction de la stratégie conversationnelle dominante dans la conversation.

### 3. Analyse des comportements rédactionnels des locuteurs des réseaux Pédago 2.0 et des réseaux ED

Cette première phase d'analyse, nous a permis de mettre en lumière deux facettes communes du fonctionnement des réseaux ED et Pédago 2.0 : la stratégie conversationnelle de coopération est de loin la plus employée par les locuteurs.

#### 3.1. *Pédago 2.0 et ED, des réseaux dans lesquels règne la stratégie conversationnelle de coopération*

Nos résultats montrent que dans ces deux réseaux, la stratégie conversationnelle dite coopérative est la plus utilisée par les locuteurs. Le tableau synthétise la ventilation des fils de discussion des réseaux ED et Pédago 2.0 selon les stratégies conversationnelles poursuivies par les locuteurs.

**Tableau 23 : ventilation des fils de discussion des réseaux ED et Pédago 2.0 selon les stratégies conversationnelles de Caelen (2002)**

Stratégies conversationnelles	Pédago 2.0		ED		Total	
<b>Réactive</b>	9	5 %	16	7,5 %	25	7 %
<b>Coopérative</b>	72	42 %	158	75 %	230	60 %
<b>De négociation</b>	30	18 %	17	8 %	47	12 %
<b>Constructive</b>	41	24 %	4	2 %	45	12 %
<b>Directive</b>	19	11 %	16	7,5 %	35	9 %
<b>Total</b>	171	100 %	211	100 %	382	100 %

Dans le réseau ED, 75% des fils de discussion s'inscrivent dans une stratégie conversationnelle coopérative. Les trois autres stratégies conversationnelles décrites par Caelen sont beaucoup moins fréquentes. Ceci nous conforte dans l'idée que dans ce réseau, la construction de connaissance par confrontation ou négociation d'idées est peu présente.

La situation est plus contrastée dans le réseau Pédago 2.0. Si la stratégie conversationnelle coopérative reste la plus utilisée par les locuteurs (42 % des fils de discussion), la stratégie de négociation est elle aussi utilisée assez fréquemment. (24 %

des fils de discussion). Cet élément nous indique que dans le réseau Pédago 2.0, les locuteurs dialoguent en tentant de maintenir leur but initial, chacun tentant de rester sur ses positions. Par ailleurs, l'utilisation courante de la stratégie conversationnelle constructive (18 %) montre que les locuteurs du réseau Pédago 2.0 n'hésitent pas à déplacer le but de la conversation en fonction de ce qui est dit pour mieux revenir à leurs arguments initiaux. Cette première phase d'analyse nous conduit à penser que dans le réseau Pédago 2.0, les locuteurs cherchent plus volontiers à faire accepter leurs idées qu'à construire collectivement de nouvelles connaissances.

Un autre élément a retenu notre attention, quelle que soit la stratégie de dialogue utilisée par les locuteurs, les implicatures conversationnelles et les signes textuels sont très peu employés.

### ***3.2. Les réseaux ED et Pédago 2.0 : des espaces professionnels dans lequel les locuteurs choisissent d'utiliser un langage sobre et explicite***

Dans un dialogue en face à face, la communication non verbale, composée de silences, de gestes, de postures, d'expressions faciales, du ton de la voix ou encore du rythme de l'élocution, permet aux locuteurs d'exprimer leurs émotions, leurs sentiments et les valeurs. Dans un dialogue en ligne, lorsque les interlocuteurs ne peuvent pas se voir mutuellement par caméra interposée, la communication non verbale n'est pas possible et elle est généralement remplacée par l'utilisation de signes textuels ou d'implicatures. Audran (2002) insiste à juste titre sur la nécessité de tenir compte des signes textuels tels que les émoticônes, la ponctuation (par exemple, l'usage des points de suspension est très répandu pour indiquer au destinataire qu'il peut laisser libre cours à son interprétation en se référant aux messages antérieurs) ou la mise en forme particulière de certains caractères (comme la mise en gras ou en majuscules qui peuvent parfois s'apparenter à un cri électronique).

**Image 23 : exemple de message avec des signes textuels**



A titre d'exemple, dans cette phrase, la mise en majuscule et en gras des caractères du mot énormément permet au locuteur de signifier qu'il a vraiment beaucoup appris, par l'utilisation de l'émoticône qu'il en retire une certaine satisfaction. Les 7 points d'exclamation expriment l'importance que le locuteur donne à ce qu'il a appris.

Les travaux de Grice se concentrent sur le sens implicite d'une interaction verbale. Pour communiquer efficacement, le locuteur et l'interlocuteur doivent s'adapter et coopérer l'un avec l'autre. Grice décrit quatre maximes de conversation (de quantité, de qualité, de relation et de manière) dont le but est de donner des règles pour réussir une conversation coopérative. Ces maximes de conversation lorsqu'elles ne sont pas respectées par le locuteur sont à l'origine du déclenchement des implicatures conversationnelles. Par l'utilisation d'une implicature conversationnelle, le locuteur cherche à signifier quelque chose de manière implicite et indirecte.

Pour chacun des messages des 50 fils de discussion comportant des éléments de dialogue ou d'incidence, nous avons recherché l'existence de signes textuels et d'implicatures. Sur l'ensemble des 382 messages analysés, 245 (64 %) ne contiennent aucun signe textuel particulier. Les locuteurs n'utilisent pas la mise en gras, en italique ou en majuscule du texte. La ponctuation est celle qui est habituellement utilisée dans la langue française. Dans leurs messages, ils utilisent peu d'émoticônes. De plus, les locuteurs des réseaux ED et Pédago 2.0 utilisent peu d'implicatures au sens de Grice (1975) dans la rédaction de leurs messages. Le message ci-dessous est un exemple caractéristique du langage utilisé par les locuteurs des réseaux ED et Pédago 2.0.

*« En ce qui me concerne, je prends comme base le plan du livre pour que les élèves s'y retrouvent. J'utilise les documents du livre que je complète avec des documents plus pertinents ou plus actuels. » Message posté sur le réseau ED, le 31 août 2009.*

Ceci signifie que dans la plupart des cas les locuteurs privilégient une communication sobre et explicite. Ils se concentrent sur des éléments factuels et ne laissent pas ou peu apparaître de marque d'affectivité. Les locuteurs cherchent à adopter un niveau de langage qui met en avant leur professionnalisme, comme dans l'exemple ci-après.

*« Je reprends l'article de F. pour en faire une discussion qui me semble être un enjeu pédagogique incontournable : le vrai problème : à quoi servent les devoirs ? [...] Je sais que nombre d'entre vous ont déjà ouvert des pistes. Quelles sont-elles ? Quel bilan en faites-vous ? Parmi celles-ci, les Tice ne sont-elles pas un levier positif ? » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 7 mars 2009.*

Pourtant, ce premier résultat doit être relativisé en fonction des différentes stratégies conversationnelles. Certaines stratégies sont plus propices que d'autres à l'utilisation d'implicatures et de signes textuels.

**Tableau 24 - Répartition par stratégie de dialogue des messages sans aucune implicature, ni figure de style, ni signe textuel sur le réseau PEDAGO 2.0. décembre 2008 – janvier 2011**

<b>Stratégies de dialogue</b>	<b>Messages comportant une implicature ou un signe textuel</b>
<b>Réactive</b>	40 %
<b>Coopérative</b>	30 %
<b>De négociation</b>	60 %
<b>Constructive</b>	50 %
<b>Directive</b>	Aucun

Ces éléments nous ont conduit à analyser les comportements rédactionnels des locuteurs du réseau ED et du réseau Pédago 2.0, stratégie de dialogue par stratégie de dialogue. Pour faciliter la compréhension des résultats, nous avons ventilé les messages

s'inscrivant dans chacune des stratégies de dialogue en fonction des types de buts recherchés par les locuteurs :

- **Prendre le contrôle de la conversation** : ce qui correspond à la stratégie directive
- **Montrer leur adhésion au collectif ou leur empathie vis à vis d'autres membres** : les messages dans lesquels les stratégies réactives ou coopératives sont mises en œuvre appartiennent à cette catégorie de but.
- **Défendre une idée ou un point de vue** : les messages dans lesquels les stratégies constructives ou de négociation sont mises en œuvre appartiennent à cette catégorie de but.

Nous présentons ci-après une synthèse des comportements rédactionnels des locuteurs des réseaux ED et Pédago 2.0 en fonction des trois buts énoncés ci-dessus.

### ***3.3. Les comportements rédactionnels des locuteurs dans les messages servant un but de prise de contrôle***

Les locuteurs qui cherchent à prendre le contrôle lors d'un dialogue utilisent la stratégie conversationnelle dite directive. Cette stratégie consiste à garder l'initiative pour conduire le dialogue en maintenant le but de l'échange ou en imposant son propre but.

Les locuteurs qui mettent en œuvre cette stratégie publient des messages rédigés dans un style sobre et leurs propos sont explicites. Nous avons constaté que dans les deux réseaux les messages s'inscrivant dans une stratégie directive ne comporte aucune implicature conversationnelle ni aucun signe textuel. Nous pensons que les locuteurs cherchent ainsi à donner l'image de professionnels dont on ne discute pas le bien fondé des propos. Le message ci-dessous est caractéristique du type de langage utilisé par les locuteurs des réseaux ED et Pédago 2.0.

*« Bonjour,  
je voulais juste ajouter à ce qui a déjà été dit une ou deux remarques concernant le site des Clionautes : d'une part, il faudrait "nettoyer" le site de tous les liens morts qui le peuplent ; d'autre part, comme l'indique C, revoir le site en fonction des nouveaux programmes. » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 28 mai 2009.*

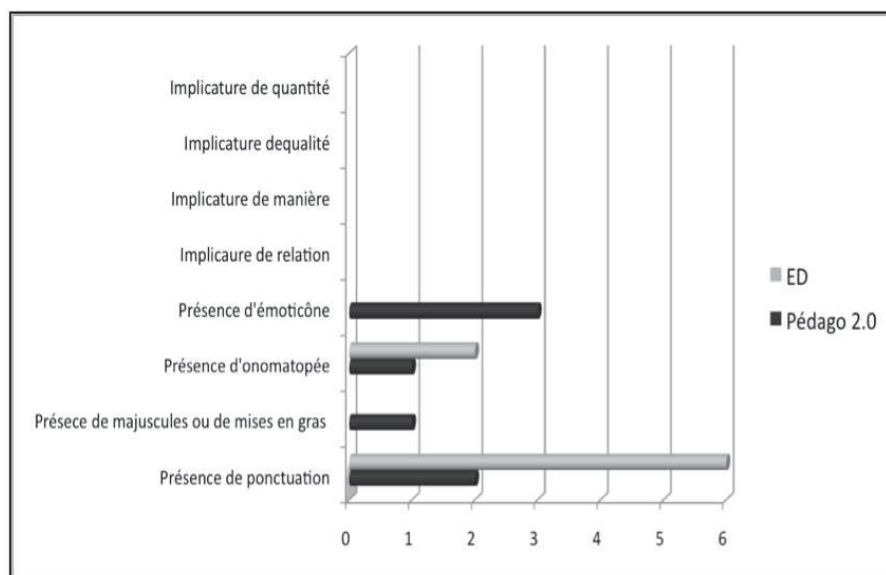
### ***3.4. Les comportements rédactionnels des locuteurs dans les messages servant un but d'empathie ou d'insertion***

Deux stratégies conversationnelles peuvent être utilisées par les locuteurs pour servir un but d'empathie ou d'insertion dans le réseau : la stratégie réactive et la stratégie coopérative.

La stratégie réactive consiste pour B à déléguer l'initiative à A, soit en lui faisant endosser son but (demande d'aide ou d'assistance), soit en adoptant son but (cas du serviteur). Dans le réseau ED, la stratégie réactive a été mise en œuvre dans 16 messages dont 38% contiennent un signe textuel. Dans le réseau Pédago 2.0, cette stratégie a été mise en œuvre dans 9 messages dont 40% contiennent un signe textuel. Aucune implicature n'a été observée dans ces 25 messages.

Le graphique ci-dessous donne une vision synthétique de la répartition des signes textuels pour les messages qui s'inscrivent dans une stratégie de dialogue réactive.

**Figure 32 - Nombre de messages présentant une implicature, une figure de style ou un signe textuel pour la stratégie réactive sur le réseau Pédago 2.0, décembre 2008 – janvier 2011 et sur le réseau ED, août 2006 –avril 2009**



Les messages sont trop peu nombreux pour qu'il soit possible de mener une comparaison pertinente des différents signes textuels utilisés par les locuteurs des deux réseaux. Nous pouvons néanmoins souligner que lorsque les locuteurs des réseaux ED et Pédago 2.0 utilisent une stratégie réactive, les locuteurs cherchent à s'attirer la sympathie des autres membres à qui ils demandent une réaction. Pour tenter d'y parvenir, ils utilisent volontiers les signes textuels, comme dans l'exemple suivant :

*« Ce n'est pas limité à l'HG d'ailleurs, si on peut trouver pour l'ensemble du collègue, ce serait encore mieux... 😊 . » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 14 avril 2010.*

Nous remarquons qu'aucun des messages relevant de la stratégie de dialogue dite réactive ne comporte d'implicature conversationnelle. L'une des explications que nous pouvons avancer est que les locuteurs des réseaux Pédago 2.0 et ED qui interviennent dans le but de faire réagir les autres locuteurs ont tout intérêt à s'assurer que leurs messages seront parfaitement compris. Pour cela, ils évitent les formulations indirectes et n'enfreignent aucune des maximes de dialogue.

Pour les tours de parole relevant de la stratégie de coopération, les choix de rédaction des locuteurs sont sensiblement différents.

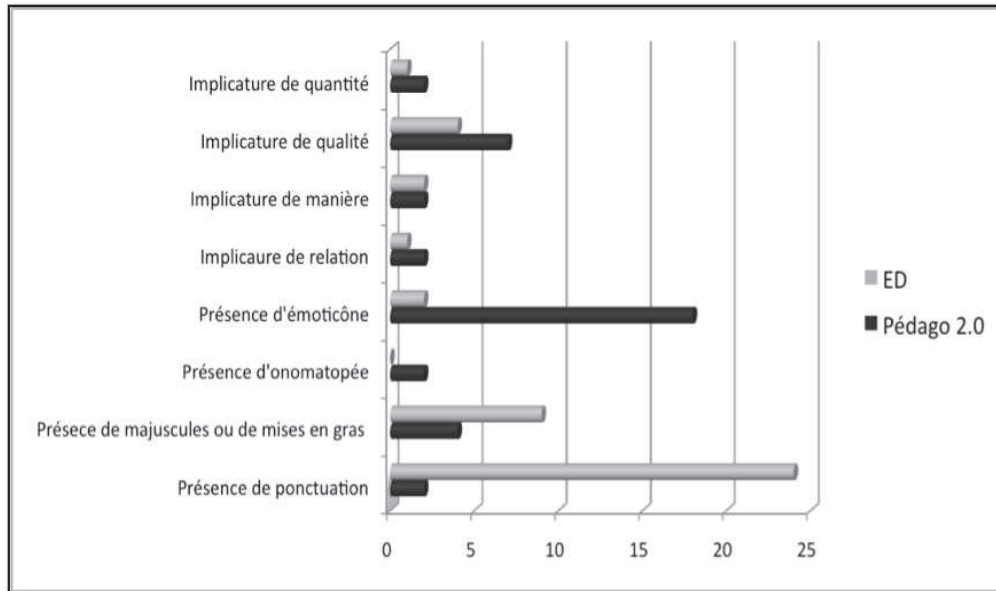
La stratégie de coopération consiste à tenir compte du but de son interlocuteur en lui proposant une (ou des) solution(s) acceptable(s). Dans le réseau ED, la stratégie de coopération a été mise en œuvre dans 72 messages dont 30 % contiennent un signe textuel ou une implicature. Dans le réseau Pédago 2.0, cette stratégie a été mise en œuvre dans 158 messages dont 22 % contiennent un signe textuel ou une implicature.

Le premier constat que nous pouvons faire est que les locuteurs des deux réseaux utilisent indifféremment toutes les formes d'implicatures et jouent sur l'ensemble des signes textuels. La figure ci-dessous présente la ventilation, pour les deux réseaux de type



bac à sable des utilisations d'implicatures et de signes textuels pour les messages s'inscrivant dans la stratégie coopérative.

**Figure 33 - Nombre de messages présentant une implicature, une figure de style ou un signe textuel pour la stratégie coopérative sur le réseau Pédago 2.0, décembre 2008 – janvier 2011 et sur le réseau ED, août 2006 –avril 2009**



Dans un tiers des messages relevant de la stratégie conversationnelle coopérative, les locuteurs s'adressent directement à un ou plusieurs membres du réseau. Il est très fréquent de relever à cette occasion l'utilisation de signes textuels comme dans les exemples qui suivent.

*« Dis donc c'est super ton truc !!! » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 24 mai 2009.*

*« Ah tu m'avais dit et je n'avais pas compris !!! Faut dire que la télé le midi ce n'est pas souvent et ce n'est pas Nagui...! » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 1<sup>er</sup> décembre 2008.*

Nos observations nous conduisent à penser que les implicatures conversationnelles sont utilisées par les membres du réseau Pédago 2.0 pour montrer qu'ils disposent d'un réservoir de connaissances qu'ils partagent avec un sous-groupe de membres. Il s'agit pour les locuteurs de laisser transparaître un lien plus personnel avec un ou plusieurs interlocuteurs, quitte à s'éloigner de l'objet du fil de discussion, comme dans les exemples qui suivent.

*« Juste pour sourire, ton débat rejoint celui posé par un de nos « amis communs » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 26 juin 2009.*

*« Coucou G, entre francomtois on se permet quelques familiarités ! » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 1<sup>er</sup> janvier 2009.*

Dans le réseau ED, les implicatures et les signes textuels sont utilisés par les locuteurs pour marquer un accord ou un désaccord que les locuteurs estiment être partagés par les autres membres du réseau, comme dans les exemples qui suivent.

*« Nous avons eu la même idée pour la partie rédactionnelle !!!! C'est toujours d'actualité pour l'analyse de documents. » Message posté sur le réseau ED, le 29 janvier 2008.*

*« Lors d'une rencontre avec mes inspecteurs, je leur ai fait part de nos difficultés à respecter les contraintes horaires. Réponse : vous allez trop loin (????). Il faut lire les limites énoncées dans le référentiel (ah bon !!!!). » Message posté sur le réseau ED, le 4 avril 2007.*

### **3.5. Les comportements rédactionnels des locuteurs dans les messages servant un but de défense d'idée ou de point de vue**

Enfin, lorsqu'il s'agit de défendre une idée ou un point de vue, étape préalable à la construction de connaissances ou à la négociation de règles de fonctionnement, les locuteurs peuvent utiliser une stratégie conversationnelle constructive ou de négociation.

La stratégie constructive consiste à déplacer le but courant momentanément afin de provoquer un détour (supposé constructif), par exemple pour faire remarquer un oubli, une erreur, faire une citation, rappeler un fait ancien ou une expérience. Dans le réseau ED, la stratégie constructive a été mise en œuvre dans 4 messages. Parmi ces 4 messages, nous avons relevé un signe textuel (une mise en gras de caractères) et une implicature de relation. Dans le réseau Pédago 2.0, cette stratégie a été mise en œuvre dans 41 messages dont 60% contiennent un signe textuel ou une implicature.

La stratégie de négociation se produit dans une situation où les buts sont incompatibles et lorsque les interlocuteurs veulent minimiser les concessions. La négociation procède selon un schéma assez classique, par des séquences argumentatives (argumentation / réfutation) avec proposition d'une solution sous optimale jusqu'à convergence ou constat d'échec.

Dans le réseau ED, la stratégie de négociation a été mise en œuvre dans 17 messages. Parmi ces 17 messages 3 d'entre eux contiennent un signe textuel ou une implicature. Dans le réseau Pédago 2.0, cette stratégie a été mise en œuvre dans 30 messages dont 50% contiennent un signe textuel.

Pour ces deux stratégies conversationnelles, l'usage d'implicatures et de signes textuels est très fréquent. Plus les émotions sont fortes et plus les messages contiennent d'implicatures et de signes textuels. C'est le cas notamment lorsque les locuteurs cherchent à défendre leur travail ou un point de vue personnel.

Pour les messages inscrits dans les stratégies constructives et de négociations, les implicatures et les signes textuels sont répartis de la façon suivante :

Figure 34 - Nombre de messages présentant une implicature, une figure de style ou un signe textuel pour la stratégie constructive sur le réseau Pédago 2.0, décembre 2008 – janvier 2011 et sur le réseau ED, août 2006 –avril 2009

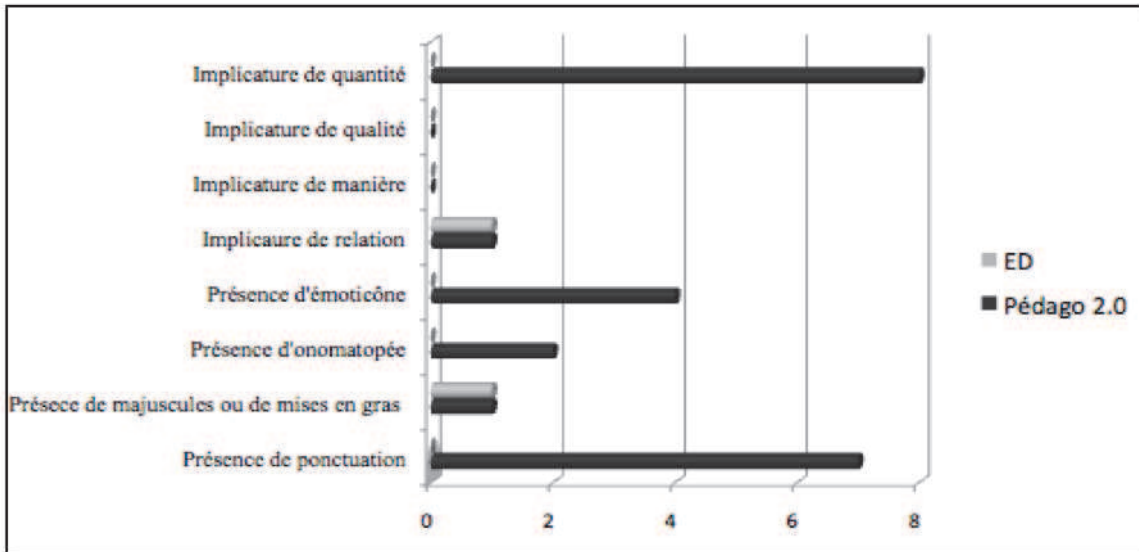
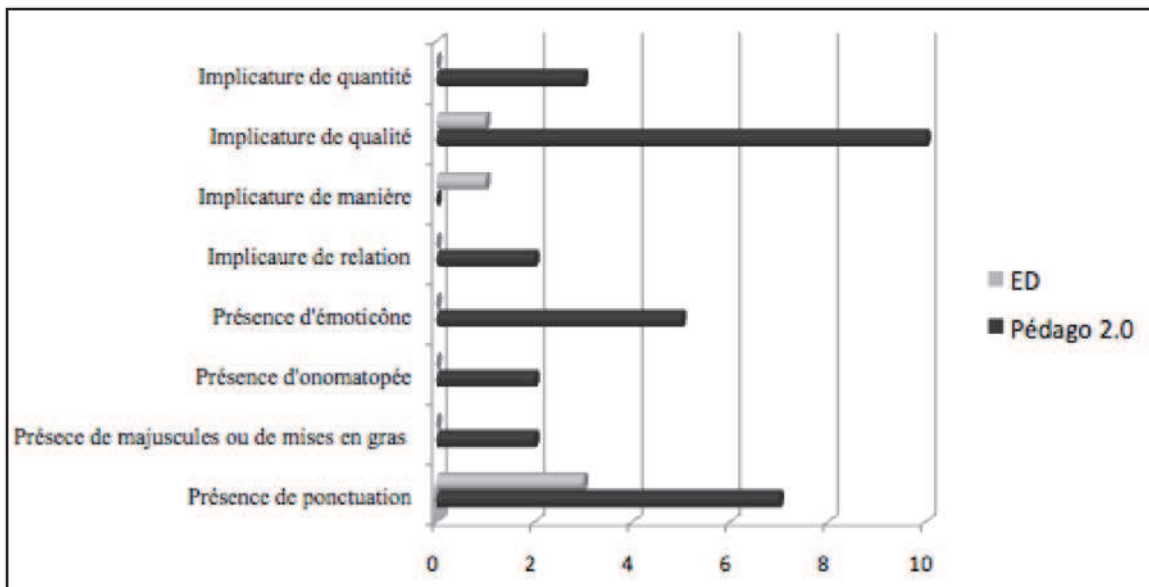


Figure 35 - Nombre de messages présentant une implicature, une figure de style ou un signe textuel pour la stratégie de négociation sur le réseau Pédago 2.0, décembre 2008 – janvier 2011 et sur le réseau ED, août 2006 –avril 2009



Nous interprétons les résultats de nos observations de la façon suivante : la présence d'implicatures et de signes textuels dans les messages ont pour objectif de remplacer l'argumentation. Les faits sont énoncés sans être justifiés et sans faire appel à la discussion. Dans ces messages, il ne s'agit pas de construire collectivement une connaissance mais de « forcer » l'autre à adopter son point de vue. Les trois exemples ci-dessous illustrent ce phénomène.

*« OK! Tout d'abord la palme de la boulette à B. : étude d'une pandémie "la grippe A H1N1... le retour... PFFF! Peut-être que B. fait partie des actionnaires ! » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 4 20 mai 2010.*

*« Le petit scarabée stagiaire que je suis dit qu'il ne suffit pas de crier "TIC, TIC..." en sautant sur sa chaise comme un cabri (usage de Titus), notre prison est un royaume. » Message posté sur le réseau Pédago 2.0, le 26 septembre 2009.*

*« Bravo pour le plagiat, j'hallucine !! C'est moi qui ai fait ce corrigé hier (il est posté dans le message précédent), je me demande pourquoi vous le postez en disant que c'est vous qui l'avez fait ! Je rêve. » Message posté sur le réseau ED, le 18 avril 2008.*

Les résultats obtenus nous ont permis d'identifier quelques points qui méritent d'être synthétisés et discutés.

## 4. Discussions sur les comportements rédactionnels des locuteurs des réseaux de type bac à sable

Les réseaux ED et Pédago 2.0 sont utilisés par leurs membres comme des espaces professionnels. Les messages sont dans leur grande majorité, rédigés dans un style sobre et explicite adapté à une communication professionnelle.

Par ailleurs, les membres du réseau Pédago.2.0 ne partagent pas de langage spécifique entre eux. Le langage ne constitue donc pas une barrière à l'entrée pour les nouveaux entrants.

### 4.1. *Les réseaux ED et Pédago 2.0 ne peuvent pas être assimilés à des communautés de pratique au sens de Wenger*

Les membres du réseau ED ne discutent pas ou peu entre eux. De leur côté, les membres du réseau Pédago 2.0 ont publié de nombreux fils de discussion mais ceux-ci représentent davantage une juxtaposition d'idées personnelles qu'une négociation collective de sens. Nous avons en effet observé que les locuteurs du réseau Pédago 2.0 enfrennent fréquemment les implicatures au sens de Grice (1975) afin d'imposer leur point de vue en lieu et place d'une argumentation. Ce phénomène, constitue un frein à la négociation de sens et donc à l'élaboration collective de connaissance. Les fils de discussion finissent par se tarir, chacun des locuteurs restant sur sa propre position sans qu'un compromis acceptable ne soit trouvé.

Nous n'avons observé aucune des trois principales caractéristiques des communautés de pratiques décrites par Wenger (1998) dans le fonctionnement des réseaux de type bac à sable.

- **L'engagement mutuel** : il suppose une participation active des membres afin de définir une entreprise collective. Il peut être négocié et donner lieu à un document explicite comme une charte, par exemple. Nous avons observé que les membres du réseau ED ne discutent pas ou peu entre eux. De leur côté, les membres du réseau Pédago 2.0, produisent de nombreux fils de discussion qui représentent davantage une

juxtaposition d'idées qu'une négociation collective de sens. Les membres de ces deux réseaux ne semblent pas s'être engagés mutuellement dans une entreprise collective.

- **L'entreprise commune** : Les tâches collaboratives sont quasiment inexistantes dans les réseaux de type bac à sable que nous avons étudiés. En l'absence de tâche commune, les acteurs ne se répartissent pas de responsabilités. Chacun agit de son propre chef en fonction de ses propres intérêts.
- **Le répertoire partagé** : Nos recherches ont mis en lumière que les membres du réseau Pédago.2.0 et du réseau ED ne partagent pas de langage spécifique entre eux.

Nous n'avons pas retrouvé dans le fonctionnement des réseaux de type bac à sable les éléments caractéristiques d'une communauté de pratique, tels qu'ils ont été décrits par Wenger.

Nos analyses ont mis en lumière que le réseau ED est davantage une banque de ressources professionnelles partagées qu'un lieu dans lequel des enseignants construisent collectivement de nouvelles ressources (cours, exercices, évaluations ou liens vers des éléments d'actualités). Les ressources s'ajoutent les unes aux autres sans être co-construites ni améliorées par le groupe. Les membres n'échangent pas entre eux ou alors simplement pour remercier les auteurs des dépôts de ressources. Les membres de cherchent pas à se (re)connaître ni à créer des liens interpersonnels entre eux. Par ailleurs, participer au réseau ED n'est pas un moyen pour se faire remarquer. Les publications ne sont a priori pas visibles par le corps des inspecteurs (contrairement à la liste de discussion institutionnelle de la discipline, par exemple), ni par les éditeurs de manuels scolaires. Ce réseau, permet aux enseignants de consulter des ressources pédagogiques réalisées par d'autres et de s'en inspirer.

Le réseau Pédago 2.0 renvoie l'image d'un lieu dans lequel certains locuteurs partagent des pratiques professionnelles (davantage que des ressources). Ils donnent à voir leurs méthodes pour faire réussir leurs élèves. Dans ce réseau, les membres cherchent à être reconnus, ils se présentent et n'hésitent pas à mentionner les responsabilités qui leurs ont été confiées (auteur de manuels scolaires, formations académiques, etc.). Par ailleurs, dans ce réseau, les membres ne sont pas tous sur un pied d'égalité, certains membres bénéficient d'un statut particulier : *les bidouilleurs*. Ce statut bien qu'implicite est envié par la plupart des membres du réseau. Pédago 2.0.





QUATRIEME PARTIE :  
L'analyse des discours des  
enseignants impliqués dans  
un réseau

---



La quatrième et dernière partie de cette thèse est consacrée aux analyses des discours des membres impliqués dans les deux réseaux de type bac à sable (ED et Pédago 2.0) et dans les deux réseaux de type ruche (Sésamath et l'APSES).

Pour l'ensemble des réseaux nous avons tenté d'appréhender au travers des réponses données, les parcours et les trajectoires professionnelles des membres actifs. Nous avons aussi recueilli les discours des membres impliqués dans les réseaux ED, Pédago 2.0, Sésamath et l'APSES sur les changements éventuels dans leurs pratiques professionnelles qui seraient liées à leur participation dans leur réseau respectif

Sur les réseaux de type ruche, les échanges entre les participants, les profils des membres ne sont pas rendus visibles (sauf pour ceux qui assument des responsabilités officielles au sein du réseau, comme les membres du conseil d'administration par exemple). Nous ne pouvions donc pas mener les mêmes analyses que pour les réseaux de type bac à sable. Afin de mieux comprendre leur fonctionnement, nous avons conduit des entretiens semi-directifs auprès des acteurs impliqués dans Sésamath, dans une phase exploratoire. Puis, une fois les grilles de questions testées, nous avons proposé des questionnaires en ligne à l'attention des membres impliqués dans l'APSES. Les questions posées ont été choisies en nous appuyant sur les éléments saillants de notre état de l'art (partie 1, chapitre 2) et des cadres et méthodes d'analyses présentés dans la deuxième partie. Ceci nous a conduit à questionner les membres impliqués sur les modes de coordination (invisibles depuis leur site Internet), sur les valeurs et la culture éventuellement partagées au sein du réseau.

Nous avons également cherché à éclairer certains résultats obtenus en analysant les traces visibles sur les sites des réseaux de type bac à sable, notamment aux sujets de l'inégalité de participation, de la recherche de reconnaissance.

Le tableau présenté ci-après donne une vue synthétique des types de questions que nous avons posés aux acteurs selon le type de réseau dans lequel ils s'impliquent.

**Tableau 25 : Comparatif des grilles de questions selon les types de réseaux**

Questions posées	ED et Pédago 2.0	Sésamath et l'APSES
Trajectoire personnelle des acteurs	X	X
Trajectoire professionnelle des acteurs	X	X
Le niveau de participation dans le réseau	X	X
Les motivations et les attentes des acteurs	X	X
Le lien entre la participation dans le réseau et les pratiques professionnelles	X	X
Les valeurs et la culture partagées dans le réseau		X
Les modes de coordination entre les projets		X

## CHAPITRE 1 : Analyse des discours des membres des réseaux ED et Pédago 2.0

Une première série d'entretiens a été menée auprès des administrateurs des réseaux hébergés sur Affinitiz pour enseigner l'économie gestion. Ces réseaux ont été présentés dans le premier chapitre de la partie 2. Plusieurs réseaux similaires ont été créés simultanément avec le même objectif : faciliter la mise en œuvre de la réforme du baccalauréat des séries tertiaires. Les baccalauréats Sciences Technologiques et Tertiaires ont subi une profonde réforme en 2005. Les 23 000 enseignants en économie gestion ont par conséquent dû reconstruire de nouvelles productions pédagogiques basées sur de nouvelles méthodes pédagogiques et de nouveaux contenus à enseigner. Une poignée d'entre eux, se sont dit qu'il serait sans doute plus efficace de partager, d'échanger et de co-construire les nouvelles ressources ainsi élaborées. Ils ont choisi d'utiliser la même plateforme relationnelle pour héberger leurs réseaux, la plateforme Affinitiz. Le tableau ci-dessous les présente ainsi que quelques données volumétriques qui permettent de situer le contexte de chacun des réseaux.

**Tableau 26 : les réseaux pour l'enseignement de l'économie gestion hébergés sur Affinitiz, juin 2009**

Discipline	Date de création	NB de membres	Niveau d'activité	NB de visites mensuelles
<b>Économie droit (ED)</b>	1 <sup>er</sup> août 2006	1 033	1120 publications 1101 commentaires	4 500
<b>Marketing</b>	26 août 2005	1 026	1606 publications 2422 commentaires	5 000
<b>Communication</b>	7 janvier 2006	580	565 publications 1029 commentaires	2 200
<b>Gestion</b>	23 août 2005	1 070	278 publications 295 commentaires	1100
<b>GRH</b>	15 mai 2006	364	271 publications 556 commentaires	960
<b>Management</b>	23 août 2005	1 842	1118 publications 2013 commentaires	4 500

Le fait que plusieurs réseaux de mutualisation de ressources créés dans un contexte similaire, coexistent dans la même discipline est pour nous l'occasion de mettre en perspective les discours de leurs administrateurs.

Puis, en nous appuyant sur les discours des administrateurs des réseaux Affinitiz pour l'économie gestion et sur nos précédents résultats, nous avons publié en ligne une enquête à destination des membres des réseaux ED et Pédago 2.0. Les questions ont été posées dans le but de cerner le parcours personnel et professionnel des répondants et de recueillir leurs discours en lien avec nos résultats obtenus par l'analyse des traces publiées. La grille de questionnement a été organisée autour quatre thématiques :

- **Les trajectoires personnelles et professionnelles des répondants** : nous avons souhaité identifier s'il existe un profil type d'enseignants qui participent à des réseaux

de type bac à sable. Sont-ils des enseignants plutôt expérimentés ou plus novices ? s'investissent-ils dans d'autres activités professionnelles (conception de manuels scolaires, formation académiques, participation à un syndicat) ou personnelles (investissement dans le tissu associatif) ?

- **Les ressentis des répondants sur l'asymétrie et l'inégalité de participation dans le réseau** : Les membres des réseaux regrettent-ils cette situation ou bien considèrent-ils qu'il s'agit d'un fonctionnement normal ?
- **Leurs motivations** : Les membres des réseaux de type bacs à sable qui ont répondu à notre enquête en ligne, cherchent-ils à se faire remarquer par leurs pairs ou par leur hiérarchie (banque d'égos) ? Expriment-ils le besoin d'être reconnus ou préfèrent-ils rester anonymes ?
- **Le lien entre leur participation dans le réseau et leur pratique professionnelle** : Le fait de participer à un réseau de type bac à sable modifie-t-il les pratiques professionnelles ? Et si oui, de quelle manière ?

La première section de ce chapitre est consacrée à l'analyse des discours des administrateurs des réseaux de mutualisation hébergés sur la plateforme Affinitiz. Nous présenterons le profil professionnel des administrateurs et leurs attentes vis à vis du réseau qu'ils animent. Enfin, nous ferons le point sur l'inadéquation qu'ils ressentent entre les fonctionnalités offertes par la plateforme Affinitiz et leurs attentes. Cet élément est partagé par l'ensemble des administrateurs que nous avons entendu et explique leur décision de se regrouper et de fermer les réseaux Affinitiz pour migrer vers une autre plateforme relationnelle.

## 5. Les réseaux Affinitiz pour l'économie gestion vus par leurs administrateurs

L'originalité des réseaux d'enseignants créés sur Affinitiz tient au fait que ce sont plusieurs enseignants qui sont à l'origine de la création de différents réseaux dans la même discipline et avec le même but. Ces réseaux ne sont pas en concurrence les uns avec les autres puisque chacun d'entre eux est spécialisé dans une sous discipline de l'économie gestion. Ils se complètent. Par ailleurs, un enseignant en économie gestion est amené chaque année scolaire à enseigner plusieurs sous disciplines, telles que le management, la gestion, le marketing ou encore l'économie et le droit. Il est donc potentiellement intéressé par plusieurs réseaux, simultanément.

Adhemi Drissi et moi-même (Drissi & Quentin, 2010) avons procédé au recueil des discours de trois administrateurs des réseaux de mutualisation en économie gestion au moyen de la méthode de l'entretien semi-directif. Notre échantillon se compose des administrateurs des sites dédiés au management, à la communication et à la gestion des ressources humaines (GRH). Les administrateurs des sites dédiés au marketing et à la gestion n'ont pas souhaité nous répondre. Les entretiens se sont déroulés à distance compte tenu du fait de l'éloignement géographique des personnes que nous avons entendues. Nous avons procédé par entretiens téléphoniques ou via Skype. Nous avons organisé notre grille d'entretiens autour de trois axes :

- **Leurs parcours professionnel et leurs motivations personnelles** : Nous avons

souhaité connaître le parcours professionnel et l'expérience au sein de l'éducation nationale et à l'extérieur. Nous avons également tenté de comprendre quelles ont été les motivations qui ont poussé ces personnes à créer et à s'investir dans l'administration d'un réseau Affinitiz pour l'enseignement de l'économie et de la gestion.

- **Leur perception des autres membres de leur réseau :** Nous avons recherché des éléments sur l'existence éventuelle de valeurs partagées entre les administrateurs et les membres inscrits dans leur réseau. Nous souhaitons également appréhender la perception des créateurs sur les activités des membres inscrits.
- **Leur perception des fonctionnalités offertes par la plateforme Affinitiz :** nous avons interrogé les administrateurs des réseaux afin de recueillir leur point de vue sur les fonctionnalités de la plateforme Affinitiz en lien avec leurs objectifs et les utilisations qui en sont faites par les acteurs qui s'y impliquent.
- Les citations reprises dans les sous sections qui suivent pour illustrer nos résultats d'analyse ont été légèrement modifiées afin de respecter les règles de la langue française écrites. Les administrateurs des réseaux sont nommés Admin1, Admin2 et Admin3 afin de préserver leur anonymat.

### 5.1. *Une solide expérience professionnelle*

Nous avons regroupé les réponses relatives au parcours professionnel des administrateurs des Affinitiz pour l'enseignement de l'économie gestion dans un tableau présenté ci-dessous :

**Tableau 27 : description des parcours professionnels des trois créateurs des sites Affinitiz**

	<b>Admin1</b>	<b>Admin2</b>	<b>Admin3</b>
<b>Ancienneté dans l'EN</b>	17 ans	17 ans	20 ans
<b>Autres expériences professionnelles</b>	Directeur commercial (10 ans)	Formateur Académique (3 ans)	Assistant de direction (6 ans)
<b>Etablissements fréquentés</b>	2 lycées	2 lycées	4 lycées
<b>Niveaux enseignés</b>	Classe de terminale et de BTS <sup>72</sup>	Classe de terminale et de BTS	Classe de première et terminale

Les créateurs ont tous une solide expérience au sein de l'éducation nationale, entre 17 et 20 ans. Admin1 et Admin3 bénéficient également d'une expérience professionnelle dans le secteur privé en lien avec les disciplines qu'ils enseignent. De plus, les discours des trois administrateurs sur les motivations qui les ont poussées à s'investir dans la création et la gestion des réseaux Affinitiz sont assez proches.

<sup>72</sup> L'acronyme BTS signifie Brevet de Technicien Supérieur. Ce brevet correspond à un diplôme de l'enseignement supérieur de niveau baccalauréat plus 2 ans.

## 5.2. *Une motivation similaire : réussir la réforme du baccalauréat STG*

### 5.2.1. Mieux comprendre l'esprit de la réforme

Les trois administrateurs s'accordent pour dire que la réforme du baccalauréat STG est à l'origine de la création des réseaux Affinitiz. Ils expliquent que c'est le manque de clarté des consignes données par leur hiérarchie qui les a poussé à se rassembler pour échanger entre pairs.

*« Le facteur déclenchant, c'est la réforme STG, c'était le flou artistique, je voulais savoir comment ça se passe ailleurs ? Comment les choses allaient se faire pour les épreuves du bac ? » Admin1*

Dans cette affirmation, A1 emploie les termes *flou artistique*, ce qui nous laisse penser qu'il s'interroge, qu'il ressent une inquiétude, un manque d'information. Les termes qui sont mis en avant par les administrateurs des réseaux Affinitiz lorsqu'ils évoquent leurs motivations sont : *trouver de l'aide* et *conforter un état d'esprit*. Les discours font apparaître également une recherche de légitimation de la part de pairs.

*« Surtout l'échange entre collègues, la recherche d'informations pour bien comprendre mon travail et la recherche de concertation et de compréhension [...] M'imprégner du travail des autres, conforter un état d'esprit. Est ce que je vais dans la bonne direction ou pas ? » Admin1*

Les administrateurs des réseaux Affinitiz ne mettent pas en avant leur savoir faire professionnel mais au contraire le besoin de trouver de l'information pour avancer dans le bon sens. Ils sont à la recherche de la possibilité d'échanger entre pairs, au niveau national autour des nouvelles pratiques induites par la réforme du baccalauréat STG.

### 5.2.2. Des réseaux qui permettent de dépasser les frontières académiques

Les administrateurs des réseaux Affinitiz décrivent le découpage en zones académiques comme un problème. Selon eux, les informations institutionnelles ne leur sont pas directement adressées mais passent d'abord par les inspecteurs académiques. La multiplication des intermédiaires engendre des interprétations différentes de l'information. Ils évoquent un *phénomène de cascades*. Ils soulignent que l'apport des réseaux Affinitiz est de faciliter la comparaison des informations délivrées dans les différentes académies.

*« La division en académies de l'éducation nationale fait que nous n'avons pas le même discours dans toutes les académies [...] Le réseau est un outil de contrôle personnel et institutionnel (ce que je fais est-il en cohérence avec l'éducation nationale ou pas).[...]Affinitiz permet de sortir des frontières académiques c'est également un outil de diffusion et de récupération de l'information à tous les niveaux. » Admin1*

Cette dimension nationale est appréhendée par les administrateurs des réseaux Affinitiz pour l'économie gestion comme permettant une meilleure circulation de



l'information. Ils n'évoquent pas la question des partages de pratique sur une grande échelle. Peut-être les réseaux en ligne sont-ils davantage utilisés comme des réservoirs d'informations alors que d'autres réseaux de proximité pourraient soutenir les échanges sur les pratiques en contexte et dans un cercle beaucoup plus restreint.

Les administrateurs des réseaux Affinitiz pour l'enseignement de l'économie gestion expliquent que l'intérêt des échanges au sein des réseaux Affinitiz est de pouvoir déposer des ressources, poser des questions sans être jugés par leur hiérarchie. L'absence de jugement est présentée comme un facilitateur.

*« Il n'y a pas de jugement de valeur sur la plateforme, c'est pourquoi beaucoup de personnes déposent des dossiers de cours ce qui apporte une grande richesse dans nos pratiques professionnelles. » Admin1*

Ce type de discours est à mettre en parallèle avec nos premiers résultats. Nous avons montré que les ¾ des membres du réseau ED n'ont aucune activité visible au sein du réseau. Bien que ce point ne soit pas évoqué dans les discours des administrateurs, nous pensons que même en l'absence du regard de la hiérarchie, la peur d'être jugé par ses pairs pourrait également constituer un frein à la participation. Dans les réseaux Affinitiz pour l'économie gestion, le partage ne peut se réaliser sans la participation active des autres membres des réseaux. Aussi, nous avons souhaité recueillir les points de vue des administrateurs sur la dynamique de leurs réseaux et sur l'investissement des autres membres.

### **5.3. *La sensation d'appartenir à une tribu pour l'un des administrateurs***

Les discours de Admin1 se placent dans un registre affectif, il emploie le verbe *aimer* à deux reprises. Il s'approprie le réseau et utilise pour le désigner un adjectif possessif, *ma tribu*. Lorsqu'il évoque son réseau, il évoque la notion de bien-être personnel et de communauté et de tribu.

*« C'est un espace de liberté, où je peux me permettre de dire ce que je veux, c'est un espace de confrontation et de discussion, c'est un espace de partage. Cela m'apporte du bien être, si je suis dans cette communauté, c'est quelque part parce que c'est ma tribu. » Admin1*

Les mots prononcés par Admin1 sont très forts. Ils font état de la recherche de liens interpersonnels qui dépassent la simple motivation de réussir à mettre en œuvre la réforme du baccalauréat STG. Ce point de vue n'apparaît pas dans les discours des autres administrateurs et semble donc liée à une attente particulière d'Admin1.

### **5.4. *Pour les autres, le constat d'une absence de valeurs partagées entre les membres***

Admin2 et Admin3 utilisent lorsqu'ils discutent sur leurs propres valeurs des verbes tels que *partager*, *échanger*, *mutualiser*, *concerter* et *conforter*. Cependant, ils déclarent ne pas retrouver ces valeurs chez les autres membres de leurs réseaux, ils font état de leur désillusion. Admin3 mentionne un *état d'esprit* pour expliquer le peu de participation des autres membres.

*« Je ne suis pas sûre qu'il y ait des valeurs communes [...] On se rend compte qu'il y a des personnes qui sont là mais qui ne produisent rien, c'est un état d'esprit. » Admin3*

## ***Une classification des membres en fonction de leur niveau d'activité***

Tout en reconnaissant les efforts fournis par certains membres actifs, Admin1 dénonce un comportement de  *paresse* ou de  *consommation passive*. Il qualifie certains membres de *puiseurs* des ressources psychologiques et intellectuelles partagées par les autres membres du réseau.

*« Sur l'ensemble de la communauté il y a des personnes qui sont à la recherche de supports pédagogiques mais pas de partage de valeurs ... Plutôt de puisement d'informations [...], Il y a des membres actifs qui ont des valeurs de partage, ils ont une volonté d'entraide professionnelle à tous les niveaux intellectuels et psychologiques. » Admin1*

Pour Admin1, les membres actifs partagent des valeurs communes. Il décrit son réseau comme rassemblant plusieurs catégories de membres dont les objectifs et les niveaux d'activités diffèrent. Les autres administrateurs partagent aussi ce point de vue et distinguent :

- **Les membres actifs** ou **les membres référents** qui animent la plateforme en contribuant régulièrement.

*« Les actifs, ce sont ceux qui sont régulièrement connectés et qui animent la plateforme en déposant une ressource quelle qu'elle soit (publication ou commentaire). » Admin1*

*« Les producteurs sont les référents sur la plateforme. Ce sont les moteurs de la plateforme, ils dynamisent la plateforme leur nombre est très faible (10 à 15) mais ils sont là (sur le site) tous les jours. » Admin2*

- **Les membres puiseurs** qui se rendent régulièrement sur le réseau et utilisent les ressources. Ces membres sont décrits comme étant inactifs mais pouvant le devenir avec le temps.

*« Le puiseur : c'est un acteur et c'est à nous de le rendre plus intéressé. Ce sont ceux qui viennent prendre et qui grâce à cela vont progresser. Le puiseur va utiliser l'information à bon escient et l'adapter à ses pratiques. Il apprend et peut être un jour, il deviendra actif. » Admin1*

- **Les passagers clandestins** sont aussi décrits comme **des pilleurs**. Ce sont des membres qui utilisent les ressources déposées sur le réseau, sans participer ni même prendre le temps de remercier les auteurs des publications.

*« Les pilleurs : dans tous les métiers, les gens utilisent les plateformes en plats cuisinés ce sont des opportunistes et des malhonnêtes, ils s'approprient le travail des autres. » Admin1*

*« Les clandestins viennent, prennent, suivent et même pas merci ! Admin3*

Dans leurs discours, les administrateurs des sites Affinitiz pour l'économie gestion différencient :

- les membres qui ne publient pas mais qui pourraient le faire un jour, par exemple en prenant de l'assurance et qui pensent à remercier les auteurs des ressources,
- Les membres qui utilisent les ressources sans remercier et sans avoir l'intention de participer. Nos précédents résultats ont montré que sur le réseau ED, près d'un tiers des commentaires étaient consacrés aux remerciements. Dans leurs discours, les administrateurs des sites Affinitiz expliquent que c'est l'existence de ces remerciements qui distinguent les pilleurs des pilleurs aux yeux des administrateurs.

Les discours des administrateurs des réseaux Affinitiz pour l'économie gestion ne mentionnent pas ou peu d'attentes autour de la construction collective de ressources, ni autour d'échanges sur les ressources dans le but de les améliorer de façon incrémentale. Ils font état d'un objectif de fonctionnement dans lequel les membres consultent des ressources produites par d'autres et partagent leurs propres ressources sur le mode du donnant / donnant. L'objectif de leur réseau, tel qu'ils le décrivent, est de construire une banque de ressources personnelles alimentées en continu par le plus grand nombre possible de participants.

Les administrateurs nous ont tenu un discours commun sur les fonctionnalités de la plateforme Affinitiz, qu'ils jugent peu adaptées à leurs objectifs.

## **5.5. La mise en cause des sites Affinitiz par leurs administrateurs**

En ce qui concerne les fonctionnalités offertes par la plateforme Affinitiz, les administrateurs manifestent leur insatisfaction quant au classement et l'archivage des ressources accumulées.

### **5.5.1. Un système de classement et un moteur de recherche peu adaptés**

Les administrateurs déclarent que les informations partagées par les membres du réseau sont mal structurées, ce qui rend difficile les recherches. Ils pensent que ce point peut pénaliser les nouveaux entrants qui n'ont pas de repère et auront du mal à trouver ce qu'ils cherchent.

*« Si l'on se connecte régulièrement, il y a une masse d'informations très intéressante, mais si on n'est pas un utilisateur régulier, on ne peut pas remonter au classement chronologique. Le classement chronologique pénalise la plateforme, et cela décourage les nouveaux entrants. » Admin2*

De plus, la fonctionnalité de recherche par mots clés est jugée inefficace par les administrateurs des réseaux.

*« La mise en place de mots clés, ce n'est pas aussi simple pour quelqu'un qui vient de s'inscrire, elle embrouille les pistes. » Admin3*

### **5.5.2. Les fonctionnalités offertes par Affinitiz ne facilitent pas la collaboration**

Admin1 et Admin3 regrettent l'absence d'un outil de mutualisation et de co-rédaction favorisant le travail collaboratif. Ils expriment ainsi un souhait de collaboration.

*« Autre gros souci, on ne peut pas modifier les publications, on ne peut pas travailler ensemble sur le même document, ça c'est dommage ! » Admin3*

Les administrateurs des réseaux Affinitiz imputent dans leur discours l'absence de collaboration aux fonctionnalités offertes par la plateforme Affinitiz. Ils utilisent des termes à connotation négative tels que *non convivial*, *peu intuitif* marquant un certain malaise rencontré dans l'utilisation du support technologique.

Après avoir analysé les discours des administrateurs des réseaux Affinitiz, nous avons souhaité recueillir les discours des membres impliqués dans les deux réseaux de type bac à sable afin d'identifier s'ils partagent ou non les mêmes attentes que les administrateurs vis à vis de leur réseau.

## **6. Analyse des discours des membres des réseaux ED et Pédago 2.0**

Afin de recueillir les discours des membres du réseau Pédago 2.0, nous avons contacté l'administratrice, Caroline Journeau-Sion. Nous avons convenu que la méthode la plus adaptée était de procéder par la mise en ligne d'une enquête. Nous avons souhaité utiliser la même méthodologie de recueil de données pour les deux réseaux. Aussi, nous avons adressé par courriel une grille de questions identiques aux membres du réseau ED. Compte tenu de l'histoire de réseau Pédago 2.0 et de ses liens avec l'association Les Clionauts, nous avons ajouté une question à l'intention des membres du réseau Pédago 2.0 afin de connaître les liens éventuels des répondants avec l'association. La grille de questions complète utilisée pour cette enquête est présentée en annexe 8.

13 membres du réseau Pédago 2.0 et 5 membres du réseau ED ont répondu à notre enquête. Les enquêtes en ligne ont été adressées aux membres du réseau ED un an après sa fermeture, c'est sans doute ce qui explique le peu de réponses que nous avons obtenues.

Les citations reprises dans les sous sections qui suivent pour illustrer nos résultats d'analyse ont été légèrement modifiées afin de respecter les règles de la langue française écrite. Les répondants membres du réseau Pédago 2.0 sont nommés de P1 à P13 et les répondants membres du réseau ED sont nommés ED1 à ED5 afin de préserver leur anonymat.

Nous avons classé les 18 répondants en fonction de leur niveau d'activité dans leur réseau respectif selon la méthode de Pareto (partie 3 chapitre 1). Nous avons constitué des

groupes d'acteurs en fonction de leur niveau de participation (c'est à dire du nombre de commentaires et de publications postés par chacun des acteurs) et les avons classés de la façon suivante :

- **Les acteurs hyperactifs (HA)** : les 20 % acteurs qui ont posté 80 % des publications sur les réseaux ED ou Pédago 2.0 font partie de ce groupe.
- **Les acteurs actifs (A)** : les 80 % acteurs qui ont posté 20 % des publications sur les réseaux ED ou Pédago 2.0 font partie de ce groupe.
- **Les acteurs inactifs (I)** : ce sont les acteurs qui n'ont jamais rien publié sur les réseaux ED et Pédago 2.0

Enfin, 3 répondants du réseau Pédago 2.0 n'ont pas souhaité nous transmettre leur pseudonyme ce qui n'a pas permis de faire le recoupement avec le niveau d'activité. Nous avons utilisé le code NC pour repérer ces acteurs.

Nous présentons les principales caractéristiques des membres des réseaux ED et Pédago 2.0 ayant répondu à notre enquête dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 28 : Profils des 18 répondants**

Code d'identification	Genre	Ancienneté dans l'EN	Lien avec Les Clionautes	Niveau d'activité	Concours
P1	F	10 ans	Aucun	HA	Capes
P2	F	18 ans	Comité éditorial	HA	Capes
P3	H	NC	Aucun	NC	NC
P4	H	34 ans	Aucun	NC	Capes
P5	F	11 ans	Aucun	HA	Capes
P6	F	NC	Adhérent	I	NC
P7	F	20 ans	Aucun	A	NC
P8	F	16 ans	Bureau	A	Agrégation
P9	H	10 ans	Aucun	HA	Capes
P10	H	30 ans	Comité éditorial	A	Agrégation
P11	F	8 ans	Adhérent	A	Capes
P12	F	27 ans	Comité éditorial	HA	Capes
P13	H	NC	Sympathisant	NC	Agrégation
ED1	H	NC		A	Capet
ED2	F	8 ans		HA	Capet
ED3	F	18 ans		A	Capet
ED4	F	30 ans		A	Capet
ED5	F	7 ans		A	Capet

Notre échantillon comprend 6 hommes et 12 femmes. L'ancienneté dans l'éducation nationale des répondants est plutôt importante (14 ans et demi en moyenne). Il s'agit donc d'enseignants que l'on peut qualifier d'expérimentés. 3 répondants sont titulaires d'une

agrégation. Concernant les liens entre les répondants membres du réseau Pédago 2.0 et l'association les Clionautes, la situation est assez contrastée. 6 répondants déclarent n'avoir aucun lien avec l'association les Clionautes. 3 sont membres du comité de rédaction et 2 sont adhérents de l'association.

La présentation de nos analyses sera regroupée autour de trois thématiques, les trajectoires professionnelles et personnelles des membres, les ressentis des répondants sur l'asymétrie et l'inégalité de participation ainsi que leurs motivations et attentes vis à vis de leur réseau respectif.

## **6.1. *Ce que disent les membres des réseaux Pédago 2.0 et ED***

La sous-section qui suit est consacrée à l'étude des trajectoires professionnelles et personnelles des répondants. Nous avons identifié quelques trajectoires communes, notamment en ce qui concerne l'ancienneté et le degré d'insertion dans la vie de l'association.

### **6.1.1. Les trajectoires personnelles et professionnelles des répondants**

#### ***Des enseignants aujourd'hui confirmés avec des carrières professionnelles dédiées à l'éducation nationale***

Tous les répondants sont des enseignants en activité. Seuls 2 sur 18 mentionnent des expériences professionnelles en dehors de l'éducation nationale. Ils ont occupé d'autres responsabilités avant de devenir enseignants. Dans les deux cas, ces activités ont un lien avec la formation aux médias. P6 déclare avoir travaillé dans une organisation à but non lucratif dédiée à l'éducation aux médias. P13 quant à lui, a été chargé de mission au Centre National du Cinéma et de l'image animée et responsable pédagogique pour la société France 5.

#### ***Un cumul d'activités professionnelles pour les membres du réseau Pédago 2.0***

Plus de la moitié des répondants (10/18) déclarent avoir des activités professionnelles (souvent cumulées) en plus de leur participation dans les réseaux ED et Pédago 2.0. Pourtant la situation est assez contrastée selon les réseaux :

- **Dans le réseau Pédago 2.0** : le seul répondant qui ne déclare pas de cumul d'activité professionnel est le seul membre inactif. Une bonne majorité des répondants (8/13) participe à la réalisation d'un manuel scolaire. Parmi eux, ils sont 7 à s'investir dans le manuel numérique distribué par le livrescolaire.fr<sup>73</sup>. 5 répondants assurent des formations académiques et enfin 5 autres ont des responsabilités liées au Tice dans leur établissement, ou dans leur académie. Un répondant (P6) revendique comme

---

<sup>73</sup> <http://lelivrescolaire.fr/>



activité le design pédagogique. Il crée des maquettes afin de transformer des cours sur papier en cours en ligne. Un autre (P13) se présente comme étant directeur du programme éducatif en ligne Erdenet<sup>74</sup>.

- **Dans le réseau ED** : 2 répondants sur 5 déclarent cumuler des activités professionnelles. L'un d'entre eux anime des formations autour de l'utilisation des Tice pour le compte du Centre de Ressources et de Documentations Pédagogiques (CRDP) de son académie et produit des ressources pédagogiques pour le réseau institutionnel CFE<sup>75</sup>. L'autre est responsable du réseau informatique de son établissement. Aucun d'entre eux ne participe à la conception d'un manuel scolaire.

### *Une insertion importante dans la vie associative*

Tous les répondants sauf un sont investis dans une ou plusieurs associations à but non lucratif. Ces associations sont liées à leur contexte professionnel (le CRAP, APGH, le Café Pédagogique) ou non (associations sportives ou musicales). Ils sont donc tous familiarisés avec le milieu associatif et n'hésitent pas à s'impliquer dans plusieurs actions en même temps. Nous verrons plus loin que les choses sont très différentes dans Sésamath. Les acteurs impliqués dans cette association relatent dans leurs discours qu'ils n'ont plus le temps de s'investir dans d'autres associations. Ils comparent Sésamath à un aspirateur d'énergie (partie 4, chapitre 2, section 4).

L'inégalité et l'asymétrie de participation sont présentées par les administrateurs des réseaux Affinitiz pour l'économie gestion comme un dysfonctionnement. Le point de vue des membres utilisateurs est tout à fait différent.

#### **6.1.2. La perception des répondants sur l'asymétrie et l'inégalité de la participation dans leurs réseaux**

Sur les 18 membres ayant répondu à notre enquête, un seul répondant déclare regretter l'asymétrie de participation.

*« J'étais déçue que peu de gens apportent leurs critiques ou leurs contributions sur les ressources déposées. » (ED2)*

Pour les autres répondants, ce point ne semble pas poser problème à leurs yeux. Certains répondants expriment au contraire l'idée qu'il est important de laisser des membres visiter le site sans rien demander en retour. Pour cela, ils mentionnent leur propre expérience, comme dans l'exemple suivant :

*« Je lisais les publications du réseau ED pour rester en lien avec l'économie droit, que je n'ai pas eu l'occasion d'enseigner depuis plusieurs années. C'était important pour moi de suivre l'évolution de la matière. » (ED3)*

Ces résultats sont très différents des propos tenus par les administrateurs des réseaux Affinitiz pour l'économie gestion. De leur point de vue, l'asymétrie et l'inégalité de participation est décevante voire décourageante.

<sup>74</sup> <http://www.polen-mende.com/167-societe-erdenet.html>

<sup>75</sup> Le réseau CFE est un réseau national créé sous la direction d'inspecteurs généraux en économie gestion afin de proposer des ressources pédagogiques pour accompagner la réforme STG.



Par ailleurs, les répondants des membres du réseau Pédago 2.0 font état d'une participation personnelle qu'ils considèrent comme faible, voire nulle. Ceci concerne aussi bien les réponses des membres hyperactifs que celles des réponses des membres actifs. Pour exprimer ce sentiment, les répondants emploient des mots très forts comme *embryonnaire*, *nul* ou *minimal*.

Cette différence de perception l'inégalité et l'asymétrie de participation dans les réseaux de type bac à sable, montre que sur ce point particulier, les motivations et les attentes des membres utilisateurs divergent de celles des administrateurs des réseaux.

### **6.1.3. Des réponses contrastées sur les motivations et les attentes des répondants dans les deux réseaux**

Les discours des répondants sur leurs motivations et leurs attentes vis à vis des réseaux d'enseignants sont assez contrastés. De plus, des éléments originaux apparaissent dans les propos des acteurs. Ils évoquent notamment les idées d'émulation, de valorisation professionnelle et la faculté d'échanger sans le contrôle de la hiérarchie.

#### ***Dans les deux réseaux, les échanges sont présentés comme des vecteurs d'amélioration des pratiques et une source d'émulation***

Les répondants disent éprouver le besoin d'échanger et de partager avec des collègues. Ils disent que les réseaux ED et Pédago 2.0 fonctionnent comme des réservoirs de connaissances.

*« Au delà des fichiers échangés, c'est l'occasion de tisser des liens avec d'autres professeurs qui ont aussi la volonté de dynamiser leurs cours et de partager leurs expériences. » (ED4)*

Les membres inscrits ne discutent pas sur l'importance de faire partie d'un collectif mais plutôt sur celle d'avoir accès à un bon réseau d'informations. Là encore, les discours des membres impliqués dans les réseaux ED et Pédago 2.0 sont assez différents de ceux des administrateurs des réseaux Affinitiz pour l'enseignement de l'économie gestion, qui pour certains évoquaient la notion de communauté, de valeurs partagées, voire de tribu.

*« L'idée est de retrouver en ligne ce que l'on a du mal à trouver en local, un échange sur les pratiques, un enrichissement à travers les critiques des autres. » (ED1)*

*« Échanger avec d'autres collègues, bénéficier de l'expérience et des connaissances plus précises de certains. Je ne suis ni juriste, ni économiste de formation. » (ED2)*

Un répondant membre du réseau Pédago 2.0 ajoute une autre dimension, celle de la taille du réseau qui apporterait une plus grande richesse.

*« C'est aussi une ouverture car il prolonge à une échelle plus grande les discussions que nous pouvons avoir au sein de notre équipe éducative au collège. » (P9)*

Les répondants s'accordent sur le fait que les partages d'expériences avec d'autres membres incitent à innover. Cette idée est citée à de nombreuses reprises dans les réponses des membres des deux réseaux comme dans les exemples qui suivent.

*« J'ai commencé à changer des choses dans mon enseignement (plus de mise en activité des élèves, en autonomie...). Autre exemple, j'ai découvert les cartes mentales que j'utilise assez souvent. » (P2)*

*« J'ai commencé à utiliser les ordinateurs, et puis j'ai changé ma posture pédagogique qui est maintenant beaucoup moins frontale, j'ai introduit les pédagogies actives, la démarche d'investigation, le travail par compétence. » (P5)*

*« Pour moi, les objectifs du réseau ED était la possibilité de remettre en cause ses pratiques, de se tenir au courant de l'actualité (d'un point de vue pédagogique) et de ne pas rester figé dans des pratiques qui deviennent vite obsolètes. » (ED3)*

*« Cela m'a permis de varier mes approches pédagogiques (cours magistraux, exercices, synthèse, utilisation des Tice). Je me suis constitué une banque d'exercices. J'ai été conforté dans l'idée que la méthode inductive, compte tenu de la lourdeur du programme ne pouvait pas être la panacée ou l'unique méthode à utiliser. Dans mon établissement j'ai dans un premier temps davantage partagé mes sources et j'ai incité mes collègues à utiliser les Tice. » (ED4)*

Ainsi ED4 déclare que sa participation au réseau ED lui a permis d'améliorer ses pratiques professionnelles mais aussi qu'il a transformé les relations qu'il entretient avec ses collègues. Il partage désormais plus facilement ses ressources avec les collègues de son établissement et est devenu un défenseur de l'utilisation des Tice.

Un répondant déclare rechercher dans le réseau Pédago 2.0 un soutien, le besoin d'être rassuré sur ses propres pratiques. Il exprime cette idée de la façon suivante :

*« J'espère pouvoir reprendre confiance dans mes capacités professionnelles autant qu'échanger et partager sur mes pratiques et celles de mes collègues. » (P1)*

Un autre membre du réseau ED déclare que le partage de ressources crée une émulation entre enseignants qui conduit chacun à se dépasser pour donner à voir des pratiques innovantes.

*« Les collègues proposaient des approches pédagogiques testées avec le retour des élèves. Cela pousse à faire autrement soi-même et donne envie de se surpasser. Cela crée une émulation, une compétition. On essaie de faire mieux que les collègues. » (ED5)*

### ***La volonté d'échanger hors du regard de la hiérarchie dans le réseau ED***

Dans le réseau ED, les répondants mettent en avant l'absence de regard de la hiérarchie comme une motivation pour participer. Ce point revient de nombreuses fois dans les réponses.

« Le réseau ED est un réseau de professeurs qui échangent sans contrôle de la hiérarchie, des séquences de cours, des évaluations ou des ressources professionnelles diverses. » (ED2)

« Sur le réseau ED la communication est plus libre que sur la liste Ecogest<sup>76</sup>. Nous avons moins peur d'être jugés. » (ED3)

« Le réseau ED permettait de discuter librement entre nous, sans langue de bois. » (ED4)

Seul ED1 s'exprime différemment sur le sujet.

« Il est clair qu'au moment de la création de cet espace, l'institution n'avait pas fourni d'espace de partage de fichiers. Il y a une liste de discussion mais il fallait aussi un espace de stockage. Donc les réseaux Affinitiz comblaient un manque. Je pense aussi qu'il y avait la volonté de se libérer des contraintes institutionnelles mais là je joue les apprentis psychologues. » (ED1)

Les membres utilisateurs du réseau Pédago 2.0 n'évoquent pas la volonté d'échanger en dehors de leur hiérarchie, ce qui semble assez logique, puisque sur ce réseau toutes les publications sont visibles par tous les internautes, y compris bien sûr, les inspecteurs académiques. Par contre, ils sont plusieurs à déclarer que le réseau Pédago 2.0 est un média qui leur permet de s'affranchir de l'association les Clionautes.

### ***Echanger en dehors de l'association les Clionautes pour le réseau Pédago 2.0***

Plusieurs répondants mettent cet aspect en avant de manière directe. C'est pour eux l'une des raisons qui expliquent leur implication sur le réseau Pédago 2.0

« Je suis un peu en rupture avec les évolutions de l'association [les Clionautes] depuis quelques temps. Je cherchais donc autre chose car l'association « classique » ne me satisfaisait plus. » (P10)

« Je souhaitais prendre mes distances avec une génération de Clionautes trop attachés à faire de l'association un groupe de pression, une APHG<sup>77</sup> bis. » (P10)

Enfin, d'autres répondants mettent en avant la souplesse de fonctionnement du réseau Pédago 2.0 par rapport au fonctionnement de l'association les Clionautes jugé plus rigide.

« Le réseau Pédago 2.0 est plus rapide et plus fonctionnel, plus convivial aussi. En clair, c'est un complément, à mon avis plus efficace, au site de l'association Les Clionautes car plus interactif. » (P1)

Un autre élément est évoqué par certains membres du réseau Pédago 2.0. Ils déclarent que le réseau leur permet de se valoriser au niveau professionnel. Cette idée

---

<sup>76</sup> La liste Ecogest est une liste de discussion institutionnelle destinée à faciliter le dialogue, les échanges et le partage de savoir-faire professionnels au sein de la communauté nationale des professeurs d'économie gestion.

<sup>77</sup> L'APHG est une association fondée pour étudier les questions relatives à l'enseignement de l'histoire et de la géographie et défendre la liberté pédagogique et morale de ses membres. Son site peut être consulté à l'adresse <http://www.aphg.fr/>.

apparaît également de manière indirecte lorsque certains membres parlent d'autres acteurs comme des exemples à suivre.

### ***La recherche d'une valorisation professionnelle dans le réseau Pédago 2.0***

Deux répondants abordent cette question de manière indirecte. Ils disent ne rien apprendre pour eux mêmes en participant au réseau Pédago 2.0 mais espèrent que leurs publications permettent à leurs collègues d'acquérir de nouvelles connaissances.

*« J'espère avoir fait évoluer d'autres collègues! » (P4)*

On peut supposer que derrière ce discours se cache le souhait d'être reconnu comme un expert dans son domaine. Un autre répondant s'exprime de la façon suivante :

*« En participant au réseau Pédago 2.0, je souhaite étendre mon réseau personnel d'apprentissage (Personal Learning Network). » (P7)*

Ce point n'est pas toujours bien accepté par l'ensemble des membres du réseau Pédago 2.0. Ils regrettent comme dans cet exemple que ce réseau soit devenu le théâtre de stratégies personnelles.

*« Les finalités initiales des Clionautes semblent bien loin puisqu'il semble que certains s'en servent pour se faire connaître plutôt qu'échanger sur leurs pratiques associées aux Tice. » (P3)*

De plus, certains membres sont mis en avant. Ainsi quelques répondants disent participer au réseau Pédago 2.0 en raison de l'identité de sa fondatrice, comme dans les exemples suivant :

*« En fait, je n'osais pas, jusqu'à rencontrer Caroline Jouneau-Sion, qui connaissait certains de mes travaux et m'a encouragé, notamment en me rappelant qu'elle se trompait beaucoup et progressait grâce aux remarques des autres. » (P1)*

*« Je suis sur le réseau Pédago 2.0 car je communique avec sa fondatrice Caroline Jouneau-Sion. » (P11)*

Cet élément rappelle certains de nos résultats précédents. En effet, l'analyse des traces publiées sur le réseau Pédago 2.0 nous avait permis de mettre en lumière que certains membres de ce réseau bénéficiaient d'un statut particulier et envié : *les bidouilleurs*. Nous n'avons pas trouvé de discours similaires dans le réseau ED. Par contre les membres de réseau énoncent une limite qu'ils associent aux réseaux de mutualisation de ressources : la difficulté de partager des ressources pédagogiques qui respectent totalement les droits d'auteurs.

### ***Le respect des droit d'auteurs est présenté comme une limite au partage de ressources dans le réseau ED***

Ce point de vue est partagé par deux membres du réseau ED de façon différente. Le premier insiste plutôt sur sa propre volonté de ne pas enfreindre les droits d'auteurs en partageant des ressources dont certains extraits auraient été publiés par d'autres auparavant.

*« Ma participation était relativement limitée à cause du problème de droit d'auteurs. Il est difficile de publier des ressources sans reprendre un article ou un manuel. Ce point a limité mes publications sur le Web en général. » (ED1)*

Le deuxième membre avance une autre idée. Il déclare que les réseaux comme ED, parce qu'ils rendent accessibles un nombre important de ressources, pourraient faciliter la tâche des éditeurs de manuels scolaires qui, selon lui, reprendraient les idées des enseignants sans contre partie.

*« Je suis rapidement revenu à mes recherches personnelles. Certains collègues m'ont dit de faire attention au respect des droits d'auteurs et qu'il y avait le risque de travailler gratuitement pour les éditeurs de manuels scolaires. » (ED4)*

L'analyse des discours des administrateurs des réseaux Affinitiz pour l'économie gestion et des utilisateurs des réseaux ED et Pédago 2.0 nous ont permis d'affiner nos résultats et de mieux les interpréter. Quelques éléments qui nous semblent saillants sont présentés ci-après.

## 7. Synthèse des analyses des discours

### 7.1. *Un fonctionnement organisé autour de catégories d'acteurs définies en fonction du niveau de participation*

Les administrateurs des réseaux Affinitiz pour l'enseignement de l'économie et du droit relatent que leurs réseaux fonctionnent avec différentes catégories d'acteurs. Ces catégories sont définies en fonction du degré de participation des membres. Ils établissent deux catégories pour les acteurs qui ne déposent pas de ressources. Les **puiseurs** qui sont des acteurs qui ne participent pas encore mais qui pourraient le faire dans le futur et qui pensent à remercier les auteurs des publications qu'ils utilisent. Pour les administrateurs, les membres pilleurs de ressources ne posent pas de problème. Ils doivent être encouragés à publier des ressources personnelles et ainsi participer à la vie du site. En ce qui concerne les **pilleurs**, qualifiés également de passagers clandestins, ce sont des acteurs qui utilisent les ressources mais qui ne souhaitent pas prendre part à la vie du réseau. Les administrateurs des réseaux Affinitiz regrettent que les acteurs entrant dans cette catégorie soient très nombreux.

Nos analyses quantitatives confirment l'existence de nombreux membres invisibles. Dans le réseau ED, les remerciements sont très nombreux et publiés à la fois par des membres actifs et par des membres pilleurs.

Les discours des membres utilisateurs qui ont répondu à notre enquête, y compris ceux des acteurs hyper actifs ou actifs ne mentionnent pas l'inégalité ou l'asymétrie de participation comme un problème. Ils sont davantage centrés sur les ressources publiées qui leur semblent nombreuses et de qualité suffisante plutôt sur les ressources qui ne sont pas publiées sur le réseau et qui pourraient l'être.

### ***7.2. Les acteurs déclarent que la participation dans un réseau d'enseignants permet d'améliorer les pratiques professionnelles***

Tous les acteurs, administrateurs et utilisateurs des réseaux, s'accordent sur le fait que voir les pratiques professionnelles d'autres enseignants est une manière d'apprendre pour améliorer et diversifier leurs propres pratiques. Dans les réseaux de type bac à sable, les enseignants experts donnent à voir en les partageant leurs pratiques professionnelles. D'autres enseignants pourront alors s'en inspirer pour une mise en œuvre dans leurs propres salles de classe. Les membres impliqués dans ce type de réseau déclarent que les transferts de pratique favorisent le développement professionnel des enseignants. Ceci est cohérent avec les résultats publiés par d'autres chercheurs (Daele, 2004; Gueudet & Trouche, 2008; Wideman, 2010).

Barnett (2002) et Goldman (2001) ont également remarqué que les jeunes enseignants impliqués dans des réseaux professionnels acquièrent plus rapidement les compétences nécessaires à la pratique de leur métier.

### ***7.3. Une tension confirmée entre égalité des membres et besoin individuel de reconnaissance***

L'analyse des discours des membres utilisateurs des réseaux ED et Pédago 2.0 confirme une de nos hypothèses. Les réseaux ED et Pédago 2.0 fonctionnent selon deux modes différents.

- **Dans le réseau ED**, les membres sont traités sur un pied d'égalité. Ils ne se présentent pas et ne nouent pas de relations interpersonnelles visibles. Leurs discours ne mentionnent pas le besoin d'être reconnus. Ils ne mettent pas en avant l'existence de membres qui bénéficieraient d'un statut particulier dans le réseau. Ce qui leur importe, c'est de mutualiser le plus de ressources possible en un même lieu.
- **Dans le réseau Pédago 2.0**, nos analyses des traces et des discours montrent que quelques membres ont un statut privilégié qui est envié par les autres membres. Certains membres utilisateurs déclarent que leur participation au réseau leur apporte une reconnaissance professionnelle de la part de leurs pairs. Les membres n'hésitent pas à interagir et à créer de façon explicite des liens interpersonnels sur le réseau. Les enseignants les plus actifs sur le réseau Pédago 2.0 sont aussi ceux qui cumulent les fonctions de formateurs académiques ou d'auteurs de manuels scolaires. Ceci nous laisse penser que dans certains cas la reconnaissance professionnelle dépasse le cadre des pairs et peut aussi venir de la hiérarchie ou du secteur privé. Dans le réseau Pédago 2.0, des membres expérimentés donnent à voir leurs pratiques professionnelles ce qui leur permet de se faire remarquer.



## CHAPITRE 2 : Analyse des discours des membres des réseaux Sésamath et l'APSES

Dans les réseaux de type ruche, des projets sont menés collectivement par des membres qui acceptent de se plier à des règles contraignantes. Les échanges et les interactions entre les membres qui participent à l'élaboration d'une tâche collective ne sont pas rendus visibles sur les sites des réseaux. Dans la plupart des cas, ces échanges ont lieu sur des listes de discussions dédiées, auxquelles nous n'avons pas eu accès dans cette recherche. Aussi, nous n'avons pas de traces à analyser comme nous avons pu le faire pour les réseaux de type bac à sable. Pour appréhender le fonctionnement des réseaux de type ruche, nous avons mené une série d'entretiens et publié en ligne un questionnaire afin de recueillir des discours permettant de nous éclairer sur :

- Les parcours professionnels et personnels des répondants ;
- L'existence éventuelle d'une culture organisationnelle propre à chacun des deux réseaux ;
- Les similitudes éventuelles entre les modes d'organisation des réseaux Sésamath et l'APSES et les modes d'organisation que l'on peut observer dans les collectifs qui produisent des logiciels libres ;
- Les raisons qui poussent les acteurs impliqués à agir sur leur réseau respectif.

Notre démarche s'est déroulée en deux étapes. La première étape a été exploratoire. Nous avons analysé le fonctionnement de Sésamath (Quentin, 2009). En effet, ce réseau tient une place particulière dans le système éducatif français. En plus de bénéficier d'une audience très importante (son site Internet reçoit plus d'un million de visites chaque mois<sup>78</sup>, leurs manuels ont capté près de 15 % du marché des manuels pour l'enseignement des mathématiques pour le collège<sup>79</sup>), l'association Sésamath se distingue des autres réseaux qui produisent et partagent des ressources en ce sens qu'elle développe et distribue également des logiciels sous licence libre.

Demazière & al (2007) précisent que le développement des logiciels libres prend sa source au cœur d'une multitude d'actions gratuites. Dans ce type de projet, il est nécessaire qu'un groupe restreint de personnes s'investissent, souvent bénévolement, très fortement, dès le départ. Il naît ainsi des contraintes fortes afin de maintenir la cohérence d'un ensemble issu d'actions individuelles. Les développeurs doivent déployer des processus structurés de régulation. L'économie des logiciels libres s'appuie, ainsi, sur une division du travail et des statuts d'acteurs bien différenciés (Demazière, Horn & Zune, 2007).

Sésamath se caractérise par une volonté d'innovation très forte de la part de ses fondateurs. Ils se définissent eux-mêmes comme « *des visionnaires ayant mis l'accent sur des utopies stimulantes* » (Kuntz, Clerc & Hache, 2008). Ils mettent également en avant l'aspect collaboratif de leurs productions, les créateurs de Mathenpoche ont affiché sur

---

<sup>79</sup> D'après Jean-Philippe Vanroyen, président de Sésamath en 2011



leur site des exercices encore imparfaits. Les utilisateurs ont aidé à améliorer au fil du temps les productions à partir d'expérimentations dans leurs classes. Ce point n'est pas sans rappeler, la théorie des trajectoires des innovations ascendantes (Aguiton et Cardon, 2005). Ces deux auteurs distinguent trois cercles d'acteurs différents, le noyau des innovateurs, le cercle des réformateurs et la nébuleuse des contributeurs, dans les processus d'innovations ascendantes. Nous avons également retrouvé dans les discours des membres impliqués dans l'APSES la description de plusieurs catégories d'acteurs définies en fonction de leur niveau d'activité. La première rassemble les acteurs les plus impliqués et est nommée par les répondants **le noyau central** ou **le noyau restreint**. Le deuxième cercle est celui des membres un peu moins impliqués.

*« Un noyau restreint de collègues qui font à peu près tout. Quelques collègues impliqués. Bref comme dans presque toutes les organisations. » A7*

*« Comme une association de militants pour le noyau central des animateurs (liens forts, c'est-à-dire des relations interpersonnelles et fréquentes) et comme un réseau aux liens plus faibles pour la majorité des adhérents. » A18*

Le troisième cercle, celui des utilisateurs n'est pas mentionné explicitement, cependant le nombre de visites mensuelles sur le site de l'association APSES et le nombre d'abonnés à la newsletter diffusée par l'APSES représente un indice très fort de l'existence de membre utilisateurs mais non actifs.

## 1. Modes de recueil des discours et constitution des échantillons

Pour constituer notre échantillon, nous avons entendu deux catégories d'acteurs : les membres (c'est-à-dire les adhérents de l'association) et les contributeurs. Nous avons également mené des entretiens auprès d'utilisateurs des ressources de Sésamath. Nous avons adapté nos questions en fonction de chaque catégorie d'acteurs. Nous avons toutefois veillé à garder une structure la plus proche possible pour chaque grille afin de favoriser les comparaisons.

Les grilles de questions ont été organisées pour recueillir des discours sur les valeurs ainsi que les éléments de culture organisationnelle partagés par les membres du réseau. Nous nous sommes également intéressés aux modes de coordination afin de les mettre en perspective avec les fonctionnements habituellement observés dans les organisations évoluant dans le logiciel libre. Enfin, nous avons cherché à déterminer si les productions réalisées et partagées par Sésamath facilitent le transfert d'innovations pédagogiques ou d'améliorations dans les pratiques de classes. Cette première série d'entretiens nous a permis de tester nos questions et de les préciser en cas de besoin. Les grilles complètes de questions sont présentées en annexe 9.

Chaque entretien a duré de quinze à trente minutes pour Sésamath. Nous avons procédé à quatre entretiens individuels de membres de l'association, nommés de M1 à M4. Ces entretiens se sont déroulés à l'Institut Français de l'Éducation lors d'une rencontre organisée en novembre 2010 sur le thème des associations d'enseignants et du travail collaboratif. Cette journée a été conclue par l'assemblée générale de l'association

Sésamath. Les membres actifs étaient par conséquent, tous présents en un même lieu. Nous avons procédé à deux entretiens de contributeurs (nommés de C1 et C2), l'un rencontré lors d'une journée de formation organisée dans les locaux de l'IUFM de Lyon pour des professeurs de mathématiques et l'un contacté par téléphone en raison de la distance. Enfin, nous avons interviewé trois professeurs de mathématiques exerçant leur activité dans l'académie de Lyon, lors d'une journée de formation à l'IUFM de Lyon, un utilisateur des ressources de l'association, professeur en lycée dans l'académie de Grenoble et un utilisateur, professeur en collège dans l'académie de Lyon. Les utilisateurs sont nommés de U1 à U3.

**Tableau 29 : échantillon des personnes interviewées pour Sésamath**

Code d'identification	Sexe	Age	lien avec Sésamath
M1	Masculin	49 ans	Membre
M2	Féminin	31 ans	Membre
M3	Masculin	41 ans	Membre
M4	Masculin	44 ans	Membre
C1	Féminin	49 ans	Contributeur
C2	Masculin	35 ans	Contributeur
U1	Féminin	33 ans	Utilisatrice
U2	Féminin	59 ans	Utilisatrice
U3	Féminin	33 ans	Utilisatrice
U4	Féminin	44 ans	Utilisatrice
U5	Féminin	33 ans	Utilisatrice

Les personnes interrogées ont entre 31 et 59 ans. L'âge ne semble donc pas être un critère de participation ou d'utilisation des ressources de Sésamath. Sur 11 personnes interrogées, nous pouvons dénombrer 7 femmes et 4 hommes.

Pour l'APSES, Marjorie Galy, la présidente de l'association en 2011 nous a conseillé de procéder à l'aide de questionnaires adressés directement aux adhérents de l'association par l'intermédiaire de la liste de discussion. Le questionnaire reprenait exactement la grille de questions conçue pour les entretiens semi-directifs des membres de Sésamath (cette grille est présentée en annexe 9). Nous avons obtenu 23 réponses à ce questionnaire sur les 1 385 adhérents que compte l'APSES.

**Tableau 30 : échantillon des adhérents de l'APSES ayant répondu au questionnaire**

Code d'identification	Sexe	Age	Responsabilité au sein de L'APSES
A1	Masculin	48 ans	Adhérent
A2	Féminin	60 ans	Responsable régional
A3	Masculin	32 ans	Vice-président
A4	Féminin	59 ans	Adhérent
A5	Masculin	34 ans	Adhérent
A6	Féminin	34 ans	Adhérent
A7	Masculin	52 ans	Adhérent (fortement impliqué)
A8	Masculin	54 ans	Adhérent
A9	Féminin	32 ans	Adhérent
A10	Féminin	56 ans	Adhérent
A11	Féminin	39 ans	Adhérent
A12	Féminin	42 ans	Trésorière
A13	Masculin	38 ans	Responsable régional
A14	Féminin	31 ans	Adhérent

A15	Féminin	30 ans	Adhérent
A16	Masculin	38 ans	Rédacteur de la revue APSES
A17	Féminin	37 ans	Adhérent
A18	Masculin	62 ans	Rédacteur de la revue APSES
A19	Masculin	54 ans	Adhérent
A20	Masculin	25 ans	Adhérent
A21	Masculin	49 ans	Adhérent
A22	Masculin	59 ans	Adhérent
A23	Féminin	30 ans	Adhérent

Parmi ces 23 répondants, on compte 11 femmes et 12 hommes. La moyenne d'âge est de 43 ans. Le plus jeune a 25 ans et le plus âgé 62 ans.

Au final, notre échantillon est constitué de 11 entretiens semi-directifs pour le réseau Sésamath et 23 questionnaires pour l'APSES.

Dans les sections qui suivent, nous avons relevé les points qui nous semblent saillants dans les discours des acteurs, soit parce qu'ils se ressemblent, soit parce qu'au contraire, ils indiquent des différences dans le fonctionnement de ces deux réseaux. Le premier élément que nous souhaitons souligner concerne les trajectoires professionnelles des acteurs. Les personnes nous ayant répondu ont toute une carrière professionnelle dédiée à l'éducation nationale.

## 2. Les parcours professionnels et personnels des acteurs

### 2.1. *Une carrière professionnelle au service de l'éducation nationale dans les deux réseaux*

Tous les répondants ont suivi un parcours universitaire proche de la discipline qu'ils enseignent (Maîtrise, M1, DEA, DESS ou M2) en sociologie ou en sciences économiques ou en mathématiques. Pour la plupart d'entre eux (29/34), leur carrière professionnelle s'est déroulée entièrement dans l'éducation nationale. Les 5 autres répondants relatent des débuts de carrière variés (musicien, chargé d'étude de marché ou un emploi au sein d'une ambassade de France).

Les répondants sont des enseignants plutôt expérimentés. Ils enseignent depuis plusieurs années. Pourtant, les parcours professionnels des acteurs impliqués dans Sésamath et dans l'APSES ne se ressemblent pas. Les membres de Sésamath disent exercer ou avoir exercé dans des établissements scolaires qu'ils jugent difficiles. Ce point est intéressant dans la mesure où les fondateurs de Sésamath s'étaient regroupés en 2001 notamment pour tenter de produire ensemble des outils leur permettant de mieux travailler avec les élèves scolarisés dans un établissement classé en ZEP<sup>80</sup>. Il semble que cette caractéristique soit encore très présente parmi les membres actuels de l'association.

<sup>80</sup> L'acronyme ZEP signifie Zone d'Education Prioritaire. Ces zones créées en 1981 regroupent des établissements scolaires (écoles ou collèges) dotés de moyens supplémentaires et d'une plus grande

## **2.2. Des nominations en établissements réputés difficiles pour les membres de Sésamath**

Pour Sésamath, les personnes interviewées enseignent aussi bien en lycée qu'en collège mais ce qui est marquant, c'est que tous, sauf (U2), ont enseigné ou continuent d'enseigner dans des établissements réputés difficiles, parfois dans des académies non demandées.

*« Reçu au CAPES en 1998, ensuite exilé dans l'académie de Créteil où je suis resté 9 ans, en ZEP, au cœur des cités. » M3*

Ceci est d'ailleurs un élément déclenchant de la participation à Sésamath. Les personnes se sont regroupées pour produire ensemble des ressources adaptées à un public de jeunes en difficulté. C3 résume bien cette idée qui est partagée par d'autres membres et contributeurs de l'association.

*« C'est vrai que les premiers regroupements, on s'est rendu compte que l'on était beaucoup en ZEP et c'est aussi cela qui nous a fait aller sur le Web pour chercher un peu des liens. Et puis on s'est dit que nos gamins, il n'y avait pas de raison qu'ils n'aient pas accès à tout gratuitement. » C3*

La situation est très différente pour les membres impliqués dans l'APSES. Ils ne font pas mention de conditions de travail difficiles. Ils disent se sentir bien dans leurs établissements respectifs dans lesquels ils sont nommés depuis plusieurs années.

*« Toujours dans le même établissement où je me sens bien. » A4*

*« Depuis 8 ans dans ma province dans un bon lycée également (toujours en poste fixe) : il y a plus difficile comme parcours ! » A5*

Nous avons tenté de déterminer si les membres impliqués avaient en commun le fait de participer activement dans différentes associations.

## **2.3. Des acteurs qui sont fortement impliqués dans le secteur associatif**

La plupart des répondants des 2 réseaux de type ruche déclarent être proches ou avoir été proches d'autres associations. Les associations liées au monde de l'enseignement sont les plus citées, viennent ensuite les associations syndicales. Les répondants citent également mais dans une moindre mesure un investissement dans des associations dont l'objet est lié à des activités extra-professionnelles telles que le sport ou le chant. Enfin, plusieurs répondants disent avoir été impliqués dans des mouvements à but humanitaire tels que La ligue des droits de l'homme ou Amnesty international.

Par contraste, si les acteurs impliqués dans le réseau Pédago 2.0 participent également à de nombreuses associations, leurs choix sont différents. Les membres de Pédago 2.0 s'investissent plus volontiers dans des associations à caractère professionnel (Partie 4, chapitre 1, section 2), alors que les membres de l'APSES s'impliquent davantage dans des associations militantes.

*« Oui, un certain nombre de choses... / Un peu trop touche à tout, peut-être. De toute façon je me suis toujours senti impliqué dans pas mal de choses : nature, droits de l'homme, tiers-mondisme. J'ai suivi et participé à un certain nombre de choses. » M1*

Nous avons constaté une différence importante entre les discours des membres impliqués dans Sésamath et ceux qui sont impliqués dans l'APSES. Sésamath est présentée par ses membres comme une association très prenante, ce qui n'est pas le cas pour l'APSES qui laisse suffisamment de temps à ses adhérents pour s'investir en parallèle dans d'autres associations.

### **2.3.1. Sésamath, un aspirateur d'énergie**

Les membres de l'association Sésamath déclarent ne plus avoir le temps de s'investir ailleurs. Les termes « *aspiré* » ou « *happé* » sont mis en avant pour décrire ce phénomène.

*« Ce qui se passe dans Sésamath, c'est que le mécanisme s'enchaîne avec une telle force que l'on se sentirait parfois happé. » M1*

En effet, l'investissement journalier d'un acteur dans Sésamath peut atteindre plusieurs heures chaque jour, alors qu'il enseigne à plein temps dans un établissement scolaire. Les membres de Sésamath expliquent qu'il n'est plus envisageable pour eux de participer activement à une autre association professionnelle en dehors.

### **2.3.2. Pour l'APSES, des acteurs qui cumulent différentes activités**

Les membres de l'APSES qui déclarent s'investir dans plusieurs associations sont aussi ceux qui cumulent plusieurs activités professionnelles telles que la formation de formateurs, la préparation au CAPES de sciences économiques et sociales ou encore la participation à la conception de manuels scolaires. A2 par exemple, utilise le verbe *multiplier* pour décrire le fait que ses activités professionnelles sont nombreuses et variées.

*« J'ai multiplié différentes activités pendant une dizaine d'années : participation à 2 manuels scolaires, interventions à l'UFM, en formation de formateurs... » A2*

Il semble qu'une participation active dans le réseau APSES n'empêche pas de s'investir dans d'autres lieux. Ce point marque une différence de fonctionnement entre le réseau Sésamath qui happe ou aspire toutes les énergies et l'APSES. Pourtant, ces deux réseaux parviennent à rassembler autour de leurs objectifs des membres qui n'hésitent pas à s'investir et à accepter de se plier à des règles contraignantes pour cela. La section qui suit est consacrée à une analyse des discours en recherchant des éléments caractéristiques d'une culture organisationnelle partagée entre les membres de chaque réseau.

### 3. Une culture organisationnelle partagée, ciment des réseaux de type ruche ?

Une organisation est composée d'êtres humains et est fabriquée par eux au cours d'une histoire marquée par des affrontements, des rapports de pouvoir mais aussi des projets et des réalisations collectives (Reitter, 1997, p. 879). Elle se conduit comme un microcosme humain spécifique et peut être caractérisée par sa structure, ses règles du jeu, ses normes et ses valeurs, ses idéaux et ses luttes. Au cours de son histoire, un groupe humain façonne des modes de perception de la réalité interne et externe qui constitue le savoir que tout membre du groupe doit posséder pour être intégré. Cette culture organisationnelle englobe les valeurs, les rites mais aussi le statut des membres et la répartition du pouvoir dans l'organisation (Guberman & al, 1994).

Nous avons constaté que les réseaux d'enseignants que nous étudions sont des collectifs qui œuvrent à la marge de l'institution Education Nationale. Les membres de l'APSES le revendiquent au travers de leurs actions. Ainsi, ils ont créé un programme de contournement du programme officiel pour l'enseignement des sciences économiques et sociales en classe de première. Ce texte publié par Erwan le Nader, président de l'APSES en 2012 lors d'un séminaire sur la production collective de ressources en ligne en sciences économiques et sociales et de l'économie et gestion<sup>81</sup> en témoigne :

*La réforme des lycées a été l'occasion pour le ministère de l'Éducation Nationale de tenter de refonder l'enseignement de Sciences Économiques et Sociales : programmes encyclopédiques, prônant un retour aux fondamentaux et cloisonnant l'économie des autres sciences sociales, épreuves de baccalauréat qui ne laissent plus de place aux débats. C'est pour s'opposer à ces régressions que l'Association des Professeurs de Sciences Économiques et Sociales a lancé, en septembre 2011, SESâme, un manuel numérique en ligne gratuit à destination des élèves de première, bâti sur de tout autres principes. Fruit d'un travail collectif d'une quarantaine de bénévoles, en partenariat avec des éditeurs en sciences sociales ou publications de presse, et en lien avec des universitaires, SESâme constitue à la fois une innovation pédagogique et une nouvelle forme de mobilisation collective. Erwan Le Nader, le 14 juin 2012.*

Sésamath de son côté regrette avoir dû se développer sans aucune aide de l'institution comme en témoigne cet extrait de la profession de foi publiée sur son site.

*« Depuis sa création, Sésamath a plusieurs fois demandé officiellement au ministère de l'Éducation Nationale des mises à disposition pour pouvoir faire face à l'accroissement du travail de l'association : organisation interne, représentation, formation, maintenance et développement des sites... En vain ! »*

Nous faisons l'hypothèse que ces 2 réseaux ont construit au fur et à mesure de leur existence une culture organisationnelle qui leur est propre et qui diffère de la culture partagée par l'ensemble des enseignants de leur discipline. Dans la section qui suit, nous

---

<sup>81</sup> Les textes complets relatifs à ce séminaire sont consultables en ligne à l'adresse : [http://www.stef.ens-cachan.fr/manifs/sem\\_ens\\_tic/index.html](http://www.stef.ens-cachan.fr/manifs/sem_ens_tic/index.html)



présentons pour les mettre en perspective les discours des acteurs impliqués dans Sésamath et dans l'APSES sur les différents aspects de la culture organisationnelle.

### **3.1. *Les membres des réseaux Sésamath et l'APSES ne relatent pas de « tabou » dans leur organisation***

Ici, le mot tabou doit se comprendre dans le sens qui lui est donné dans la théorie de la culture organisationnelle. Ce sont les évènements, les histoires ou les personnes dont il ne faut pas parler. Nous n'avons pas trouvé dans les discours des membres de Sésamath et de l'APSES d'éléments venant confirmer ou infirmer l'existence de tabou. Les tabous sont les interdits d'une organisation. Nos analyses étant basées sur les discours des membres de Sésamath et de l'APSES, il n'est pas surprenant qu'aucun d'entre eux ne mentionne de tabou. Si des tabous existent dans les réseaux Sésamath et l'APSES, alors aucun membre ne doit les évoquer. Les discours sur les valeurs des deux organisations, sont eux, très nombreux. Si les valeurs évoquées dans les deux réseaux ne sont pas similaires, elles ont en commun d'être partagées par l'ensemble des acteurs impliqués dans chacun des réseaux.

### **3.2. *Des valeurs partagées par les membres impliqués mais pas par les utilisateurs des ressources***

#### **3.2.1. Pour l'APSES des valeurs partagées autour de la défense de la discipline**

21 répondants sur 23 déclarent que le rôle de l'APSES est de défendre la discipline des sciences économiques et sociales. Pour cela, ils utilisent des termes forts souvent empruntés vocabulaire militaire ou idéologique.

*« La défense de la discipline contre les attaques qu'elle subit plus souvent qu'à son tour. » A17*

*« L'APSES a pour projet la défense des SES, discipline qui a rencontré au cours du temps bien des oppositions et des remaniements. » A4*

Ils expriment également la volonté de lutter contre des courants de pensée jugés trop libéraux.

*« C'est une association d'enseignant de SES qui défend des valeurs fortes sur une certaine conception des SES et qui luttent contre les réformes inspirée par le MEDEF<sup>82</sup>. » A1*

*« Défendre l'idée d'une 3<sup>e</sup> culture économique et lutter contre les attaques dont a fait l'objet la discipline sur la base de positions souvent idéologiques qui se sont accentuées depuis 2007. » A21*

---

<sup>82</sup> L'acronyme MEDEF signifie Mouvement des Entreprises de France



Les discours des répondants présentent le réseau APSES comme un moyen de rendre audible la voix des enseignants de sciences économiques et sociales auprès des instances hiérarchiques.

*« Un lieu de rencontre intellectuel très utile pour un enseignant très éloigné des centres de décision. » A19*

*« L'APSES fédère ses enseignants et leur donne un organe pour parler d'une même voix (ce qui n'empêche pas les débats et les conflits) et pour exister malgré leur petit nombre. » A12*

### **3.2.2. Pour Sésamath des valeurs partagées autour de la transmission de la connaissance**

Les membres de Sésamath discutent autour du partage de la connaissance. Ils expriment l'idée que le partage de connaissance est un projet de société, ce qui dépasse largement le cadre de l'association

*« Pour moi, la transmission de connaissances, c'est quelque chose de fondamental au niveau de chaque individu doit être autonome dans la vie et être capable de réagir à différentes situations possibles. Pour ce qui est de la gratuité de l'information, les ressources sur Internet, c'est pareil, le fait que ces ressources soient gratuites, c'est très démocratique et cela va à l'encontre justement de la commercialisation de la connaissance. » C2*

*« Que chacun trouve sa place dans la société et faire émerger de nouveaux talents dans la société pour essayer qu'elle évolue. Pour moi, ma mission, c'est ça. Déjà que les gens se sentent à l'aise, arrivent à faire émerger de nouveaux talents qu'ils soient scientifiques ou pas et que derrière cela fasse grandir une société...par rapport à maintenant, moins individualiste. » M2*

Ils utilisent pour cela un vocabulaire qui relève de l'idéologie et emploient des mots tels que : militant, mission, non marchandisation de la connaissance, démocratique, autonomie des citoyens comme dans les exemples présentés ci-dessous :

*« Il y a un côté militant dans le partage de la connaissance, cela me paraît évident et c'est pour moi un moteur pour être acteur dans Sésamath. » M1*

Les discours des membres de Sésamath et de l'APSES révèlent qu'une forte implication va de pair avec la volonté de se sentir membre d'un groupe. Participer à l'association est une manière d'adhérer à une communauté sociale qui est parfois qualifiée de tribu, constituée de personnes avec qui l'on peut partager des valeurs, des idées communes.

*« Le point commun, c'est que l'on partage quand même toujours les mêmes idées et c'est pour ça que je suis encore dedans depuis le temps. » M3*

*« Puis la réussite au CAPES et « vraie entrée » dans le métier et dans la tribu des SES avec l'APSES. » A2*

Pourtant, les valeurs énoncées par les membres de Sésamath ne sont pas toujours partagées par les utilisateurs.

### **3.2.3. Une attitude de consommateurs revendiquée par les utilisateurs de Sésamath**

La notion de partage de ressources libres et gratuites qui est largement acceptée par les membres et les contributeurs de l'association Sésamath ne se retrouve pas dans les discours des utilisateurs. La vente de cahiers et de manuels fait rentrer l'association en concurrence directe avec le secteur privé et semble gommer les aspects liés au partage des connaissances. Les utilisateurs déclarent adopter une attitude de comparaison entre les produits de Sésamath et ceux qui sont mis sur le marché par les éditeurs d'ouvrages scolaires.

*« Moi, le premier bouquin, je l'attendais avec impatience, mais par rapport aux autres livres avec des dessins et des couleurs c'est vraiment triste. » U2*

U4 déclare ne pas avoir particulièrement remarqué que les ressources mises à disposition par Sésamath étaient libres et gratuites. Elle ne s'est pas non plus interrogée sur le statut des membres et des contributeurs. Parfois, la gratuité des ressources proposées sur l'Internet est présentée comme une évidence, un minimum.

*« Honnêtement si c'était payant j'irai chercher ailleurs. Parce que l'on trouve suffisamment de ressources gratuites sur Internet, pour ne pas avoir besoin de payer. » U5*

Nous avons constaté une « fracture » entre les discours des membres et des contributeurs de l'association Sésamath qui semblent attachés à des valeurs de partage des connaissances et les discours des utilisateurs qui consomment les ressources de Sésamath comme ils le feraient avec un manuel produit par un éditeur privé. Nous avons présenté ce résultat à l'assemblée générale de Sésamath en 2010. Ceci a peut-être contribué à l'accélération de la rédaction du document intitulé profession de foi qui clarifie les valeurs du réseau aux yeux de tous les Internauts.

Dans une organisation, les héros sont des membres dont les comportements sont très proches des valeurs partagées. Les héros sont des membres reconnus par leurs pairs et parfois enviés, ce qui peut dans certains cas, créer des tensions au sein de l'organisation.

## **3.3. Le statut des membres des réseaux Sésamath et APSES**

Les réponses que nous avons analysées décrivent trois types d'acteurs. Le premier type d'acteurs rassemble les acteurs les plus impliqués et les fondateurs du réseau. Ces acteurs bénéficient d'une reconnaissance très importante de leurs pairs qui n'est pas sans rappeler le statut de héros décrit dans la littérature sur la culture organisationnelle.

### **3.3.1. Des héros mis en avant dans les deux réseaux**

Ils sont présentés comme des piliers de l'association. Ils sont une référence pour les autres membres, et en cela, peuvent être assimilés à des héros pour l'organisation. Dans ces deux réseaux, cette reconnaissance est liée à la quantité de travail effectuée au sein de l'association et aux responsabilités assumées.

*« Notre responsable académique est un responsable irremplaçable, réactif et disponible. Y également. A mes yeux, ils sont le cœur de l'organisation et des mobilisations. » A19*

Les répondants emploient des superlatifs comme *extraordinaire, incroyable, j'admire, c'est un sacerdoce* afin de caractériser l'engagement et l'investissement à titre gratuit des contributeurs aux ressources de l'APSES et de Sésamath.

### **3.3.2. Des jeux de pouvoir, source de tensions entre les membres**

La plupart des membres de Sésamath et de l'APSES reconnaissent un droit de décision aux fondateurs et aux membres les plus impliqués dans leurs réseaux. Ces quelques membres semblent bénéficier d'un pouvoir informel et reconnu par l'ensemble des autres membres.

*« C'est vraiment plus le CA qui a la charge de veiller à ce que tout soit dans la bonne lignée et puis ces 3 personnes que je citais tout à l'heure (les membres fondateurs), qui sont là depuis le début, qui sont vraiment très imprégnés de tout ça. » M2*

*« Ils (les membres fondateurs) ont les idées et puis nous, les petites mains qui développent, on essaie de mettre en place. » M3*

Quelques réponses évoquent une certaine tension qui serait liée à cette reconnaissance des acteurs hyper impliqués.

*« Par contre, comme dans beaucoup d'associations de ce type, il faut connaître les «bonnes personnes» pour avoir plus de responsabilité au sein de l'association. » A15*

Réduire cette tension est présentée comme un exercice difficile qui relève de l'équilibrisme.

*« La personnalité des membres du bureau national a une grande importance dans la bonne tenue du dialogue et des décisions. Car tout le monde n'est évidemment pas d'accord mais ceux qui s'expriment le plus fort ne sont pas toujours non plus les plus représentatifs. Donc, c'est un jeu difficile et un peu d'équilibrisme d'être à la fois combatif et consensuel. » A12*

Une organisation s'appuie sur les comportements de ses héros pour transmettre ses valeurs à l'ensemble de ses membres. Elle peut aussi le faire en adoptant quelques rites. Ce sont des comportements spécifiques développés par les organisations au fil du temps. Les rites sont des pratiques qui découlent des valeurs partagées. Le recrutement, les réunions de travail, la tenue des assemblées générales, l'évaluation des membres sont des exemples de pratiques qui peuvent se transformer en rites.

## **3.4. Un fonctionnement organisé autour de rites**

L'analyse des discours des membres de l'APSES et de Sésamath fait apparaître un certain nombre de rites. Pour l'APSES, A1 déclare que certains échanges sur la liste sont contradictoires et animés. Il les présente comme des rituels.

*« Je participe à l'APSES pour rencontrer des collègues qui ont la même conception du métier que moi, lutter, échanger, communiquer, la liste APSES est un vrai poème à la fois une mine d'info, plus des engueulades un peu rituelles. » A1*

Si l'on reprend la classification de Mangham et Fireman (1983), il s'agit d'un rite différenciateur.

Pour l'association Sésamath, le recrutement des nouveaux membres apparaît comme un rite d'initiation, une sorte de passage. Ce rite particulier nous a été décrit par Jean-Philippe Vanroyen lors d'une journée autour des réseaux d'enseignants organisée par le laboratoire STEF en juin 2011<sup>83</sup>.

*« Dans l'association il y a seulement 80 membres. C'est extrêmement peu et c'est un chiffre qui finalement assez stable [...]. Alors comment ça marche ? On va commencer par faire un appel dans une lettre sur Sésaprof adressée à quelque 30 000 enseignants dans laquelle on informe qu'une journée ou plus exactement un week-end de travail va avoir lieu dans le nord toujours au même endroit pour travailler sur un projet. Donc 30 000 personnes reçoivent cette invitation et sur ces 30 000 personnes seulement 10 vont nous répondre qu'ils sont intéressés et viennent aux journées de formation. Ils sont accueillis dans une ambiance qui est familiale, un petit peu paternaliste, on les accueille. Ils sont choyés. On travaille réellement et le soir on discute et ça dure comme ça pendant deux jours. Parmi cette dizaine de personnes certains d'entre eux vont se prendre au jeu et ils vont produire pendant 2 ou 3 mois des ressources dans le cadre du projet. Et parmi ces quelques personnes certaines s'impliquent plus que d'autres et on leur propose de rentrer dans Sésamath. » Jean-Philippe Vanroyen, président de Sésamath en 2011*

Jean-Philippe Vanroyen a également mentionné au cours de son discours un autre rite.

*« Jamais personne non plus n'a demandé à devenir membre. C'est une forme d'humilité, c'est toujours l'association qui propose à quelqu'un de devenir membre. » Jean-Philippe Vanroyen, président de Sésamath en 2011*

Les rites décrits par Jean-Philippe Vanroyen permettent au réseau Sésamath de transmettre ses valeurs aux nouveaux entrants. Selon la classification de Mangham et de Fireman (1983), ce sont des rites intégrateurs. Ils permettent au réseau de s'assurer à la fois de l'implication des nouveaux membres et de leur acceptation des valeurs promulguées. Un autre point nous semble déterminant dans la dynamique de fonctionnement de Sésamath. Il s'agit de l'organisation de la production collective sous la forme de projet dépersonnalisé. Ainsi, toujours lors de la journée du 21 mai 2011, Jean-Philippe Vanroyen a déclaré :

*« Sésamath, c'est des projets qui sont pilotés par l'association. Or, nous l'avons dit tout à l'heure le CA change régulièrement et se renouvelle complètement chaque année. Il y a donc l'idée de dépersonnaliser complètement l'ensemble des projets. Cela veut donc dire que les personnes doivent accepter de se déposséder de ce qu'elles ont créé ; pour cela, il nous a fallu des années. Les projets les plus importants aujourd'hui de Sésamath, les*

---

<sup>83</sup> La retranscription de ce discours est disponible en annexe 10

*manuels, Mathenpoche etc. sont des projets de Sésamath. Cela signifie qu'il n'y a pas de papa du projet. Par exemple, moi j'étais le créateur du projet TracenPoche et j'ai décidé à un moment que ce projet devenait un projet de Sésamath. Je n'en suis plus le créateur et si je disparaissais, ce projet restera dans l'association. » Jean-Philippe Vanroyen, président de Sésamath en 2011*

Les réseaux Sésamath et APSES parviennent à produire des réalisations collectives, innovantes et à les diffuser à titre gratuit. Nous avons tenté de comprendre si les productions collectives de ces deux réseaux se rapprochent dans leur conception des standards que l'on peut habituellement observer dans les organisations qui produisent des logiciels libres.

## **4. Les réseaux de type ruche : des organisations proches des standards de production de logiciels libres ?**

Demazière & al (2007) soulignent que la production de logiciels libres nécessite qu'un groupe restreint de personnes s'investisse, souvent bénévolement et très fortement, dès le départ du projet. Il naît ainsi des contraintes fortes afin de maintenir la cohérence d'un ensemble issu d'actions individuelles. Les développeurs doivent, pour y parvenir, déployer des processus structurés de régulation. Ces processus ne sont pas définis a priori, mais se construisent au fur et à mesure de l'avancée du projet. De plus, la gratuité n'implique pas un total désintéressement des acteurs. Ceux-ci peuvent espérer une rémunération indirecte. En effet, leurs efforts peuvent constituer un investissement à long terme valorisable sur le plan professionnel, notamment en ce qui concerne la notoriété, la réputation, les propositions d'embauche ou l'auto-formation.

Dans la section qui suit, nous analysons les règles de fonctionnement des deux réseaux de type ruche au regard de ce point théorique. Nous avons cherché à identifier si les membres de Sésamath et de l'APSES ont mis en œuvre des processus structurés de régulation et si les contributeurs attendent un retour en échange de leur implication et sous quelles formes.

### **4.1. *Des projets mis en œuvre autour de processus structurés de régulation dans les deux réseaux de type ruche***

Dans le réseau APSES, la spécialisation des acteurs est également explicite. Par exemple, Marjorie Galy (présidente de l'APSES en 2011) nous a présenté au cours d'un entretien téléphonique en date du 19 septembre 2011, les modalités de conception du manuel SESâme. La retranscription de cet entretien est disponible en annexe 11. D'après elle,

*« 30 adhérents se sont engagés dans le projet. Chaque thème du nouveau programme est traité par au moins deux enseignants et relu par au moins deux*

*relecteurs. Un relecteur ne peut pas être en même temps concepteur afin d'éviter les conflits d'intérêt. Toutes les propositions sont mises en ligne et discutées sur une liste de discussion privée nommée la liste contournement. Enfin, un avis scientifique sur les contenus est demandé à un universitaire (qui se prononce anonymement). » Marjorie Galy, le 19 septembre 2011*

Dans le réseau Sésamath, l'analyse des discours des membres impliqués met en lumière que la croissance et la multiplication des projets gérés par le réseau ont contraint les acteurs impliqués à se spécialiser.

*« C'est en fonction des affinités de chacun. Je n'ai aucune compétence en informatique, donc il était hors de question que je participe à Mathempoche, en tant que tel. Par contre rédiger des exercices, ça c'était vraiment pour moi // donc je suis rentrée dans le projet. » M2*

*« Mais quand il y a eu le passage au livre, je trouvais que c'était une bonne idée, mais... d'abord je ne suis pas assez forte pour taper, pour mettre en pages tout ça, donc je ne suis pas allée plus loin, j'ai juste donné mon avis sur des points bien particuliers. » C1*

Dans les deux réseaux, les productions collectives sont conçues comme des projets. Pour chaque projet mené dans ces deux réseaux, des tâches particulières sont réalisées par des catégories d'acteurs définies a priori. Ce mode d'organisation semble assez éloigné du modèle de production des logiciels libres décrit par Demazière & al (2007).

La taille importante des réseaux Sésamath et l'APSES fait que les acteurs éloignés du cercle central ont parfois du mal à appréhender les différents circuits de décision.

## **4.2. Des circuits de décisions qui restent flous**

La plupart des acteurs impliqués dans l'APSES présentent leur réseau comme une association dont le fonctionnement est démocratique. Ils disent que les informations circulent de manière descendante et ascendante, la liste de discussion permettant à chacun de s'exprimer. Pourtant, certaines réponses laissent penser que les décisions ne sont pas toujours clairement explicitées ce qui peut être à l'origine d'incompréhensions ou de ressentiments.

*« C'est une association comme une autre, mais je crois que la démocratie interne fonctionne assez bien, je n'ai pas toujours eu ce sentiment parce que certains de mes textes n'ont pas été mis en ligne, sur le moment j'ai été très en colère, puis j'ai essayé de réagir de façon moins affective. » A1*

Les discours des acteurs impliqués dans Sésamath montrent qu'au moment des entretiens, ils reconnaissaient un droit de décision aux trois membres fondateurs de l'association. Ils bénéficiaient d'un pouvoir légitimé par le fait d'avoir été les premiers. Ce pouvoir bien qu'informel semblait reconnu et accepté par l'ensemble des membres de l'association Sésamath.

Pour le reste, lorsque nous avons mené les entretiens fin 2008, les propos sont plus diffus et ne permettent pas de mettre en lumière une organisation précise. Depuis, Sésamath a publié sa profession de foi ce qui aura peut-être fait évoluer les discours des acteurs. En 2008, pour les acteurs, les choses se décidaient dans l'action (M1) en général au CA. Les membres, y compris ceux très investis dans l'association (M2 est membre du



CA) utilisaient des termes flous et peu significatifs (comme « globuleuse ») afin de caractériser les circuits de décision.

*« Alors, j'espère que (rire), enfin pour moi, c'est plusieurs petits projets qui évoluent chacun à leur rythme avec au dessus une globuleuse. » M2*

Les ressources produites et distribuées par Sésamath et par l'APSES intègrent parfaitement les caractéristiques des biens et services informationnels concernés par la gratuité. En effet, le coût marginal de reproduction est proche de zéro. Il ne coûte pratiquement rien de servir un individu supplémentaire. Les productions sont distribuées à titre gratuit bien que leur conception nécessite un investissement important (au moins en énergie et en temps). Nous avons analysé les discours des membres de Sésamath et de l'APSES en prenant comme angle d'entrée ce nouveau point de vue.

### **4.3. La rémunération indirecte des contributeurs**

Les membres impliqués revendiquent dans leurs discours un certain plaisir à faire partie d'un groupe.

*« Le fait de trouver des gens qui ont envie d'avancer ensemble donc de se former ensemble de travailler en équipe, c'est un point important. » M1*

*« Participer à l'APSES, c'est une façon de me socialiser professionnellement dans la mesure où il y a des échanges de pratiques et une réflexion sur celle-ci. » A21*

Par ailleurs, certains membres de Sésamath expriment l'idée que contribuer à Sésamath facilite une reconnaissance technique et professionnelle qui peut servir de vecteur à la progression d'une carrière. Ainsi, certains membres sont maintenant salariés par l'association, d'autres sont en relation avec le rectorat (leur employeur) ou des associations professionnelles qui leur demandent de transmettre les connaissances et compétences mises en valeur au travers de leur investissement dans Sésamath.

*« Oui, je faisais partie du groupe IREM Paris 13, toujours en lien avec ce que l'on développait avec Mathenpoche. » M2*

*« Avec le rectorat, puisque c'est à C. que nous avons monté la première expérimentation Mathenpoche. Donc, c'est moi qui l'avais montée, mise en place là-bas et encadrée pendant 5 ans. Donc, il y a eu des formations associées à cela pour des collègues, utilisation de Mathenpoche avec le développement d'exercices avec le logiciel. » M3*

Les compétences professionnelles acquises en produisant des ressources pour Sésamath et pour l'APSES sont aussi reconnues en interne. Cette reconnaissance aboutit à favoriser la prise de responsabilité au sein de l'association.

*« C'est vrai que maintenant, j'ai la chance d'être salarié pour faire ce que j'ai contribué à mettre en place donc à niveau là, je suis ravi. Pour l'instant, cela me suffit. » M3*

*« Il y a des gens qui ont été un moment donné très investis en tant que responsables de projet puis... qui l'année suivante peuvent moins. Voilà c'est très mouvant et puis / pas de hiérarchie figée. La hiérarchisation se fait par les compétences et par la quantité de travail. » M1*



*« Oui, simple membre au début. J'assiste presque chaque année au stage de l'APSES. J'ai accepté une année d'animer un travail de groupe pour les collègues. Je suis trésorière depuis 7 ou 8 ans et assure l'animation avec le président de la régionale de Grenoble. Ponctuellement, je suis montée pour les comités directeurs. Récemment, j'ai accepté de participer à SESâme. » A12*

Les explications de l'implication des acteurs ne peuvent pas se résumer à l'altruisme. Il s'agit plutôt d'un investissement qui représente un coût d'opportunité. Des retours futurs sont attendus en échange de ce travail bénévole : l'apprentissage individuel, la réputation (Vasselin, 2005) ou la socialisation professionnelle.

## **5. La conception collective de produits innovants**

Nos avons relevé deux innovations importantes produites collectivement au sein des réseaux Sésamath et l'APSES que nous présentons ci-après.

### **5.1. Les versions Ipad des manuels de Sésamath**

Depuis 2010, tous les manuels de Sésamath pour le niveau collège sont édités dans une version compatible avec les tablettes Ipad d'Apple. Ils se présentent sous une forme identique à la version papier en offrant des fonctionnalités supplémentaires, telle la possibilité de grossir le texte ou les images ou d'annoter les pages. Les manuels numériques de Sésamath conçus pour l'Ipad sont innovants à plus d'un titre.

- Ils font partie des premiers manuels scolaires français conçus pour fonctionner sur l'Ipad.
- Ils sont distribués gratuitement. Ce point est important. En effet, le prix d'achat d'une licence pour un établissement pour un manuel numérique (pour PC) chez un éditeur privé peut atteindre 1 200 €.

Les membres du réseau Sésamath sont ainsi parvenus à s'organiser pour concevoir collectivement et distribuer sur une grande échelle un produit innovant à un niveau de compétitivité et de réactivité supérieur à celui du secteur privé.

**Tableau 31 : dates de sortie des manuels de Sésamath en version compatible avec l'Ipapad, le 3 août 2102**

Niveaux de classe	Date de sortie
6e	23 mars 2011
5e	5 juillet 2010
4e	2 mars 2012
3e	26 juin 2012

## 5.2. *Le manuel SESâme de l'APSES basé sur un programme de contournement du programme officiel*

Dans le cas de l'APSES, l'innovation n'est pas technologique. Elle concerne le curriculum potentiel de la discipline des sciences économiques et sociales. Les membres de l'APSES en désaccord avec le programme officiel pour la classe de première ont décidé de le réinterpréter. Ils ont ensuite produit les ressources nécessaires (sous la forme d'un manuel numérique) et les ont proposées gratuitement aux enseignants intéressés.

En France, les programmes scolaires sont nationaux. Ils sont conçus et validés par le ministère de l'Education Nationale. Des éditeurs privés font ensuite appel à des auteurs, le plus souvent des enseignants en exercice, pour concevoir les manuels en fonction des programmes officiels. L'État français n'exerce pas de contrôle, aucune instance officielle n'a comme rôle la validation des manuels scolaires avant leur diffusion. Les enseignants peuvent ensuite choisir librement les ouvrages avec lesquels ils souhaitent enseigner et en deviennent les prescripteurs. Ce qui est nouveau dans le cas du manuel SESâme, c'est que ce manuel distribué sur une grande échelle cherche explicitement à contourner le programme officiel.

Les deux innovations que nous venons de décrire ont en commun d'avoir été conçues collectivement et à distance en utilisant les technologies du Web participatif. Aguiton et Cardon (2008) relèvent que les processus d'innovations incluant les technologies du web 2.0 diffèrent des modèles classiques habituellement mis en œuvre par les entreprises en ce sens qu'ils introduisent une coopération horizontale entre des acteurs de même niveau. Ces deux auteurs montrent en prenant l'exemple des *barcamps*<sup>84</sup> et des *coworking places*<sup>85</sup> que l'une des caractéristiques des utilisations de l'Internet relationnel est que les utilisateurs créent entre eux des liens sans plan d'action préétabli et ne découvrent que chemin faisant des raisons et des objectifs pour coopérer. Or, le processus de réalisation des deux principales innovations produites par Sésamath et par l'APSES s'appuie au contraire sur des objectifs, une organisation et une répartition des tâches clairement explicités dès le démarrage du projet. Les réseaux de type ruche produisent collectivement des innovations grâce aux technologies du Web participatif. Cependant

<sup>84</sup> Un barcamp est un espace de rencontre temporaire qui prend la forme d'ateliers participatifs dans lesquels les contenus sont fournis par les participants qui doivent tous, à un titre ou à un autre, apporter quelque chose au Barcamp.

<sup>85</sup> Les coworking places sont des espaces de collaboration permanents.

leur processus d'organisation rappelle davantage ceux mis en œuvre dans les entreprises traditionnelles et s'inspirent largement des techniques classiques de gestion de projet.

Dans ces réseaux, les membres actifs acceptent de s'investir (parfois très lourdement), de se plier à des règles contraignantes pour parvenir à réaliser des productions collectives. Notre dernier angle d'entrée pour analyser les discours des membres de Sésamath et de l'APSES a été d'analyser les raisons qui les poussent à s'investir au sein de leur réseau respectif.

## 6. Les raisons qui poussent les acteurs impliqués dans les réseaux de type ruche à agir

Les membres de l'APSES et de Sésamath mettent en avant l'échange entre pairs, le travail en équipe et l'auto-formation comme des facteurs déclenchant de leur participation.

### 6.1. *L'échange entre pairs*

La possibilité donnée aux participants de pouvoir échanger entre pairs est citée comme une motivation pour participer par l'ensemble des répondants.

*« Et puis, c'est vrai que c'est une association qui est sympathique, on est entre amis, il y a beaucoup d'échanges via les mails ou par Skype, donc on a des contacts qui sont très très fréquents. [...] Je dirais que j'apprends des choses encore, notamment sur l'utilisation de l'informatique. » M4*

*« Je ne m'y attendais pas, mais des liens réels, d'estime voire d'amitié, se nouent au travers de la liste Internet, même et peut-être surtout quand des désaccords nous amènent à nous exprimer plus personnellement. » A4*

*« C'était un échange... Un échange. C'est le fait de... On les connaît pas du tout, mais de parler à des gens. On arrive à bien se connaître parce que cela fait plusieurs années que l'on parle ensemble. » C1*

Ils opposent la possibilité d'échanger à une solitude ressentie dans l'établissement.

*« Je suis dans un tout petit établissement scolaire, on est que trois collègues de mathématiques et donc ce n'est pas toujours facile de faire émerger de nouvelles idées, tandis que là, la communauté permet à chacun d'avancer, en tout cas pour moi c'est ça. » M2*

*« Etre en contact avec ce que j'appellerai la « culture des SES », surtout que je ne travaille qu'avec un seul autre collègue dans mon établissement donc pour rompre un peu l'isolement. » A9*

*« Pouvoir échanger avec d'autres professeurs de SES sur nos pratiques professionnelles sachant que dans mon lycée j'ai un seul collègue de SES avec des méthodes et des interrogations très différentes des miennes. » A5*

Certains membres expriment dans leurs discours, l'idée du plaisir qu'ils trouvent à échanger entre pairs et évoquent les notions de communauté, voire de tribu.

## 6.2. *Faire partie d'une communauté*

Une forte implication dans les réseaux Sésamath et l'APSES va de pair avec la volonté de se sentir membre d'un groupe. Participer à l'association est une manière d'adhérer à une communauté sociale constituée de personnes avec qui l'on peut partager des valeurs, des idées communes. Les membres évoquent également des relations d'amitié.

*« Je trouvais le projet sympathique et je me suis dit pourquoi pas, cela peut être sympa de faire partie d'un groupe comme ça. » M2*

*« Un réseau de personnes prêtes à mutualiser leurs pratiques (c'est incroyable et génial). Des copains, des gens qu'on retrouve stage après stage puis sur le mail et qu'on apprend à connaître. » A12*

Il est intéressant de noter que les répondants déclarent ne pas avoir évolué sur ce point. Ils disent avoir toujours souhaité faire partie d'une communauté. Leur participation à Sésamath et à l'APSES n'est pas perçue comme un déclencheur de la prise en compte du besoin d'échanger, mais comme une suite logique, une évidence. Tout au plus, leurs activités pour Sésamath et pour l'APSES les ont confortés dans ce type de pensées.

## 6.3. *Progresser dans ses pratiques professionnelles*

Il est délicat d'isoler ce qui fait évoluer une pratique professionnelle. L'expérience, les rencontres, les stages de formation et la participation à un réseau sont autant d'éléments qui peuvent influencer sur des pratiques professionnelles de manière conjointe. Ainsi, certains répondants expliquent qu'ils ne sont pas en mesure de dissocier les changements de pratique qui sont exclusivement imputables à leurs activités dans leur réseau respectif de ceux qui trouvent leur origine ailleurs, comme dans l'exemple suivant :

*« Beaucoup de choses ont contribué à cela... peut être en partie la participation à l'APSES... mais j'avais déjà l'envie de faire différemment que le cours où le professeur parle seul. » A13*

D'autres mentionnent le fait que les stages de formation continue ont également fait évoluer leur pratique professionnelle.

*« Ma participation à l'APSES a un peu modifié ma façon d'enseigner, car j'y ai rencontré des collègues avec qui je me suis mis à collaborer. Mais ce sont les stages de formation continue que j'ai suivi qui m'ont permis de transformer mes pratiques. » A12*

La participation à l'APSES ou à Sésamath est directement assimilée par les autres répondants à de la formation continue. Les membres affirment que leurs activités dans le réseau ont fait évoluer leur manière d'enseigner et leurs pratiques pédagogiques. Ils emploient des adverbes afin de marquer vraiment le changement tels que *indéniablement*, *clairement* ou *forcément*.

*« C'est certain. J'ai en partie appris sur le tas au début et l'association a contribué à ma formation. » A2*

Les répondants soulignent que c'est leur implication dans Sésamath ou dans l'APES qui a fait évoluer leurs pratiques professionnelles et non pas la seule utilisation des ressources mises à disposition.

*« Être obligée de se remettre en cause, ce que moi je faisais puisque l'écriture des manuels est collaborative et donc chacun apporte sa pierre à l'édifice. Des choses que les collègues ont apportées, je me disais cela ne marchera jamais et d'être / obligée entre guillemets, de les tester en classe pour voir si cela fonctionne, j'allais dans des domaines qui n'étaient pas forcément faciles pour moi et de voir l'énergie avec laquelle les élèves répondaient aux questions, je me disais, ben finalement, c'est peut-être aussi par là que je vais réussir à les raccrocher. Donc voilà cela m'a obligé à changer beaucoup de choses dans ma pratique au quotidien. » M2*

Pour expliquer les changements de pratique, les répondants mettent en avant une raison principale. Ils expliquent que le partage de séquences pédagogiques leur a permis de diversifier leurs pratiques en s'inspirant des ressources partagées par d'autres :

*« Les ressources en ligne sont une mine d'idées. » A5*

*« Aller chercher des idées en me disant que peut-être je vais avoir de la chance de trouver quelque chose de plus original, d'intéressant, de plus attractif. » U4*

*« Je trouve des choses un peu originales. Parce que moi, cela fait longtemps que j'enseigne donc je me suis dit : il y a peut-être des choses plus originales que ce que je fais d'habitude. » U2*

*« On s'enrichit des remarques et des propositions des collègues. » A9*

*« Oui ! Mes cours sont plus structurés et diversifiés. » A15*

#### **6.4. Pour Sésamath : le travail technique et la valorisation professionnelle**

L'idée du plaisir qui existe à développer des outils est mise en avant par deux membres et un contributeur.

*« Au niveau personnel, au départ, c'était un certain plaisir. Moi quand je fais des sites Web, j'y trouve du plaisir, donc c'était ça. » M4*

*« C'est intéressant à tous ces niveaux-là. Intéressant, personnellement parce que cela met au cœur de plein de choses. Il faut programmer, il faut être en contact avec les gens, donc il y a tout un relationnel qui est intéressant. Il y a un côté technique qui est intéressant. » C2*

En ce qui concerne la reconnaissance professionnelle, seul C2 en parle ouvertement :

*« Oui, que l'on ait des aides financières, que l'on ait une reconnaissance institutionnelle aussi. Cela passe par le fait d'être connu auprès des gens de l'éducation nationale et donc d'obtenir des aides. » C2*

L'analyse des discours des membres de Sésamath et de l'APSES selon différents points de vue, nous a permis d'identifier quelques éléments représentatifs de la dynamique de fonctionnement des réseaux de type ruche que nous avons étudiés dans cette thèse.

## **7. Synthèse des points saillants émergents des discours des acteurs impliqués dans Sésamath et dans l'APSES**

### **7.1. *Des valeurs partagées***

Le premier élément commun que nous avons relevé concerne l'existence dans ces deux réseaux de valeurs comprises et partagées par l'ensemble des membres actifs. Ces valeurs constituent à la fois un ciment qui permet de rassembler toutes les énergies et un élément de reconnaissance entre les membres. Nous avons constaté que ces valeurs ne sont pas toujours partagées par les utilisateurs des ressources. Elles marquent peut-être une sorte de frontière entre les acteurs actifs et impliqués et les autres. L'un des enjeux pour ces réseaux lorsqu'ils souhaitent attirer de nouveaux membres actifs, serait alors d'amener les utilisateurs de ressources à connaître les valeurs du réseau pour les conduire à s'y reconnaître. En ce sens, la mise en ligne d'une profession de foi sur la page d'accueil de son site par Sésamath est tout à fait intéressante. Les valeurs du réseau sont désormais explicites et accessibles par tous.

### **7.2. *Des acteurs élevés au rang de héros en raison de leur fort investissement***

L'autre élément commun dans la dynamique de fonctionnement des réseaux de type ruche est l'existence de héros (au sens de la théorie de la culture organisationnelle). Ces héros sont, soit les membres fondateurs du réseau soit les membres les plus actifs, les deux étant d'ailleurs parfois les mêmes. Ceci montre que dans ces réseaux, l'accent est mis sur la quantité de travail réalisé au sein du réseau.

### **7.3. *Des processus structurés d'organisation pour la production collective***

Nous avons supposé a priori que ces réseaux pouvaient fonctionner selon les standards habituellement observés dans l'économie des logiciels libres. Or, nos analyses ont mis en lumière que les dynamiques de fonctionnement de Sésamath et de l'APSES sont plus proches de l'économie classique et notamment de la gestion de projet. Les objectifs à atteindre, les délais à tenir et les règles de mises en œuvre sont précisés dès le départ. Par ailleurs, les réalisations collectives des deux réseaux se présentent comme des produits finis qui laissent peu de place aux remontées d'innovations ascendantes. Bien sûr, ces produits ne sont pas figés et sont améliorés au fil du temps mais ces améliorations sont davantage le fait des acteurs impliqués dans les réseaux que des utilisateurs.

### **7.4. *Le manuel scolaire : une production significative des réseaux de type ruche***

Les deux réseaux étudiés produisent collectivement et distribuent des manuels scolaires. De notre point de vue, ces manuels sont une production tout à fait significative



du fonctionnement de ces réseaux. En effet, cette activité nécessite pour les enseignants auteurs de développer de nouvelles compétences notamment éditoriales, voire marketing, assez éloignées du métier d'enseignant. De plus, ces manuels sont produits collectivement grâce à une répartition précise des tâches et selon des règles contraignantes auxquelles doivent se soumettre les auteurs. Leur mise en œuvre ressemble davantage à de la gestion de projet qu'à de la production de logiciels libres. Il est intéressant de souligner que pour les deux réseaux, la production de manuels est dépersonnalisée. Les auteurs du manuel SESâme ne sont pas mentionnés (sans doute parce que ce manuel est explicitement présenté comme un manuel de contournement du programme officiel). Pour Sésamath, la dépersonnalisation a été progressive et fait désormais partie intégrante du fonctionnement de l'association en 2012. Cette dimension dynamique n'est pas sans rappeler les travaux de Weick (1995) et la notion de *sensemaking* (création de sens).

Par ailleurs, les manuels ainsi produits sont distribués sur une grande échelle, ce qui les fait entrer en concurrence directe avec le secteur marchand de l'édition de manuels scolaires.

### **7.5. *La recherche de formes de reconnaissance***

L'analyse des discours des membres de Sésamath montre que les acteurs impliqués dans Sésamath et dans l'APSES ne sont pas altruistes. Ils sont à la recherche d'une rémunération indirecte. Si dans le réseau Sésamath, les retombées professionnelles sont mentionnées, tous les membres citent en premier lieu le plaisir qu'ils éprouvent à participer à un groupe, à faire partie d'une tribu. Cette caractéristique semble être antérieure à l'investissement dans le réseau. Ce serait alors, un trait de caractère partagé entre les membres impliqués dans des réseaux de type ruche.

### **7.6. *Des réseaux qui présentent des similitudes avec les communautés de pratiques (Wenger, 1998)***

Nous retrouverons dans le fonctionnement de ces deux réseaux de type ruche les principales caractéristiques des communautés de pratique (Wenger, 1998) :

- **L'engagement mutuel** : Il est basé sur la capacité des acteurs à interconnecter efficacement leurs compétences. Chanal (2000) rappelle que Wenger définit (en creux) l'appartenance à une communauté de pratique comme le résultat d'un engagement des individus dans des actions dont ils négocient le sens les uns avec les autres. L'engagement mutuel est la source d'une cohérence (de structure sociale). L'une des missions de la pratique est précisément de l'entretenir. L'engagement mutuel est basé sur la complémentarité des compétences, et sur la capacité des individus à connecter efficacement leurs connaissances avec celles des autres. Nos analyses ont montré que Sésamath et l'APSES s'appuient tous les deux, pour mener à bien leurs différents projets, sur une division des responsabilités en fonction des compétences de chacun. Dans ces deux réseaux, les acteurs s'engagent mutuellement (parfois formellement comme dans le cas des nouveaux adhérents Sésamath) à effectuer les tâches qu'ils se sont attribuées, dans un temps imparti et selon les règles définies par l'organisation.
- **L'entreprise commune** : Une communauté de pratique crée sans cesse des actions communes qui sont le résultat d'un processus permanent de négociation collective. Nous pensons que chacun des réseaux Sésamath et APSES peut être vu comme une



entreprise commune. Leurs membres respectifs s'impliquent dans des actions collectives qui tendent vers un même but. A titre d'exemple, le manuel SESâme a été conçu collectivement, selon des règles décidées au préalable en conseil d'administration, dans le but commun de contourner le nouveau programme de première pour les sciences économiques et sociales.

- **Le répertoire partagé** : Au fil du temps, la communauté crée des ressources physiques (documents, logiciels) et symboliques (une histoire, des symboles) qui forment un ensemble de ressources mobilisables dans les situations d'interactions. Les ressources publiées sur les sites des réseaux Sésamath et l'APSES, telles que les statuts, les professions de foi ou les chartes constituent un ensemble mobilisable pour la négociation des significations dans les situations d'interactions.

Chanal (2000) reprend les écrits de Wenger et explique qu'en relation avec les trois caractéristiques des communautés de pratique que nous venons de présenter, Wenger montre que l'apprentissage dans la pratique inclut trois processus. Nous avons observé dans les dynamiques de fonctionnement telles qu'elles nous ont été décrites par les membres de Sésamath et de l'APSES chacun des ces trois processus :

- **Des formes d'engagement mutuel qui évoluent dans le temps** (par exemple découvrir comment s'engager, développer des relations utiles à l'action, établir qui sait quoi, etc.). A titre d'exemple, nous pouvons citer les rites intégrateurs de Sésamath et la présentation des adhérents et des membres impliqués sur les sites de ces deux associations<sup>86</sup>.
- **Comprendre et harmoniser l'entreprise commune** et en particulier réconcilier les interprétations conflictuelles sur la nature et les objectifs de l'activité. Dans les deux associations des listes de discussions internes permettent de réguler et d'harmoniser les points de vue des acteurs sur la nature et les objectifs poursuivis. De plus, Sésamath a formalisé ces éléments en publiant une profession de foi et une charte.
- **Développer des répertoires, des styles de fonctionnement, des discours** (renégocier les significations de divers éléments, adopter des outils ou en produire de nouveaux, raconter des histoires de pratiques passées). Nos analyses ont mis en lumière le fait que Sésamath et l'APSES s'organisent autour de règles précises qui définissent leur dynamique de fonctionnement. Par ailleurs, ces deux réseaux sont parvenus collectivement à se doter d'outils nouveaux (logiciels, manuels, programme de contournement). Ces outils innovants sont la résultante de négociations continues entre les membres qui re-définissent les objectifs et les valeurs des deux réseaux.

Pour toutes ces raisons, Sésamath et l'APSES peuvent être assimilés à des communautés ou plutôt à des constellations de communautés (définies par les différents projets collectifs) dans lesquelles les acteurs impliqués apprennent en pratiquant.

---

<sup>86</sup> La liste des membres actifs de Sésamath et de leurs responsabilités est consultable à l'adresse [http://www.sesamath.net/index.php?page=membres\\_actifs](http://www.sesamath.net/index.php?page=membres_actifs). La liste des membres du bureau national de l'APSES pour l'année 2012-2013 est consultable à l'adresse <http://www.apses.org/tout-sur-l-apses/elus-et-instances/le-bureau-national/article/les-membres-du-bureau-national-3698>. La liste des membres du comité directeur pour l' »année 2012-2013 est consultable à l'adresse <http://www.apses.org/tout-sur-l-apses/elus-et-instances/le-comite-directeur/article/les-membres-du-comite-directeur-3697>.



# BILAN ET PERSPECTIVES

---



Dans la plupart des disciplines scolaires, des réseaux en ligne ont été créés par des enseignants pour produire ou partager des ressources professionnelles. Certains de ces réseaux (Sésamath, WebLettres, les Clionautes) connaissent un succès important si l'on raisonne en terme d'audience. Ils semblent donc répondre, du moins en partie, aux attentes des enseignants. Ce sont des espaces dans lesquels les enseignants produisent des biens informationnels. Ils doivent, pour exister et se développer, réussir à capter l'attention et la confiance de leurs utilisateurs. Nous avons souligné au début de cette recherche que les enseignants impliqués ainsi que quelques chercheurs associent réseaux d'enseignants et travail collaboratif. A partir des ces deux éléments de cadrage nous nous sommes questionnés sur les modes de fonctionnement mis en œuvre dans les réseaux d'enseignants et leurs conséquences pour les acteurs qui s'y impliquent. Nous avons principalement analysé quatre réseaux (ED, Pédago 2.0, Sésamath et l'APSES) particulièrement représentatifs de deux types opposés de fonctionnement que nous avons nommés le bac à sable et la ruche. Les réseaux d'enseignants sont des organisations complexes et labiles, aussi afin de les étudier, nous avons croisé plusieurs méthodes complémentaires. Les observations participantes nous a permis d'identifier des indices éclairant le fonctionnement des réseaux que nous avons étudiés. A partir de ces indices nous avons formulé des hypothèses. Pour mémoire, ces hypothèses étaient les suivantes :

- La collaboration ne s'observe pas dans tous les réseaux d'enseignants.
- Les enseignants qui s'impliquent dans un réseau attendent en retour des formes de reconnaissance.
- Certains enseignants développent des stratégies conversationnelles (Caelen, 2003) afin de mettre en avant leur propre point de vue.
- Les membres impliqués dans un réseau d'enseignants ne cherchent pas toujours à se reconnaître entre eux ni à créer des liens interpersonnels au delà de l'échange d'informations professionnelles.
- Certains réseaux développent une culture forte se traduisant par l'émergence de mythes, de rites et de héros.

Les différents réseaux d'enseignants ne donnent pas tous à voir les mêmes types de données. Nous avons adapté nos analyses en fonction des modes de fonctionnement, qu'ils soient plus proches de la ruche ou du bac à sable. Pour conforter ou infirmer nos hypothèses, nous avons mis en œuvre des processus ciblés d'analyse telles que la recherche des implicatures (Grice, 1978) et des stratégies conversationnelles (Caelen, 2003) dans 3 324 échanges postés en ligne ou la recherche des modalités de construction des identités numériques (Georges, 2009 ; Cardon, 2008) de 1 495 profils de membres appartenant aux réseaux étudiés. Nous avons également conduit 25 entretiens semi directifs et analysé 111 réponses à des questionnaires pour recueillir les discours tenus par les membres des réseaux étudiés sur nos résultats issus à la fois de l'observation participante et des processus ciblés d'analyse.

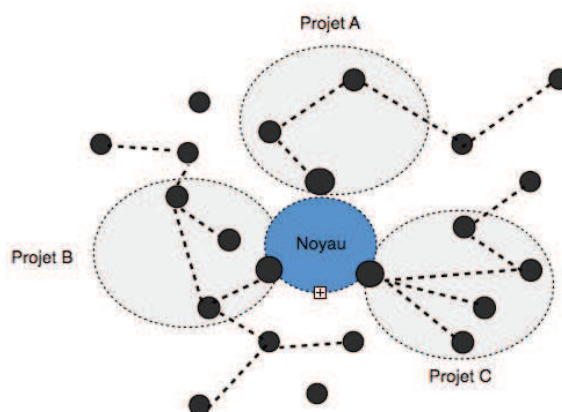
Grâce à l'utilisation conjointe d'observations participantes et de la mise en œuvre de processus ciblés d'analyse nous avons mis en évidence les résultats que nous rappelons ci-après.

## Les réseaux en ligne d'enseignants, des modes de fonctionnement multiples

Il n'y a pas un mode de fonctionnement des réseaux en ligne d'enseignants, mais des modes de fonctionnement.

Nous avons choisi dans cette thèse d'étudier quatre réseaux particulièrement représentatifs de deux types extrêmes de fonctionnement, règles souples et règles contraignantes. Nous avons ainsi mis en lumière des différences importantes et éclairé les particularités de chacun de ces deux types d'organisation. Dans les réseaux de type ruche, les enseignants se rassemblent autour de valeurs fortes qu'ils partagent. Ces valeurs sont à la fois le ciment du groupe et le catalyseur des énergies. Dans ce type de réseau, les responsabilités et les tâches qui incombent à chacun sont clairement définies. Si des tensions apparaissent (et elles existent sûrement) lors de la définition des tâches à accomplir et lors du partage des responsabilités, elles ne sont pas rendues visibles aux acteurs extérieurs. Par ailleurs, les tâches sont clairement explicitées ce qui permet aux membres, même s'ils sont nouveaux, de savoir ce qu'ils peuvent faire pour se rapprocher des cercles centraux s'ils le souhaitent. Dans un réseau de type ruche, chaque membre est considéré sur un pied d'égalité, ce qui compte ce n'est pas la personne en tant qu'individu mais la quantité de travail effectuée pour les projets du collectif. Ces projets, diffusés sur une grande échelle, se traduisent par des productions réalisées collectivement par des acteurs de terrain qui viennent compléter les ressources proposées par l'institution ou par les éditeurs de manuels scolaires. Ceci nous conduit à reprendre le schéma d'Aguiton et de Cardon (2005) permettant de visualiser les cercles d'acteurs dans la théorie des innovations ascendantes et à le compléter en matérialisant les projets mis en œuvre par les membres des réseaux de type ruche. Sur la figure 1, les cercles noirs représentent les membres du réseau, les traits pointillés les transferts d'information sur les règles mises en œuvre. Dans un réseau ruche, pour se rapprocher du noyau central, les personnes intéressées peuvent le faire en intégrant le projet qui leur convient. Elles sont ensuite jugées selon leur degré d'implication dans celui-ci. Plus l'implication est importante et plus l'acteur aura de chances de se voir proposer des tâches qui le rapproche du noyau central.

**Figure 36 : mode d'organisation des réseaux de type ruche**



Dans ce type de réseau, le collectif prend le pas sur l'individu. Les projets réalisés sont dépersonnalisés. Lorsque les enseignants s'impliquent dans des projets qui les



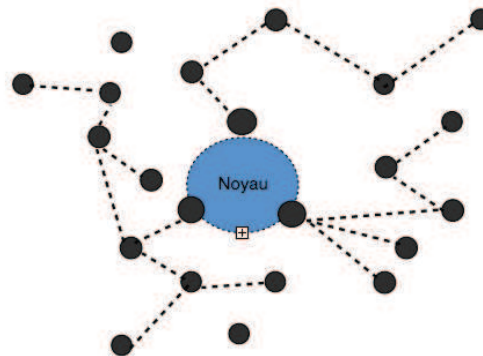
rassemblent, la collaboration ne semble pas poser de difficulté. Ce point nous conduit à penser que la question « comment faciliter la collaboration dans un réseau en ligne » n'est peut-être pas la plus pertinente. Sans doute, la question du pourquoi les membres d'un réseau collaborent-ils ensemble, mérite-t-elle davantage que l'on s'y attarde. Dans les réseaux de type ruche étudiés, la question du pourquoi a été résolue et le comment a suivi. Les enseignants impliqués dans des réseaux ruche ont montré qu'ils savent collaborer et qu'ils sont en mesure de produire des ressources innovantes d'une qualité tout à fait professionnelle.

Dans les bacs à sable, les membres échangent ou partagent des ressources et des informations sur leur métier. Ceci n'est pas sans rappeler la description donnée par Benghozi (2012) des communautés de prescription.

*Par les échanges d'informations, de goûts, de centres d'intérêts ou d'expérience, elles [les communautés de prescription] stimulent les interactions sociales et permettent la constitution de réseaux de solidarité et d'identités partagées. Ces deux derniers termes contribuent à établir des normes sociales partagées et des règles tacites de coordination à même de créer la confiance entre membres de la communauté et, ce faisant, de stimuler la communication et l'appropriation des conseils ou des prescriptions.*  
Benghozi (2011)

Nos recherches ont montré que dans les réseaux bacs à sable, les membres ne sont pas toujours traités sur un pied d'égalité, certains membres bénéficient d'un statut particulier : les *bidouilleurs* dans le réseau Pédago 2.0. Ce statut leur confère une certaine autorité - capacité de prescription - dans le réseau.

**Figure 37 : mode d'organisation dans les réseaux bacs à sable**



Sur la figure 2 comme sur la figure 1, les cercles noirs représentent les membres du réseau, les traits pointillés les transferts d'information sur les règles mises en œuvre. Dans un réseau bac à sable, pour atteindre le noyau central, les acteurs intéressés ont intérêt à se rapprocher d'autres acteurs qui sont situés plus près du noyau central ou qui ont une bonne connaissance des règles de fonctionnement du réseau. Nos résultats ne sont pas sans rappeler certains éléments issus des approches structurales des réseaux sociaux. Pour n'en citer qu'un, dans un réseau social un acteur qui s'est entouré de *trous structuraux* obtient un capital social élevé. Forsé (2008) définit par l'exemple la notion de *trous structuraux* comme suit :

*Trois individus sont appelés A, B et C. Si toutes les relations existent entre tous ces individus, la triade qu'ils forment est dite fermée. Si la réalisation de leurs objectifs dépend de leur capacité à se coordonner, c'est un avantage. En revanche, si A est lié à B d'une part et à C d'autre part mais qu'il n'y a pas de relation entre B et C, la triade est ouverte. A a devant lui un trou structural qui le rend plus autonome que B et C. Il peut en bénéficier pour, par exemple, filtrer à son avantage la communication entre B et C, tandis qu'au contraire ces derniers dépendent de A pour leurs échanges.* Forsé (2008).

L'étude des relations entre les membres d'un réseau d'enseignants en s'appuyant sur les théories des graphes pourrait compléter nos analyses. Elle pourrait montrer comment la structure du réseau favorise le choix de telle ou telle action et, d'autre part, comment cette structure est aussi la résultante des choix individuels des membres qui composent le réseau.

## **Des types de fonctionnement qui ne peuvent pas être assimilés à des modèles**

Le mot modèle peut prendre plusieurs significations. Ici, nous l'entendons comme ce qui est donné pour être reproduit. Les membres des réseaux ruche s'organisent autour de projets conçus collectivement et dépersonnalisés. La personne qui en a eu l'idée ne peut pas revendiquer la paternité du projet et doit accepter de s'effacer devant le collectif. Dans les réseaux bac à sable au contraire, ce sont les individus acteurs qui sont personnellement mis en avant. Certains réseaux comme WebLettres adoptent une voie intermédiaire. Ils produisent collectivement des ressources (manuels scolaires, par exemple) et mettent en avant les contributeurs. Les deux exemples qui suivent illustrent cette différence qui nous semble fondamentale dans le fonctionnement des deux types extrêmes de réseaux. Dans le premier, ce qui est mis en avant c'est le groupe (l'association), alors que dans le deuxième, c'est l'ensemble des actions individuelles.

*Par exemple, j'étais le créateur du projet TracenPoche et j'ai décidé à un moment que ce projet devenait un projet de Sésamath. Je n'en suis plus le créateur et si je disparaissais, ce projet restera dans l'association.* Jean-Philippe Vanroyen, acteur de Sésamath, réseau de type ruche.

*Chaque membre peut non seulement accéder à l'ensemble des ressources, mais peut aussi participer activement. Les contenus de ce site sont la résultante de chacun.* Extrait de la page d'accueil d'ED, réseau de type bac à sable.

La question du modèle d'organisation avait notamment été posée lors de la journée de réflexion en 2008, intitulée **Association d'enseignants et travail collaboratif : quels modèles ?** Pendant cette journée, l'organisation mise en œuvre par Sésamath avait été particulièrement mise en avant et sa transférabilité à d'autres réseaux avait été discutée. Nos résultats montrent que le mode d'organisation de Sésamath peut difficilement être considéré comme un modèle de fonctionnement reproductible. Il correspond à une façon d'envisager le réseau, à un point de vue partagé par les acteurs impliqués dans Sésamath mais qui n'est pas repris par l'ensemble des autres réseaux, notamment de type bac à sable.

## Les réseaux d'enseignants ne peuvent pas a priori être qualifiés de communautés de pratique

Les structures que nous appelons réseaux d'enseignants sont parfois nommées communautés dans la littérature scientifique. Le terme de communauté renvoie à la théorie des communautés de pratiques énoncée par Wenger en 1998. Dans cette théorie, Wenger défend l'idée que l'apprentissage des individus et des groupes permet en même temps l'évolution des pratiques, l'intégration de nouveaux membres et la transformation des identités individuelles. Au delà de la seule question définitoire, identifier si les réseaux d'enseignants fonctionnent comme des communautés de pratique revient à se poser la question des changements de pratique dans les classes et de la transformation des identités des enseignants participants. Nous avons recherché pour chaque type extrême de réseau si les caractéristiques des communautés de pratique - engagement mutuel, entreprise commune et répertoire partagé - décrites par Wenger étaient repérables. Seuls les réseaux ruche présentent des caractéristiques proches de celles des communautés de pratique décrites par Wenger. Ce sont des réseaux dans lesquels les membres s'engagent mutuellement à mener à bien un projet commun. Leurs interactions successives leur permettent de construire collectivement un répertoire de ressources qu'ils partagent entre eux. Nous n'avons pas observé l'existence de ces trois caractéristiques dans les réseaux de type bacs à sable.

## Des réseaux labiles qui se transforment sans cesse

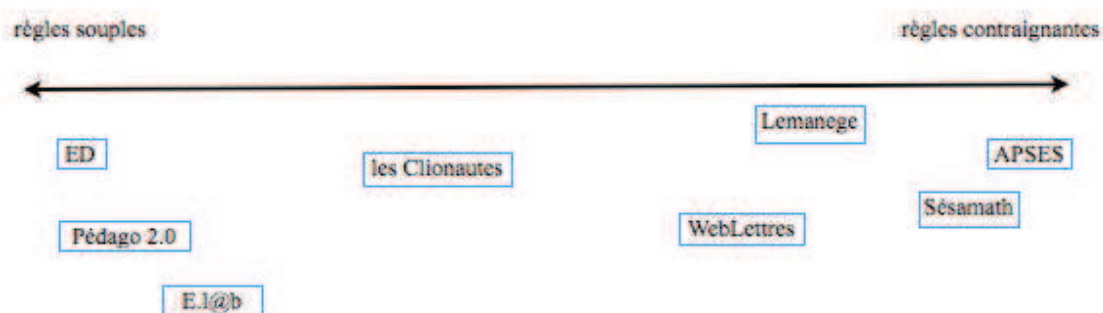
Un autre élément a retenu notre attention. Les réseaux d'enseignants ne sont jamais stabilisés. Ils suivent chacun une trajectoire qui leur est propre. Nous entendons par trajectoire la ligne décrite par n'importe quel point d'un objet (ici les réseaux d'enseignants) qui est en mouvement. Durant cette thèse, des réseaux ont disparu (les réseaux Affinitiz pour l'économie gestion, Pédago 2.0, Open English Web), d'autres sont sans doute en train de changer de trajectoire (les Clionautes). L'identification des déplacements des réseaux le long du continuum entre règles souples et règles contraignantes est un élément éclairant sur les modifications de trajectoire. A titre d'exemple, dans un réseau que nous ne citons pas pour des raisons de confidentialité, la mise en place d'un nouveau projet avec des règles contraignantes et explicites accompagne une tentative menée par une poignée de membres pour faire évoluer les objectifs d'origine du réseau. Une partie des membres se rassemblent autour de ce projet et bien que ce ne soit pas l'objet du projet et échangent entre eux sur la nécessité de faire évoluer les objectifs du réseau auquel ils appartiennent. Les responsables du projet ont d'ailleurs créé leur propre compte Twitter (en parallèle de celui déjà existant dans le réseau) sans avoir consulté au préalable les autres membres du conseil d'administration du réseau. Décrire les trajectoires des réseaux est une façon de les situer et sans doute de faire émerger les tensions qui peuvent exister entre les acteurs.

## Le retour des acteurs impliqués sur nos résultats

Nous avons basé une partie de notre démarche des observations participantes. Aussi, il nous semblait naturel de présenter nos résultats aux responsables des réseaux que nous avons étudiés afin de recueillir leur point de vue sur ceux-ci. Nous avons aussi souhaité soumettre nos résultats à trois autres réseaux, WebLettres en raison de son audience significative dans sa discipline, Lemanège qui regroupe désormais les sites qui étaient hébergés sur Affinitiz pour l'économie gestion et E.l@b parce que Caroline Journeau-Sion (fondatrice du réseau Pédago 2.0) fait partie des fondateurs de ce réseau. En particulier, nous avons souhaité déterminer si les règles de fonctionnement de Pédago 2.0 avaient été conservées dans le nouveau réseau E.l@b.

Nous nous sommes entretenus par téléphone avec Sébastien Hache de Sésamath, Emmanuel Maugard des Clionautes, Céline Dunoyer de WebLettres, Erwan Le Nader de l'APSES, Brigitte Hamel-Dantigny de Lemanège, Caroline Journeau-Sion du réseau Pédago 2.0 et Stéphanie De Vanssay du réseau E.l@b. La figure 3 schématise la place occupée par chaque réseau dans le continuum formé entre règles souples et règles contraignantes, telle qu'elle est perçue par les responsables des réseaux eux-mêmes.

**Figure 38 : visualisation des réseaux étudiés en fonction des types de règles mises en œuvre selon les responsables des réseaux**



### L'adhésion des responsables des réseaux à notre catégorisation

Tous les responsables de réseaux que nous avons entendus lors des entretiens téléphoniques ont adhéré à notre catégorisation selon le type de règles de fonctionnement mises en œuvre. Ils ont confirmé que la nature des règles leur semble un élément important permettant de les distinguer entre eux. De plus, ils ont placé leur réseau sur le continuum d'une façon proche de celle que nous avons déterminée en fonction de nos analyses. Sébastien Hache a expliqué au cours de l'entretien que Sésamath veillait à garder quelques espaces fonctionnant avec des règles souples. Il les a présentés comme des espaces de liberté. Ce sont des projets naissants dans lesquels les règles sont encore en cours d'élaboration collective. Nous soulignons que lors de la description des types de fonctionnement, plusieurs responsables ont cité spontanément Sésamath comme étant un réseau de type ruche.

## Une catégorisation en deux dimensions, les règles mises en œuvre et le degré de cohésion des valeurs partagées par les membres du réseau

Nos analyses ont montré que le degré de cohésion du groupe autour de valeurs communes est un deuxième élément qui permet de mieux comprendre le fonctionnement des réseaux d'enseignants. Les membres de réseaux ruche que nous avons analysés partagent entre eux des valeurs fortes. Nous avons vu que ces valeurs sont à la fois le ciment du groupe et le catalyseur des énergies. Les membres des deux réseaux de type bac à sable étudiés ne partagent pas de valeurs communes. C'est plutôt la somme des intérêts individuels de chacun des membres qui permet au réseau de fonctionner et de se développer.

Lors des entretiens téléphoniques finaux, nous avons à nouveau questionné les différents responsables sur le degré de cohésion des membres autour des valeurs partagées dans leur réseau. Dans les réseaux de type ruche, l'établissement de règles contraignantes va de pair avec des valeurs fortes et partagées. C'est au nom de ces valeurs que les membres des réseaux de type ruche acceptent de se plier à des règles contraignantes. Pour Sésamath, ce point a déjà été tranché et formalisé dans un document intitulé *profession de foi*. Pour l'APSES, les valeurs du réseau sont des valeurs militantes de défense de la discipline. Pour Erwan Le Nader, toutes les actions de l'APSES sont décidées en fonction de ces valeurs fortes et sont partagées par tous les membres impliqués. Cette question est plus délicate pour les trois autres réseaux.

Pour Céline Dunoyer, les membres de WebLettres ont déjà envisagé de rédiger une profession de foi mais sans parvenir à finaliser un document qui soit représentatif de toutes les valeurs partagées par l'ensemble des membres de ce réseau. Le point qui fait consensus parmi les acteurs de WebLettres c'est la volonté de réfléchir ensemble à des innovations pédagogiques. Cet élément est explicitement mentionné dans les statuts de WebLettres, ce qui semble suffisant pour les membres participants.

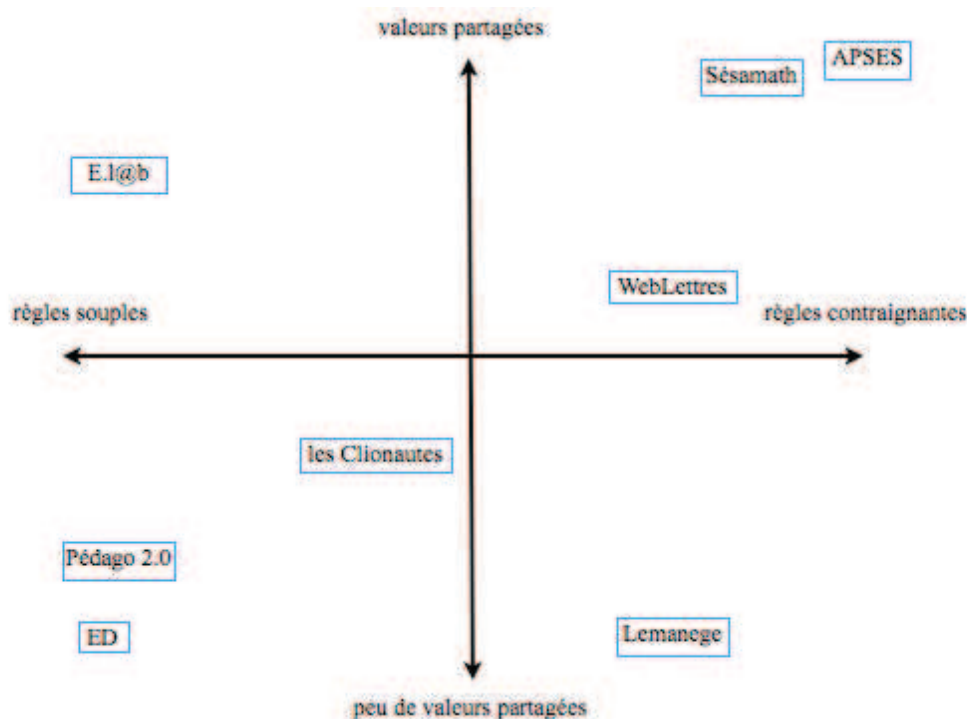
Les Clionautes sont actuellement soumis à des tensions fortes (qui se sont traduites par plusieurs vagues de démissions successives au sein du conseil d'administration). Ces tensions portent notamment sur la nature des objectifs poursuivis par le réseau et sont peut-être le signe d'une redéfinition des valeurs entre les membres.

Pour Caroline Journeau-Sion, le réseau Pédago 2.0 était un espace dans lequel les membres partageaient ce qu'ils souhaitaient, lorsqu'ils le souhaitaient. Le réseau se développait ainsi au fur et à mesure de ce que chaque membre apportait en fonction de ses envies. L'absence de règles contraignantes permettait à chacun de s'exprimer avec une grande liberté. Il en allait de même dans le réseau ED. Il nous semble important de souligner que ces deux réseaux n'existent plus. Pour le réseau Pédago 2.0, La fondatrice n'a pas réussi à récolter les fonds nécessaires auprès des membres pour payer l'hébergement de la plateforme. Ceci vient sans doute confirmer que ce réseau était davantage une collection de ressources individuelles qu'un groupe soudé. Concernant le réseau ED, sa fermeture avait pour but de transférer l'activité dans un autre réseau, Lemanège, fonctionnant avec des règles plus strictes. Pour autant, d'après Brigitte Hamel-Dantigny, les membres impliqués ne partagent pas de valeurs entre eux mais plutôt des ressources pour travailler « *mieux* ».

D'après Stéphanie de Vanssay, E.l@b fonctionne avec des règles très souples. Cependant les membres de ce réseau partageraient entre eux des valeurs fortes qui les rapprochent : l'utilisation des Tice est un levier pour améliorer les pratiques pédagogiques.

En tenant compte de ces éléments, nous avons situé les six réseaux non plus en fonction d'une seule dimension mais de deux, les règles mises en œuvre et le degré de cohésion du groupe autour de valeurs communes.

**Figure 39 : positionnement des réseaux selon les règles mises en œuvre et le degré de cohésion du groupe autour de valeurs communes**



### **Lemanège et e.l@b : deux cas particuliers**

Nous avons montré que les réseaux de type ruche sont organisés autour de valeurs fortes et partagées, ce qui permet de faire accepter des règles contraignantes aux membres participants. Les réseaux de type bac à sable offrent, au contraire, une grande liberté à leurs membres. Ils n'imposent ni règle ni adhésion à des valeurs collectives.

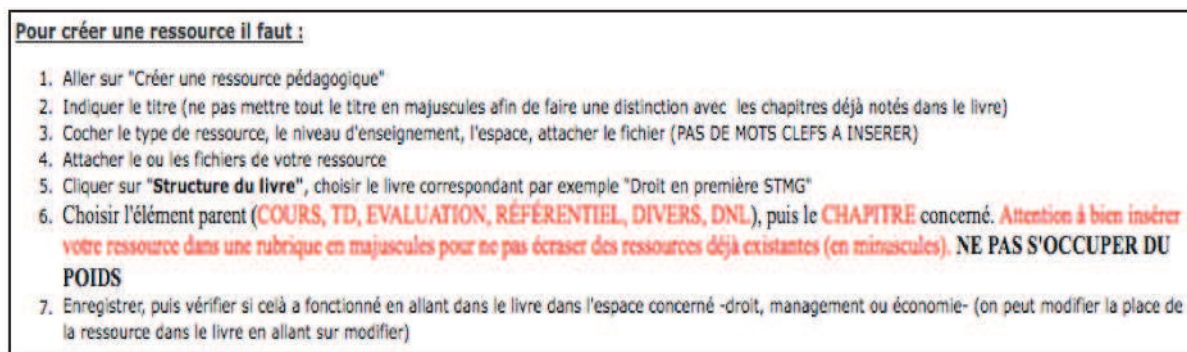
Lemanège est un réseau qui soumet ses membres à des règles strictes sans que des valeurs communes soient partagées. Les objectifs mentionnés sur la page d'accueil<sup>87</sup> du site de l'association Lemanège sont les suivants :

- Proposer un espace commun d'échange et de partage pour toutes les disciplines enseignées en économie gestion
- Améliorer le système de classement des ressources et la recherche par mots clés : pour y parvenir, les fondateurs de l'association ont mis en place des règles explicites mentionnées dès la page d'accueil du site, pour encadrer les dépôts de publication.

<sup>87</sup> La page d'accueil de l'association Lemanège est consultable à l'adresse suivante : <http://www.lemanege.eu/>



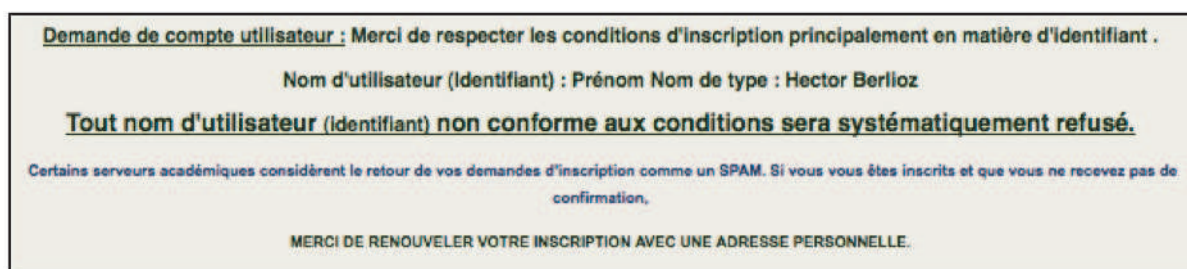
**Image 24 : copie d'écran d'une partie de la page d'accueil de l'association Lemanège, juillet 2012**



- Faciliter la collaboration et la conception collective de ressources entre les membres de l'association : le site de l'association Lemanège a été développé à partir d'une adaptation de la forge documentaire Edulibre conçue par Daniel Caillibaud<sup>88</sup>. Depuis mai 2010, Daniel Caillibaud, ancien professeur de mathématiques, de physique et de chimie en lycée professionnel est salarié de l'association Sésamath. Il assure pour Sésamath, les fonctions d'administrateur du système informatique et de développeur. La forge Edulibre est aussi utilisée par Sésamath. En s'appuyant sur la forge documentaire Edulibre, l'objectif affiché des fondateurs de Lemanège est de faciliter la collaboration et l'innovation incrémentale par la mise en œuvre d'un système de gestion des différentes versions d'une même ressource.

Les règles régissant l'inscription sur la plateforme ont été durcies par rapport à ce qui existait dans les sites Affinitiz pour l'économie gestion comme le montre ce message également affiché sur la page d'accueil du site.

**Image 25 : copie d'écran d'une partie de la page d'accueil du site de l'association Lemanège**



Ces éléments indiquent que les fondateurs de l'association Lemanège ont eu comme objectif de créer un réseau dans lequel les règles de fonctionnement sont précises et explicites. Un élément a retenu notre attention. Sous le bandeau du site, apparaissent 4 onglets, dont un intitulé *projets en cours*.

<sup>88</sup> Le site de la forge documentaire Edulibre peut être consulté à l'adresse <http://www.edulibre.org/>



Image 26 : Copie d'écran du haut de la page d'accueil de l'association Lemanège, juillet 2012



Nous avons cliqué sur cet onglet à plusieurs reprises depuis le mois de janvier 2011 pour voir ce qu'il contient. Il n'y a jamais eu de contenu sous cet onglet depuis cette date. D'après Brigitte Hamel Dantigny, ce qui manque au réseau Lemanège pour mener à bien des projets, c'est l'énergie collective. Elle regrette de devoir assumer seule la plupart des tâches nécessaires au fonctionnement de ce réseau, ce qui ne lui permet pas de dégager de temps pour autre chose.

Les réseaux de type ruche fonctionnent avec des règles claires et explicites, ce qui est le cas pour Lemanège mais aussi autour de projets qui permettent à leurs membres de créer collectivement des ressources en relation avec des valeurs qu'ils partagent. Lorsque nous avons posé la question à Brigitte Hamel-Dantigny sur la façon dont elle envisage l'avenir de Lemanège. Elle nous a répondu que cela dépendrait de ce que les membres impliqués apporteraient dans le réseau. Selon elle, Lemanège se développera si les membres déposent et partagent de nombreuses ressources. Ce mode de fonctionnement caractéristique *d'une auberge espagnole* nous semble très proche de ce que l'on observe dans les réseaux de type bac à sable mais avec la contrainte pour les membres de se plier à des règles strictes.

Dans le réseau E.l@b, au contraire, aucune règle stricte n'est imposée ni explicitée. D'après Stéphanie De Vanssay, des valeurs communes sont partagées par les membres d'E.l@b. Sur le site de ce réseau, il n'y a pas de profession de foi qui explicite les valeurs partagées par les membres. Dans les statuts<sup>89</sup>, les buts de l'association sont précisés mais pas les valeurs. Ce réseau semble s'apparenter à un groupe « d'amis » qui partagent ensemble des points de vue communs et ils ne ressentent pas le besoin de les expliciter aux autres.

Ces deux réseaux ont en commun d'avoir été créés récemment. Il serait intéressant de continuer à observer leur évolution afin de déterminer si leur fonctionnement un peu particulier sera stabilisé ou non dans le temps.

### Quelles sont les projections dans l'avenir des responsables des réseaux

Lors des entretiens menés à la fin de cette recherche, nous avons questionné les responsables des réseaux sur la façon dont ils envisageaient l'avenir. Seuls les responsables de Sésamath et de l'APSES disent explicitement que la compréhension du fonctionnement interne de leur réseau leur permet de mieux se situer et ainsi d'envisager quelle serait pour eux la meilleure trajectoire dans l'avenir. Ce point de vue leur permet de se questionner sur leur évolution. Pour les autres réseaux, cette réflexion n'est pas menée ou n'a pas été partagée avec nous.

<sup>89</sup> Les statuts de l'association e.l@b sont disponibles à l'adresse : <http://www.elab.fr/site/?cat=4>

## Bilan des résultats

Les observations participantes menées sur une longue période nous ont aidé à tisser des liens interpersonnels avec les membres des réseaux d'enseignants étudiés. Au fil du temps des relations de confiance se sont nouées. Grâce à elles, nous avons relevé des indices qui nous ont conduit à formuler des hypothèses concernant les modes de fonctionnement des réseaux. Grâce à l'utilisation de processus d'analyse très ciblés nous sommes décentrés, ce qui n'est pas toujours simple lors d'une observation participante. Les processus d'analyse ainsi mis en œuvre nous ont permis de tester la validité de nos hypothèses. Les responsables des réseaux qu'ils soient de type ruche, bac à sable ou situés entre les deux extrémités de ce continuum formé par la nature des règles mises en œuvre disent reconnaître leurs modes de fonctionnement dans nos résultats.

Nous avons réussi à expliquer les différents modes de fonctionnement des réseaux d'enseignants sans en gommer ni la diversité ni la complexité. Nous pensons que nos travaux peuvent aider les responsables de réseaux existants à comprendre ce qu'ils produisent. Par exemple, un réseau dans lequel les règles sont peu explicitées a plutôt tendance à produire des banques de ressources individuelles que des productions collectives. La collaboration apparaît lorsque les membres s'obligent à créer collectivement des ressources qui répondent à des valeurs fortes et partagées.

Nos travaux pourraient également intéresser, ceux qui souhaitent créer un réseau en ligne de conception et de partage de ressources. En fonction de leurs objectifs, des règles plus ou moins contraignantes, des fonctionnalités adaptées aux types d'interactions souhaitées entre les membres pourront être proposées aux futurs membres.

Prenant appui sur nos résultats, deux pistes principales de recherche nous semblent envisageables. La première piste consiste à approfondir les recherches afin d'expliquer encore plus finement certains aspects du fonctionnement interne des réseaux d'enseignants, tels que les profils d'actions des membres impliqués ou l'investigation des champs liés aux organisations apprenantes. L'utilisation du modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1997) s'est révélée peu opérante puisque nous n'avons pas accès aux connaissances implicites. Analyser les réseaux d'enseignants de type ruche en s'appuyant sur la théorie des communautés de pratiques (Wenger, 1998) ou rendre compte des connaissances critiques (Pomian et Roche, 2003) stockées et partagées par les membres impliqués donneraient sans doute un autre éclairage, davantage axé sur les apprentissages organisationnels qui se déroulent dans certains réseaux d'enseignants. Ceci permettrait par exemple, d'identifier si ces apprentissages sont similaires ou facilement transférables d'un réseau à l'autre. La deuxième piste s'attache à rendre compte de la place que pourrait prendre les réseaux d'enseignants dans le débat public ou l'institution Education Nationale.

## Perspectives et pistes de recherche

### Identifier les profils d'action des membres impliqués

Dans cette thèse, nous avons étudié les réseaux d'enseignants en les considérant comme des organisations. Une autre façon complémentaire de les analyser est de s'intéresser au profil d'action des membres qui s'y impliquent et aux interactions qu'ils

noient entre eux. Nous pensons en effet qu'une catégorisation effectuée sur des bases uniquement numériques (hyper actifs ou actifs) gagnerait à être complétée.

Prenons pour exemple le réseau ED. Nous avons remarqué que les membres actifs de ce réseau ont tendance à se spécialiser dans la publication de certains types de ressources indépendamment de leur niveau d'activité dans le réseau. Parmi les profils les plus spécifiques, nous pouvons mentionner :

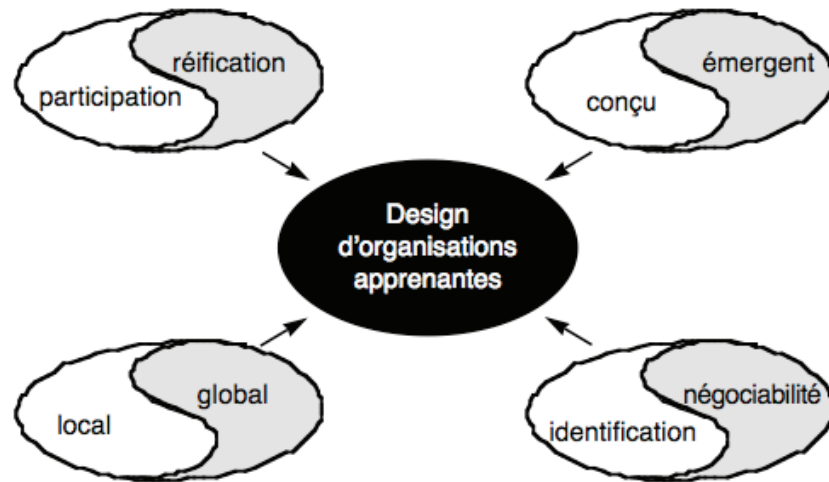
- **Les membres utilisateurs** : ce type de membre est extrêmement fréquent parmi les membres du réseau ED (118 membres parmi les 240, soit quasiment la moitié). Ils concentrent leurs activités sur les remerciements adressés aux collègues qui publient leurs ressources pédagogiques sans toutefois partager eux-mêmes leurs propres ressources avec le reste du groupe.
- **Les membres relais** : ils puisent des informations trouvées sur l'Internet, les trient, les sélectionnent et déposent sur le site du réseau ED celles qui leur paraissent les plus pertinentes mais ils ne partagent pas leurs propres ressources pédagogiques. 18 membres du réseau ED entrent dans cette catégorie, soit 7,5 % du nombre total d'acteurs actifs
- **Les membres donneurs** : ils mettent en ligne leurs propres ressources pédagogiques. Ils partagent leurs progressions, leurs cours avec leurs pairs. Cette catégorie de profil est caractéristique des activités visibles menées par 11 membres sur les 240 du réseau ED, soit 4,6 %.

Pour parvenir à identifier les profils d'actions des membres impliqués dans un réseau, nous pensons qu'il conviendrait de croiser plusieurs méthodes complémentaires. Les échanges entre les membres pourraient être étudiés grâce aux méthodes de l'analyse structurale. Schématiser les graphes des interactions dans des réseaux d'enseignants permettrait d'identifier les acteurs centraux, c'est à dire ceux qui ont créés des trous structuraux autour d'eux et ceux qui facilitent le rapprochement des acteurs éloignés dans le réseau (liens faibles). Des entretiens semi directifs pourraient ensuite être conduits avec les acteurs en fonction de la place qu'ils occupent dans le réseau afin de comprendre les raisons qui les poussent à agir comme ils le font dans le réseau.

### **Analyser les réseaux d'enseignants du point de vue de l'organisation apprenante**

Une autre piste mérite d'être évoquée ici. S'appuyer sur la théorie des communautés de pratique, en considérant les réseaux d'enseignants (notamment ceux qui se rapprochant du type ruche) comme des organisations apprenantes pour les analyser comme telles. Wenger (1998) décrit quatre caractéristiques des organisations apprenantes.

Figure 40 : les quatre dimensions du design d'organisations apprenantes (Wenger, 1998, p. 232)



Chanal (2000) présente une synthèse de ces quatre dimensions.

- Participation / réification : Il s'agit de concevoir l'articulation entre les outils et les personnes. Les questions principales à se poser sont : quoi réifier, quand, et surtout, en fonction de quelle forme de participation.
- Conçu / Emergent : Le couple conçu / émergent est relatif aux structures organisationnelles plus qu'aux outils concrets de réification. La question qui se pose à ce niveau concerne l'équilibrage entre une structure institutionnelle imposée et une structure qui émerge d'une certaine récurrence des pratiques.
- Identification / négociabilité : Dans cette perspective, le design de la structure peut être vu comme un objet frontière, autrement dit un élément de réification autour duquel les communautés de pratique négocient leur contribution et leur position au sein de l'organisation, par exemple l'Education Nationale.
- Local / global : Wenger définit l'identification comme le processus par lequel les différentes formes d'appartenance aux communautés de pratique sont constitutives de l'identité des individus. Le concept de négociabilité fait référence à la capacité et la légitimité des individus à contribuer aux communautés, prendre des responsabilités, et exercer une influence sur les significations qui importent au sein d'un groupe social.

L'étude des tensions que nous venons de décrire pourrait nous renseigner sur la nature des activités, parfois contradictoires, qui se déroulent dans un réseau. L'analyse des modes de résolution des conflits inhérents à la contradiction existante entre certaines activités pourrait nous permettre de mieux comprendre les transformations d'un réseau.

### **Confronter les réseaux d'enseignants à des modèles extérieurs d'organisation ?**

Au début de cette thèse nous avons fait l'hypothèse que Sésamath pouvait fonctionner selon des standards proches de ceux observés dans les organisations produisant des logiciels libres. Nous avons montré que ce n'est pas tout à fait le cas. Nous avons retrouvé dans le fonctionnement de Sésamath une forte division des tâches entre les

acteurs qui rappelle le fonctionnement des organisations produisant des logiciels libres. Cependant, si les organisations produisant des logiciels libres se caractérisent par une organisation non définie a priori mais qui se construit au fur et à mesure que le projet se développe, dans Sésamath, les projets et leurs finalités sont pensés en amont. Des règles contraignantes sont édictées et suivies par les acteurs impliqués.

Le fonctionnement de l'APSES nous semble proche du modèle syndical. Par exemple, ce réseau est organisé autour d'un bureau national et de cellules régionales qui permettent au réseau de se rapprocher physiquement des lieux d'exercice de leurs membres.

Confronter les modes d'organisation de certains réseaux d'enseignants avec des modèles extérieurs tels que les syndicats professionnels pourrait apporter un autre point de vue. Celui-ci pourrait nous éclairer sur les trajectoires possibles ou probables de réseaux d'enseignants en nous appuyant sur les trajectoires déjà observées sur des modèles extérieurs proches.

### **Cartographier les connaissances critiques détenues par les réseaux d'enseignants**

Selon Pomian et Roche (2002), les connaissances critiques pour une organisation peuvent être identifiées en menant des entretiens semi directifs avec des membres impliqués qui ont acquis une expertise dans le fonctionnement de leur réseau. Les experts ont pour consigne, lors de ces entretiens, de lister les connaissances qui leur semblent les plus critiques dans leur réseau respectif, puis de leur attribuer deux notes entre 1 et 10. La première note est attribuée selon leur perception du degré d'utilité de la connaissance pour résoudre un ou plusieurs problèmes qui pourraient se poser dans le réseau et la seconde note est attribuée en fonction de leur sentiment sur la fréquence probable de mise en œuvre de la connaissance par les membres du réseau.

Nous avons commencé ce travail et proposé une série d'entretiens à trois experts du réseau Sésamath et à trois experts du réseau APSES. Nous n'avons malheureusement pas eu l'opportunité de mener cette tâche à son terme car seuls trois experts sur les six nous ont répondu. Cependant, les premiers éléments de réponse, s'ils doivent être interprétés avec beaucoup de prudence, font apparaître un élément qui mériterait d'être creusé. Parmi les trois répondants, deux experts ont cité la capacité à communiquer comme connaissance critique la plus importante et la plus utilisée. Ils ont donné des notes comprises entre 8 et 9 à chacun de ces deux critères. Pour eux, le bon fonctionnement et le développement de leur réseau s'appuient sur des actions de communication qu'il faut maîtriser en interne et vers l'extérieur.

### **La place des réseaux dans le débat public**

Nous constatons la difficulté pour les réseaux d'enseignants à être reconnus comme des acteurs à part entière des systèmes éducatifs. Pour mémoire, si leur existence a été évoquée dans le rapport Fourgous (2010), elle ne l'a plus été dans le discours du ministre de l'Education Nationale, Vincent Peillon (Ludovia, 2012), bien que leur audience soit restée tout à fait significative. Les réseaux d'enseignants eux-mêmes ont parfois tendance à se mettre eux-mêmes en retrait par rapport à l'institution. Ils estiment agir en marge de celle-ci et parfois ne rien devoir en attendre.

Prenons l'exemple de la concertation pour la refondation de l'école initiée par le ministre de l'Education Nationale, en septembre 2012. Nous nous sommes penchés sur les propositions soumises par les réseaux d'enseignants dans le cadre de cette concertation. A notre connaissance, aucun réseau n'a été consulté mais trois d'entre eux ont rédigé des propositions dans le cadre de l'appel à consultation. Il s'agit d'E.l@b, de Sésamath et de l'APSES. Leurs propositions sont présentées respectivement en annexes 12, 13 et 14. Les responsables des autres réseaux disent ne pas y avoir pensé, ne pas avoir eu le temps ou ne pas se sentir impliqués dans les démarches institutionnelles.

Les trois propositions sont différentes sur le fond.

La proposition d'E.l@b rassemble un certain nombre de suggestions qui mettent en avant les actions de l'association.

Les trois propositions de l'APSES visent à défendre la place de l'enseignement des sciences économiques et sociales, conformément aux valeurs partagées par les membres de ce réseau. Les propositions de l'APSES sont concentrées sur le seul cas particulier de la discipline des sciences économiques et sociales et n'investissent pas le champ plus général de la refondation de l'école.

Seule la proposition de Sésamath est décentrée par rapport aux objectifs particuliers de l'association. Elle énonce les avantages qui peuvent être apportés par le logiciel libre dans le contexte public. Elle insiste sur la nécessité pour les enseignants de pouvoir partager et transformer les ressources selon le principe de la liberté pédagogique, principe qui concerne l'ensemble des enseignants de toutes les disciplines. Ici, Sésamath agit comme un acteur du système éducatif et montre qu'il est une force de proposition pour l'école en général.

### **Demain, quelle place pour les réseaux d'enseignants dans les systèmes éducatifs ?**

S'interroger sur la pérennité des réseaux d'enseignants, c'est aussi réfléchir à la place qu'ils pourraient occuper dans le futur. Dans le cadre d'un atelier de réflexion prospective soutenu par l'ANR sur l'éducation et les apprentissages en 2030<sup>90</sup>, nous avons analysé différents documents en grande majorité d'origine anglo-américaine (7 documents sur 11), les autres provenant de groupes de recherche européens. Ces textes publiés par des chercheurs ou des groupes de pression, font tous un lien entre le développement des technologies numériques et les évolutions probables des systèmes éducatifs. Des structures qui nous semblent assez proches des réseaux d'enseignants que nous avons étudiés sont présentées par plusieurs auteurs comme des entités qui joueront un rôle important d'ici à 2030 dans les systèmes éducatifs, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants et la production de ressources pédagogiques. Pour ces auteurs, les systèmes éducatifs doivent être rénovés. Ils relèvent un manque d'efficacité des systèmes en place, considérés comme onéreux et peu performants. Tous les textes prédisent une montée en puissance très importante de l'enseignement à distance parce qu'il permet notamment de :

- **Personnaliser les apprentissages** : les étudiants auront accès à davantage de formations personnalisées (options proposées en plus grand nombre) et à des méthodes d'enseignement qui leur sont adaptées ;

<sup>90</sup> Le projet PREA2K30 (2011) est consultable à l'adresse <http://prea2k30.risc.cnrs.fr/>



- **Intégrer de nouveaux apprentissages** comme la résolution de problèmes complexes, le développement de l'esprit critique, la gestion des interactions ou la gestion des données et de l'information ;
- **Mettre en place des systèmes de formation tout au long de la vie.**

Dans ces documents, le futur statut des enseignants ne fait pas consensus. Certains auteurs pensent que les enseignants effectueront des tâches plus complexes et qu'ils pourront bénéficier d'une gestion de carrière efficace qui récompensera leurs performances. D'autres auteurs pensent au contraire que le métier d'enseignant sera scindé en différentes fonctions plus ou moins bien reconnues et valorisées sur le marché du travail. Cela pourrait donner lieu à une taylorisation de certains aspects de ce métier.

Dans ces textes, différentes voies sont envisagées pour la formation des futurs enseignants qui vont de la formation très formelle gérée et organisée par les Etats, à des formations proposées par différentes universités ou firmes privées. Plusieurs textes mentionnent le développement de systèmes de formations informelles au sein de réseaux gérés par quelques enseignants considérés comme des leaders. Ces entités ne sont pas sans rappeler les réseaux que nous avons étudiés. Les enseignants français qui s'impliquent dans un réseau soutiennent que cela leur a permis de diversifier leurs pratiques professionnelles et de se former sur le tas. Tous les réseaux à l'exception de Lemanège, proposent à leurs membres des formations. Ceci étant, les buts visés par ces formations sont différents. Pour Sésamath, il n'est pas question de se substituer aux formations délivrées par l'institution. Les formations de Sésamath se déroulent le week-end en dehors du temps de travail et ont pour objectif de former des volontaires à la production de ressources pour Sésamath. L'APSES et les Clionautes organisent eux aussi des formations. Afin que les enseignants puissent être libérés, l'APSES s'appuie sur une organisation syndicale ce qui permet aux volontaires d'obtenir des autorisations d'absence. De leur côté, les responsables des Clionautes choisissent des dates pendant les congés d'été. Pendant ces formations, des universitaires sont conviés à faire des conférences sur des aspects disciplinaires et des séances sont prévues afin de produire collectivement des ressources pédagogiques. Non seulement, nos analyses ont montré que dans les réseaux d'enseignants, quel que soit leur type de fonctionnement, les membres disent se former en participant mais de plus, plusieurs réseaux organisent eux-mêmes des sessions de formation en présentiel. Cet élément se rapproche des formations informelles telles qu'elles sont évoquées dans les textes analysés dans le cadre du projet de prospective PREA2K30.

Le modèle traditionnel de l'édition de manuels scolaires est considéré dans l'ensemble de ces documents comme étant sur le déclin. Plusieurs pistes sont envisagées pour le remplacer. Pour certains auteurs, les contenus pédagogiques seront produits et distribués par des firmes privées et notamment celles qui distribuent les technologies numériques qui devraient envahir l'école. Le marché des ressources pédagogiques deviendra alors un marché commercial comme les autres. Pour d'autres auteurs, les contenus pédagogiques proposés aux élèves dans les années à venir s'appuieront sur les derniers résultats des sciences neuronales et cognitives. Ils seront conçus par des experts dans ces domaines. Pour d'autres encore, les enseignants se regrouperont en réseaux pour produire et mutualiser leurs propres contenus et échanger sur les pratiques pédagogiques qu'ils jugeront efficaces. Concernant la production de manuels scolaires, seuls Sésamath, WebLettres et l'APSES se sont engagés sur cette voie. D'après Emmanuel Maugard, les membres du CA des Clionautes avaient envisagé cette option mais ont renoncé à cause du



montant des droits à verser aux auteurs des documents textuels ou photographiques qu'ils auraient souhaité inclure dans l'ouvrage. Pour Sésamath et l'APSES, cette question est intimement liée à la notion de liberté pédagogique. L'APSES a conçu un manuel de réinterprétation du programme officiel et Sésamath prône l'importance d'un format ouvert et accessible. Sébastien Hache ajoute que Sésamath « *a vocation à (re)donner toutes les clés à l'enseignant* ». Sésamath veille à ce que les ressources qu'il propose soient entièrement transformables par les enseignants utilisateurs. Pour les responsables de ce réseau, les champs de l'individualisation et de la personnalisation des apprentissages doivent être appréhendés et maîtrisés par les enseignants eux-mêmes.

Continuer à investiguer ce que produisent les enseignants lorsqu'ils sont seuls (plusieurs enseignants<sup>91</sup> conçoivent et partagent dès à présent des manuels numériques qu'ils ont conçus eux-mêmes) ou lorsqu'ils se regroupent dans des réseaux en ligne, permet aussi de discuter de la place donnée aux enseignants dans les systèmes éducatifs.

---

<sup>91</sup> Roger Raynal propose en téléchargement gratuit son propre manuel numérique pour l'enseignement des sciences de la vie et de la terre. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0904e.htm>  
Yann Houry propose également gratuitement un manuel numérique (avec une version compatible pour la tablette Ipad d'Apple) pour l'enseignement des lettres modernes au collège.  
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/10/05102012Article634850196171345157.aspx>



# BIBLIOGRAPHIE

---



- Aguiton, C., Cardon, D. (2008). Web participatif et innovation collective. *Hermès*, n°50, p.77-82.
- Aguiton, C., Cardon, D. (2005). E.innovations ascendantes. Fondation Internet Nouvelle Génération. <http://www.fing.org/>. Consulté le 12 novembre 2009.
- Akrich, M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Education Permanente*, n°134, p.79-89.
- Albert, J-A. (2009). A practical approach to implementing knowledge management. *Journal of Knowledge Management Practice*, vol 10. n°1.
- Alvarado, A. (2006). New Directions in Teacher Education: Emerging Strategies from the Teachers for a New Era Initiative. Presented at the American Educational Research Association (AERA), San Francisco, CA, April 8, 2006.
- Audran, J. (2002). La liste de diffusion électronique, un instrument de formation professionnelle. *Recherche et formation*. INRP. n°39. Analyse des pratiques Approches psychologiques et cliniques. p.123-141.
- Authier, M. & Levy, P. (1992). *Les Arbres de Connaissance*. Paris : La Découverte, réédition 1999, 196 p.
- Barnett M. (2002) Issues and Trends Concerning Electronic Networking Technologies for Teacher Professional Development: A Critical Review of the Literature. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Baron, GL., Bruillard, E. (2006). Quels apprentissages des communautés d'enseignants en ligne ? *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants* Charlier & Daele (dir) p.177-195, l'Harmattan. Paris.
- Baron, GL., Bruillard, E. (2004). Quelques réflexions autour des phénomènes de scolarisation des technologies. *Entre technique et pédagogie*. Pochon O.L & Maréchal. A. La création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation, IRDP, Neuchâtel. p.154-161.
- Barab, S.A. (2004). An introduction to the special issue: Designing for virtual community in the service of learning. In Barab, S., Kling, R., & Gray, J. (Eds.). *Designing virtual communities in the service of learning*. New York: Cambridge University Press.
- Barab, S.A. Makinster, J.G. Scheckler, R. (2004). Designing system dualities: Characterizing an Online Professional development community. In Barab, Kling, Gray (dir). *Designing for virtual communities in the service of learning*. Cambridge. Cambridge University Press. p.53-90.
- Benghozi, PJ. (2011). Economie numérique et industries de contenu : un nouveau paradigme pour les réseaux ? *Hermès* (n° spécial), p.31-38.
- Bernicot, J. (2010). Evaluation des capacités langagières pragmatiques et interactions ». In J. Bernicot, J., E. Veneziano, M. Musiol, & A. Bert-Erboul (Eds.). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris : l'Harmattan. p.65-91.
- Bert-Erboul, C. (2009). *Voyage en Sésamathie : une étude sociologique de la coordination au sein d'un projet éditorial en sources ouvertes*. Mémoire de master 2 en sociologie, Université de Lille 1, sciences et technologie, département de sociologie. 99 p.

- Berry, B, & al. (2011). *Teaching 2030, what we must do for our students and our public schools... now and in the future*. Ed Teaching College, Colombia University.
- Berry, V. (2008). Les communautés de pratiques : note de synthèse. *Pratiques de formation. Analyses*, n°54, p.12-47.
- Berthon, B. (2001). Revue de littérature : Le transfert intra-organisationnel de connaissance. *Xe conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*. Québec.
- Beuscart, J.S., Couronné, T., (2009). La distribution de la notoriété artistique en ligne : une analyse quantitative de MySpace Music. *Terrains & travaux*, n°1, p.147-170.
- Biscaccianti, A., Lequiem, A. (2012). *La méthode m3c réussir un changement stable, dynamique et durable*. Éditions A2CMédia, collection Expert.
- Boutte, JL. (2008). « De Taylor au KM, quelle(s) approche(s) de la compétence ? ». *Questions Vives* La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation. Vol 5 n° 10. p.11-23.
- Brahmi, M., Atmani, B. (2005). Vers une cartographie des connaissances guidée par la fouille des données. Consultable à l'adresse <http://ceur-ws.org/Vol-547/160.pdf>.
- Breton, P. (1995). *L'utopie de la communication. Le mythe du village planétaire*. La Découverte. Paris.
- Bringelson, L. S., & Carey, T. (2000). Different (Key)strokes for Different Folks: Designing online venues for professional communities. *Educational Technology & Society*, 3(3), p.58-64.
- Cadillo, S (2008). *Le portail du petit bazar*. Mémoire en vue de l'obtention du M, SC, MALTT, sous la direction de PERAYA, D. Université de Genève.
- Caelen, J. (2003). Stratégies de dialogue. Conférence MFI'03 *Modèles Formels de l'Interaction*. Lille. Ed Cépadues.
- Caelen J. (2002). Modèles formels de dialogue. In Le Maître J. (éd.) Actes des 2èmes assises du GdR I3, *Information, Interaction Intelligence*, Cépadues Editions, p.31-58.
- Cardon, D. (2008). Le design de la visibilité : un essai de cartographie du WEB 2.0. *Réseaux* n°152, Paris, Lavoisier. p.93-137.
- Cardon, D. (2002). *La trajectoire des innovations ascendantes : inventivité, coproduction et collectifs sur Internet*. Travail de synthèse menée par le groupe de recherche « les innovations ascendantes ». Actes du colloque IUR, Montpellier.
- Caviale, O. (2006). Le rôle des acteurs dans le changement professionnel : l'analyse des traces sur les listes de discussion. In actes du colloque *JOCAIR*. Amiens.
- Caviale, O (2008). *Étude de l'évolution des ressources en ligne en économie gestion, de leurs concepteurs et de leurs usages*. Thèse de doctorat de l'École Normale Supérieure de Cachan, laboratoire STEF.
- Caviale, O., Bruillard, E. (2009). Les jeux d'acteurs sur des listes de discussion institutionnelles d'enseignant». *Réseaux*, vol 27, n°175, La découverte. p.139-176.
- Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management de projet : à propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice : learning, meaning and identity*. *Management*, vol 13, n.1, 2000, p.1-30.
- Chanier, T. Cartier, J. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en



- ligne : le processus réflexif dans la formation de formateurs. *Technologies en pédagogie universitaire*. Vol 3(3).
- Charlier, B. Henri, F. (2007). Le design participatif pour des solutions adaptées à l'activité des communautés de pratique. In symposium *processus de socialisation et d'apprentissage en ligne*. Congrès international AREF, Strasbourg.
- Chevalier, J. (1994). Identité, organisation, institution. *L'identité politique*, PUF 1994, p.239-251
- Cohendet, P., Créplet F., Dupouët O. (2006). *La gestion des connaissances, firmes et communautés de savoir*. Economica. Paris.
- Couture, S. (2010). Les logiciels libres entre collaboration en réseau et accès à la libre connaissance. *A Babord*, n°35, dossier promesses et périls du monde numérique, consultable en ligne à l'adresse : <http://www.ababord.org/spip.php?article1082>
- Crozier, M., Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système*. Seuil. Paris
- Cusin-Berche F. (1999). Le lexique en mouvement : création lexicale et production sémantique. *Langages*, n°136, p. 5-26.  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726X\\_1999\\_num\\_33\\_136\\_2209](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1999_num_33_136_2209)
- Daele, A. (2007). Enseignants et listes de discussion : rapports à la communauté et micro-culture. In actes du congrès international AREF. Symposium *Processus de socialisation et apprentissages en ligne*. Strasbourg.
- Daele, A. Charlier, B (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants, pratiques, recherches*. Ouvrage collectif, éditeur l'Harmattan.
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Education, DET-FUNDP.
- Dede, C. (2003). Distributed-learning communities as a model for educating teachers. Study commissioned by the national commission on teaching and America's future. En ligne  
[http://imet.csus.edu/imet9/portfolio/storm\\_bill/280docs/Dede-Distributed-Learning\\_Communities.pdf](http://imet.csus.edu/imet9/portfolio/storm_bill/280docs/Dede-Distributed-Learning_Communities.pdf)
- Demazière, D, Horn, F, Zune, M (2007). Des relations de travail sans règles ? L'énigme de la production des logiciels libres. *Sociétés contemporaines*, n°66, p.101-125.
- De Visser, E. (2008). Measuring Knowledge Management. Knowledge about Knowledge. Knowledge Management in organizations course. Rutgers-The State University of New Jersey. p.240-246.
- Dexter, S. Seashore, K. Anderson, R. (2002). Contributions of professional community to exemplary use of technology. *Computer assisted learning* p.489-497.
- Diani, M. (2002). Connaissance et performance économique: une nouvelle vision de la firme basée sur la connaissance. In actes du colloque *Interdisciplinarité et incertitude*. Aix-en-Provence.
- Dieng-Kuntz, R., Corby, O. Gandon, F & et al. (2001). *Méthodes et outils pour la gestion des connaissances: Une approche multidisciplinaire du Knowledge Management*, 2e édition, Dunod, 372 p.

- Dillenbourg P., Poirier, C. & Carles, L. (2003). *Communautés virtuelles d'apprentissage: e jargon ou nouveau paradigme ?* In A. Taurisson et A. Sentini. Pédagogies.Net. Montréal, Presses.
- Drissi, H. Quentin, I. (2010). Sharing and pooling professional resources: what uses for secondary school teachers?. In proceeding of IFIP working conference: *New developments in ICT and Education*, Amiens, France.
- Drot Delange, B. (2001). *Outils de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage. Le cas de trois disciplines, la technologie au collège, l'économie gestion et les sciences économiques et sociales au lycée*. Thèse de doctorat sous la direction de Georges Louis Baron. ENS Cachan.
- Duderzet, A. (2007). Cartographie des connaissances et gestion des ressources humaines : exemple de l'ambiguïté cognitive des systèmes de gestion de connaissance. *Systèmes d'information et Management*. n°.12, 3 (2007), p.31-56.
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005). Recurring themes of Professional Learning Communities and the assumptions they challenge. In R. DuFour. R, Eaker, and R. DuFour (eds). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Engelbart, D. C., & English, W. K. (1968). A research center for augmenting human intellect. In *Proceedings Fall Joint Computer Conference*. p.395-410.
- Engelbart, D. (1962). *Program on Human Effectiveness, Stanford Research Institute*. In Nyce & Kahn 91, p.237-244.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Kosultit Oy.
- Ermine, JL. Boughazala, I. Tounkara, T. (2006). Critical knowledge Map as a decision Tools for knowledge transfer actions. *The electronic journal of knowledge management*, vol 4, issues 2, p.129-140.
- Ermine JL. (2002). *La gestion des connaissances*. Hermès sciences publications.
- Ertzscheid, O. (2011). Méthodes, techniques et outils. Qu'y aura-t-il demain sous nos moteurs ?. *Documentaliste, sciences de l'information*. Vol.48, n°3. p.10-11.
- Eppler, MJ. (2001). Making knowledge visible thought intranet knowledge map: concepts, elements, cases. In *IEEE acts de la 34<sup>ème</sup> Hawaii international Conference of system Sciences*.
- Farooq, U., Schank, P., Harris, A., Fusco, J. & Schlager, M. (2007). Sustaining a community computing infrastructure for online teacher professional development: A case study of designing Tapped In. *Journal of Computer Supported Cooperative Work*, 16(4-5), p.397-429. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Ferone, G (2006). Listes de discussion et identité professionnelle des enseignants en formation *JOCAIR*. Amiens.
- Foray, D., Hargreaves, D. (2002). The development of knowledge of different sectors: a model and some hypotheses. A paper prepared for the *Knowledge Management in Education and Learning forum*. Oxford.
- <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.136.3730&rep=rep1&type=pdf>
- Forsé, M. (2008). Définir et analyser les réseaux sociaux. Les enjeux de l'analyse structurale,

- Informations sociales*, vol 3 n° 147, p. 10-19.
- Fusco, J., Gehlbach, H., & Schlager, M. (2000). Assessing the impact of a large-scale online teacher professional development community. In J. Willis (Ed.), *Proceedings of the 11th International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education* p. 2178-2183. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Gallucci, C. (2003). *Theorizing about responses to reform: the role of communities de practice in teacher learning*. An occasional paper. University of Washington. Center for the study of teaching and policy.
- Gensollen, M. (2006). Les communautés en ligne : échanges de fichiers, partage d'expériences et participation virtuelle. *Esprit*, n°324. p. 179-194.
- Georges, F. (2009), Représentation de soi et identité numérique. *Réseaux*, WEB 2. La découverte, mars, avril 2009. p.167-193.
- Georges F., (2008). Les composantes de l'identité dans le web 2.0, une étude sémiotique et statistique. Hypostase de l'immédiateté. In *Actes du 76ème congrès de l'ACFAS : Web participatif : mutation de la communication*, Institut national de la recherche scientifique, 6-7 mai 2008, Québec.
- [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/33/27/70/PDF/FGeorges\\_Hypostase.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/33/27/70/PDF/FGeorges_Hypostase.pdf)
- Goldman, S. (2001). Professional development in a digital age: Issues and challenges for Standards-Based Reform. *Interactive Educational Multimedia*, n° 2, p.19-46.
- Guberman, N & al. (1994). Des questions sur la culture organisationnelles des organismes communautaires. *Nouvelles pratiques sociales*, vol 17, n°1, p.45-62.
- Gueudet, G. Trouche, L (2008). *Conception et usages de ressources pour et par les professeurs : développement associatif et développement professionnel*. Journées associations d'enseignants et travail collaboratif, INRP, Eductice, Paris.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics* n° 3: Speech.4cls. New York: Academic, p. 41-58.
- Grossman, M. (2006). An overview of knowledge management assessment approaches. *The Journal of American Academy of Business*. Cambridge, n°8, p. 242-247.
- Grossman, P. Wineburg, S. (2000). *What makes teacher community different from a gathering of teachers?* An occasional paper co-sponsored by Center for the study of Teaching and Policy and Center on English learning & achievement.
- Grossman, P., Wineburg, S., Woolworth, S. (2001). *Toward a Theory of Teacher Community*. *Teacher College Record*, 103(6), p. 942-1012.
- Grundstein, M., Rosenthal-Sabroux, C. (2001). Vers un système d'information source de connaissance, chapitre 11, p. 317-348, in *Ingénierie des Systèmes d'Information*, Ouvrage collectif sous la direction de Corine Cauvet et Camille Rosenthal-Sabroux, Hermès sciences Publications, 2001
- Hamel, J. (1997). *Etude de cas et sciences sociales*. Paris, L'Harmattan.
- Hussenot, A. (2006). Vers une reconsidération de la notion d'usage des outils TIC dans les organisations : une approche en termes d'Enaction. Colloque international de Rennes *Pratiques et usages organisationnels des Sciences et Technologies de l'information et de la communication*.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Kosultit Oy
- Imbert, P. (2008). *Le renouvellement des enseignements d'éducation physique et sportif : aspect utilitariste, anti-utilitariste et communautés de pratique*. Thèse de doctorat sous la direction de Marc Durand. Conservatoire national des arts et des métiers.
- Jensen, M.C., Meckling, W.H. (1976). The theory of the firm: managerial behavior, Agency Cost, and ownership structure. *Journal of Financial Economics*. Vol.3, n°4, p.305-360.
- Josserand, E. (2007). Le pilotage des réseaux. Fondements des capacités dynamiques de l'entreprise. *Revue française de gestion*, 2007/1 n° 170, p. 95-102. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2007-1-page-95.htm>.
- Kalogiannakis, M. (2003). Les TICE : une nouvelle manière d'enseigner. Le cas d'une communauté virtuelle des enseignants. In actes du Xème colloque bilatéral franco-roumain, CIFISC. Université de Bucarest.
- Katz, J. (1998). Luring the lukers. <http://slashdot.org/features/98/12/28/1745252.shtml>.
- Koch, M., & Fusco, J. (2008). Designing for Growth: Enabling Communities of Practice to Develop and Extend their Work Online. In C. Kimble & P. Hildreth (Eds.), *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*, Vol.2. p.1 23. North Carolina: Information Age Publishing.
- Kollock, P., Smith, M. (s.d.), (1999). *Communities in Cyberspace*, New-York: Routledge, 323 p.
- Kristmanson, P., J. Dicks, J., LeBouthillier., Bourgoin. J. (2008). L'écriture en immersion française : Les meilleures pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage. In S. Roy and M. Turnbull (eds.), Questions actuelles en formation des enseignant(e)s du FLS. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 11 (1), 2008, p. 41-62.
- Kuntz, G, Clerc, B, Hache, S. (2006). Sésamath : un modèle pour créer, éditer et apprendre des mathématiques, dans un nouveau cadre économique. INRP, Educmath. <http://educmath.inrp.fr/Educmath/recherches/projets-de-recherche/emfgt6/>, consulté le 9 janvier 2009.
- Laferrière, T., Nizet, I. (2006). Conditions de fonctionnement des communautés dans des espaces numériques. In *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. Charlier & Daele (dir) p. 157-176, l'Harmattan. Paris.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Editions de Minuit, Paris.
- Lambropoulos, N. (2005). Sociability and Usability for Contribution based on Situated Informal Learning and Consensus Knowledge Building in Online Communities. Online Communities Panel Discussion organized by Dr Jenny Preece. In the Proceedings of the 1st Conference on Usability and Internationalization, in the 11th International Conference on Human- Computer Interaction Las Vegas, Nevada, USA. Published by Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lave J. (1991) Situating learning in communities of practice. In L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Hyattsville, MD: American Psychological Association.
- Leclerc, M. Moreau, A. Lépine, M. (2009). Ce que disent les écoles des moyens permettant

- d'améliorer leur fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle. Présenté dans le cadre de *l'European Conference on Educational Research (ECER)*. Vienne, Autriche.
- Lemaître, N. (1984). La culture d'entreprise : facteur de performance. *Revue internationale de gestion*. Septembre - Octobre 1984.
- Leplat, J (2002) De l'étude de cas à l'analyse d'activité. *Pistes*, vol 2, novembre 2002. <http://www.pistes.uqam.ca/v4n2/articles/v4n2a8.htm>
- Leonard, L., & Leonard, P. (2005). Achieving professional community in schools: The administrator challenge. *Planning and Changing*, 36(1/2). Retrieved October 2, 2005 from ProQuest Education Journals.
- De Lièvre, B., Quintin, J.-J. & Depover, C. (2002) « Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire ». Actes du 19<sup>ème</sup> colloque de l'AIPU (Louvain-la-Neuve) <http://ute.umh.ac.be/deste/download.php?fd=ressources/publications/C050.pdf>
- Louis, KS. (2006). Changing the culture of school: professional community, organizational learning and trust. In *Journal of school leadership*. n°16. p. 447-489.
- Mangenot, F. (2003) Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance, *ALSIC*. Vol. 6, n. 1, p. 109-125.
- Mangham, IL., Fireman, S. (1983). Organizations as fictional constructions. Communication *au second colloque sur la culture et le symbolisme organisationnels*. Groningen, Pays-Bas, juin.
- Marcoccia, M. (2002). Les communautés en ligne comme communautés de parole. Communication aux Journées d'études *Internet, jeu et socialisation*. Les 5-6 décembre 2002 à l'ENST à Paris.
- Martin, J & al. (1983). The uniqueness paradox in organization stories. *Administrative Sciences Quarterly*, n°28(3), September.
- Mason, S. (2003). Learning from data: the role of communities of practice. Presented at the annual conference of the American Education Research Association, Chicago.
- 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.
- McGrath J.E. 1984. *Groups: interaction and performance*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall Inc.
- McInerney, C. (2002). Knowledge management and the dynamic nature of knowledge. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, n°53(12), p.1009-1018.
- Merzeau, L. (2009). Présence numérique : les médiations de l'identité. *Les Enjeux de l'information et de la communication* n°1 p. 79-91.
- Moeschler, J. (2001). Pragmatique : Etat de l'art et perspectives. *Marges linguistiques*. n°1.
- Moeschler, J. (1995). La pragmatique après Grice : contexte et pertinence. *L'information grammaticale*, n°66, p.25-31.
- Moeschler, J. (1974). Aspects de la néologie sémantique. In: *Langages*, 8e année, n°36, 1974. p. 6-19. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-)



726X\_1974\_num\_8\_36\_2270

- Muchielli, A. (1986). *L'identité*. PUF, collection Que-sais-je n° 2288
- Nault, G (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique pour le développement professionnel d'enseignants novices*. Thèse, Université de Laval, Québec.
- Nguyen T. H. T. (2012). *Outils de partage en ligne de ressources pour l'enseignement*. Thèse de doctorat de l'ENS de Cachan.
- Nonaka, I., R. Toyama, et al. (2001). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*. n°33: p.5-34.
- Nonaka, I & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice*. De Boeck université. Bruxelles.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, n°5, p.14-37.
- Pachulski A., Rosenthal-Sabroux C., Grundstein M. (2002). Apport des méthodes de gestion des connaissances pour la conception de systèmes d'information numérique; In proceeding *Inforsid* .Nantes, Juin 2002.
- Pascaud, D. (2004). Les Clionautes : approche des effets d'une liste de diffusion sur la structuration professionnelle du groupe des professeurs d'Histoire Géographie. In actes du 5<sup>ème</sup> colloque international d'actualité de la recherche en éducation et en formation: *Formation, travail et professionnalisation*. Paris.
- Perrenoud, P. (2001) Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. *Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- Pinte, JP. (2006). *La veille informationnelle en éducation pour répondre au défi de la société de la connaissance au XXIème siècle : application à la conception d'une plateforme de veille et de partage de connaissances en éducation : commun@utice*. Thèse de doctorat sous la direction de Clément Paoli. École doctorale ICMS, laboratoire CESD, université de Marne la Vallée.
- Pomian, J., Roche, C. (2002). *Connaissance capitale : Management des connaissances et organisation du travail*. Paris, Les Éditions Sapiientia, L'Harmattan, p.634.
- Preece, J., Nonnecke, B., Andrews, D. (2004) The top 5 reasons for lurking: Improving community experiences for everyone. Computers. in *Human Behavior*. Vol. 2. n°1.
- Pudelko, B., Daele, A., Charlier, B. (2006). Méthodes d'études des communautés virtuelles. In *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. Charlier & Daele (dir) p. 127-156, l'Harmattan. Paris.
- Quentin, I., Bruillard, E. (2009). Le fonctionnement de Sésamath : une étude exploratoire. In Develotte, Mangenot, Nissen (coord) Actes du colloque *Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble.
- Ratcheva, D. Stefanova, E., Nikolova, I. (2006). A virtual teacher community to facilitate professional development. In Proceeding *ISSEP*. Vilnius, Lithuania.
- Raymond E.S. (1998). *The Cathedral and the Bazaar: Musings on Linux and Open Source by an Accidental Revolutionary*, Ed Tim O'Reilly Media. 2001. Sebastopol, CA.
- Reffay, C., Lancieri L. (2006). Quand l'analyse quantitative fait parler les forums de discussion, *STICEF*, Volume 13. p 255-288.

- Reitter, R. (1997). Culture et identité. In *Encyclopédie de gestion*, Economica. p. 878-887
- Revillard, A. (2000). Les interactions sur l'Internet » (note critique), *Terrains & travaux*, n° 1, p. 108-129.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual Community*. Massachussets. Addison Wesley Publishing Co.
- Sabra, H. (2011). *Contribution à l'étude du travail documentaire des enseignants de mathématiques : les incidents comme révélateurs des rapports entre documentations individuelle et communautaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Claude Bernard, Lyon 1.
- Sajous, F. Tanguy, L. (2006). Repérage de créations lexicales sur le Web francophone. Communication à la Journée d'étude de l'ATALA *Le Web comme ressource pour le TAL*. Paris.
- Salaün, J-M. (2001). Aspects économiques du modèle éditorial sur Internet. In: *Communication et langages*. n°130, 4e trimestre 2001. p. 47-58.
- Schlager, M., Farooq, U., Fusco, J., Schank, P., & Dwyer, N. (2009). Analyzing online social networking in professional learning communities: Cyber networks require cyber-research tools. *Journal of Technology Education*, 60(1), p. 86-100.
- Schlager, M.S., Fusco, J (2004). Teacher professional development technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? In Barab, S.A, Schlager, M., Fusco, J. & Schank, P (2002). *Evolution of an on-line education community of practice*. In K. A. Renninger and W. Shumar (Eds.), *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace*. NY: Cambridge University Press, p.129-158.
- Schlager, M., Fusco, J., Koch, M., Crawford, V., Phillips, M., (2003). Designing Equity and Diversity into Online Strategies to Support New Teachers. Presented at NECC 2003, Seattle, WA.
- Schlager, M., Fusco, J., & Schank, P. (2002). Evolution of an On-line Education Community of Practice. In K. A. Renninger and W. Shumar (Eds.), *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace*. NY: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques, Montréal.
- Schen, J., Zhen J., Poppink, S (2007). Open lessons: A practice to develop a learning community for teachers. *Educational Horizons*. 85(3). p. 181-191.
- Servage, L. (2009). Critical and transformative Practices in Professional Learning Communities. In *Teacher Education Quarterly*, Winter 2008. p 63-77.
- Simonnot, B. (2007). Évaluer l'information. In *Documentaliste - Sciences de l'Information*, 2007/3 Vol. 44, p. 210-216.
- Soubrié, T. (2007). Image de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires. In actes du colloque EPAL. p 121-149.
- Thiault, F. (2011). *Communauté de pratique et circulation des savoirs, la communauté des enseignants documentalistes membres de la liste de discussion CDIDOC*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, université Charles de Gaulle, Lille 3.
- Thiault, F. (2009). Formes et rôles des annotations discursives dans une liste de discussion



- professionnelle. In actes du colloque international *Jeunes chercheurs et recherches récentes, la communication des organisations en débat dans les SIC : quels objets, terrains, théories ?* Université de Rennes.
- Turban, JM. (2005). Liste de diffusion pour enseignants du premier degré : une expérience sociale formative et originale dans le cyber espace. Ed Lavoisier, collection *Distances et savoirs*, vol. 3. p. 331-355.
- Tseng, B., Huang, C. (2005). Capitalization on Knowledge: A novel approach to crucial knowledge determination. *IEEE transactions on systems, man, and cybernetics Part A: Systems and Humans*.
- Uwamariya, A., Mukamurera, J., 2005. « Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques ». *Sciences de l'Éducation*. Le développement professionnel des enseignants, vol. 31, numéro 1, p. 133-155.
- Vanderveken, D. (2001). Illocutionary Logic and Discourse Typology, Special Issue 216 Searle with his replies, *Revue internationale de philosophie*, Vol. 55, p. 243-255.
- Vasselin, F. (2007). Les fondements économiques de la gratuité des biens et des services informationnels. Financement indirect et investissement en gratuité. *Les cahiers de la MSE*, CRNS, 1<sup>er</sup> décembre 2007.
- Vernant, D. (1992). Modèle projectif et structure actionnelle du dialogue informatif. in *Du dialogue, Recherches sur la philosophie du langage*, Vrin éd., Paris, n°14, p. 295-314.
- Viens, J. (2006). L'évaluation des environnements, des usages aux impacts. In *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants* In Charlier & Daele (dir) p. 127-156, l'Harmattan. Paris.
- 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 sous la direction de Georges Louis Baron, département de sciences de l'éducation, Université de Paris 5, René Descartes.
- Virkkunen, J. (2007). Le développement collaboratif d'un nouveau concept pour une activité. *@activités*, n.4 (2), p. 151-157. <http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf>
- Von Hippel, E (2006). *Democratizing innovation*. The MIT Press, Cambridge.
- Weber, M. (1919). *Wissenschaft als Beruf*, Tübingen, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) [tr. fr. : *Le savant et le politique*, Paris, Union Générale d'Éditions (Collection10/18), 1959].
- Weick, K.E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, Ca. Sage Publications.
- Weick, K.E., Sutcliffe, K., Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. In *Organization Science* 16(4), p.409-421.
- Wells, G. (1993). Working with teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science. Ontario Institute for Studies in Education.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E., Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*. n°78(1).
- Wideman, H. (2010). *Online Teacher Learning Communities: A Literature Review*. Institute for Research on Learning Technologies Technical Report, 2010.

- 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.
- Yates-Mercer, P. Bawden, D. (2002). Managing the paradox: the valuation of knowledge and knowledge management. *Journal of information science*, vol. 28, n.1, p.19-29
- Zern, K. (2001). Tapped In's After School Online Program: Teacher Professional Development on the Internet. Class project final report.



# WEBOGRAPHIE

---



Affinitiz : [http://affinitiz.com/?localeCode=fr\\_FR](http://affinitiz.com/?localeCode=fr_FR). Consulté le 21 septembre 2012.

APCEG : <http://www.apceg.info/>. Consulté le 21 septembre 2012

APGH <http://www.aphg.fr/>. Consulté le 21 septembre 2012

APSES : [www.apses.org/](http://www.apses.org/). Consulté le 21 septembre 2012

CERTA : <http://www.reseaucerta.org/>. Consulté le 21 septembre 2012

Clionautes : <http://www.clionautes.org/>. Consulté le 21 septembre 2012

EduLibre : <http://www.edulibre.org/>. Consulté le 21 septembre 2012

Lemanège : <http://www.lemanege.eu/>. Consulté le 21 septembre 2012

Ning : <http://fr.ning.com/>. Consulté le 21 septembre 2012

Sésamath : <http://www.sesamath.net/>. Consulté le 21 septembre 2012

SESâme : <http://sesame.apses.org/>. Consulté le 21 septembre 2012

STG CFE : <http://www.cfe.free.fr/>. Consulté le 21 septembre 2012

WebLettres : <http://www.webletters.net/index.php>. Consulté le 21 septembre 2012





# ANNEXES

---



## Documents de présentation établis par les réseaux présents à la journée de réflexion mai 2011

### 7.7. *La fiche d'identité de Sésamath*

Représentée par Jean-Philippe Vanroyen
--

**Contact et adresse mail** : contact@sesamath.net

**Date de création** : 2001

**Statut juridique** : Association sous la loi de 1901

**Nombre de membres**: environ 80

**Nombre d'inscrits à Sésaprof**: environ 13600 inscrits

#### 7.7.1. Liste des principaux projets réalisés :

Mathenpoche (exercices en ligne), Manuels et cahiers: sources en ligne gratuites, éditions papiers vendus, manuels numériques gratuits, Outils (Tracempoche, Instrumenpoche, Calculatrice etc), Labomep (plateforme permettant la programmation de séances d'exercices en lignes permettant en particulier la sauvegarde des réponses de l'élève), Sésaprof (site réservé aux professeurs contenant de nombreux documents, ainsi que des espaces pour du travail au sein de projets ouverts), Mathématique (revue en ligne), Sacoche (évaluation par compétences), Calculatrice (rallye calcul mental, travail avec l'IEN primaire du Nord).

#### 7.7.2. Liste des projets en cours :

Tous les projets précédents sont en constante amélioration et construction. Les deux projets suivants sont plus récents et n'ont pas encore pris leur envol : Mutuamath, Travail collaboratif ouvert au sein de communautés dans Sésaprof.

#### 7.7.3. Vos principaux buts et objectifs :

Les valeurs mises en avant et défendues. Nous avons beaucoup travaillé sur la rédaction d'un texte précisant ces points. Ce texte, en ligne sur notre site, est notre profession de foi :

## 7.8. *La fiche d'identité de Cdidoc.fr*

Représentée par Florence Thiault

**Adresse :** <https://listes.cru.fr/sympa/info/cdidoc-fr>

**Contact :** Jean-Paul Thomas, [moderateur.cdidoc.fr@ac-rennes.fr](mailto:moderateur.cdidoc.fr@ac-rennes.fr)

**Date de création :** Novembre 1996, créé par le CRDP de Bretagne et le service informatique de l'académie de Rennes

**Statut juridique :** liste de diffusion publique

**Nombre d'adhérents :** pas d'adhérents

**Nombre d'abonnés :** 4497 (au 30 avril 2011)

### 7.8.1. Liste des projets réalisés :

- Ouverture du site Savoirs CDI (<http://www.cndp.fr/savoirscdi/>) annonce sur la liste cdidoc-fr (21 septembre 1999).
- Compilation des messages bibliographiques : Depuis 2000, SavoirsCDI reprend et compile les références bibliographiques et les messages que des documentalistes de lycées, LP et collèges proposent sur la liste cdidoc-fr en réponse à la demande d'un abonné. Ces bibliographies thématiques, ces messages témoignent des lectures des lycéens et collégiens, des préoccupations des enseignants, des pratiques professionnelles et peuvent aider à la constitution des fonds documentaires de CDI et à la réflexion.  
<http://www.cndp.fr/savoirscdi/la-liste-cdidoc-fr/les-compilations-des-messages-de-la-liste-cdidoc-fr.html>
- Les rencontres cdidoc-fr : <http://www.cndp.fr/savoirscdi/la-liste-cdidoc-fr/les-actes-des-rencontres-savoirscdi.html>
  - o 1° rencontres octobre 2001
  - o 2° rencontres octobre 2003 : Place et rôle de l'image dans l'éducation
  - o 3° rencontres octobre 2005 : Quelle(s) culture(s) à l'Ecole ?
  - o 4° rencontres octobre 2008 : Des ressources pour enseigner-apprendre l'Europe
- Blog Savoirs CDI : création octobre 2003 <http://www.cndp.fr/blog-savoirs-cdi/> . Le blog de Savoirs CDI a pour objectif de faciliter les échanges entre documentalistes de CDI. A mi-chemin entre [la liste cdidoc.fr](http://la-liste.cdidoc.fr) et le site [Savoirs CDI](http://Savoirs CDI), le blog se veut un outil de veille et de mutualisation réactif qui permettra de partager plus facilement bibliographies, annonces.
- 2005 : Canal RSS liste cdidoc-fr : flux RSS derniers messages archivés ou flux RSS derniers documents publiés
- Wiki Cdidoc-fr : <https://listes.cru.fr/wiki/cdidoc-fr/public/index> (mars 2008), accessible aux abonnés uniquement. Le Wiki avait pour vocation de remplacer l'espace de stockage de documents partagés où était déposé les fichiers pour la mutualisation par la modération pour éviter les pièces jointes diffusées sur la liste (transfert des données de cet espace au wiki). Pas de nouveautés récentes, les dépôts de fichier ont lieu maintenant sur le blog,
- Twitter Savoirs CDI : juin 2010 <http://twitter.com/savoirscdi>

### 7.8.2. Liste des projets en cours :

- : 5° rencontres Cdidoc-fr : Nouveaux supports, nouveaux espaces, nouvelles médiations. Rennes – 24 et 25 Octobre 2011

### 7.8.3. Vos principaux buts et objectifs :

La liste de diffusion cdidoc-fr est ouverte aux professeurs-documentalistes, enseignants de disciplines des établissements scolaires des pays francophones et étudiants ou professionnels en documentation.

Tous les thèmes et sujets de débats intéressant la profession peuvent y être abordés.

- La politique documentaire d'établissement et le projet documentaire
- La pédagogie documentaire
- Le documentaliste dans l'équipe pédagogique
- Le travail en réseau des documentalistes et le cdi dans le réseau d'établissement
- Internet-intranet et les ressources numériques au centre de documentation et d'information et dans l'établissement scolaire
- L'évolution du métier de documentaliste en établissement scolaire
- Echanges d'informations professionnelles (communications, bibliographies, bonnes adresses)

### 7.8.4. Valeurs mises en avant et défendues :

La liste cdidoc-fr est avant tout un espace d'échanges professionnels de qualité facilitant la mutualisation du travail. Elle aide certains collègues à sortir de leur isolement. Elle est avant tout un lieu de réflexion et de débat ouvert.

## 7.9. *La fiche d'identité de l'association les Clionautes*

Représentée par Emmanuel Maugard
----------------------------------

**Adresse :** <http://www.clionautes.org/>

**Date de création :** 1998

**Statut juridique :** association sous la loi de 1901

**Nombre d'adhérents :** 169

**Nombre d'abonnés :** Environ 2000

### 7.9.1. Liste des projets réalisés :

Cliophotos, Capbrevet (en partie), différentes UAC (universités d'automne formation et rencontre entre Clionautes), mise en place de différents sites (Clio-collèges, Clio-Lycées, Cinehig, Ning, Cliothèque).

### 7.9.2. Liste des projets en cours :

Réalisation de fiches d'activités pour Nathan (partenariat), relance d'université d'été au mois d'août.

### 7.9.3. Vos principaux buts et objectifs :

L'association des Clionautes a pour but la diffusion des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie ainsi que la défense et la promotion de l'enseignement de l'histoire, la géographie, l'éducation civique, juridique et sociale. Ainsi elle s'engage :

- A rassembler les personnes désirant partager leurs compétences dans les TIC au service d'une pédagogie en Histoire Géographie Education civique, disciplines scientifiques et de formation, fondée sur l'autonomie, la responsabilisation, l'interactivité et la participation ;
- A développer l'esprit de mutualisation entre les membres mais aussi au service de l'ensemble de la communauté éducative : par la production et le partage de ressources TIC libres de droit, par le partage des savoirs et de l'expérience « de pair à pair », par la veille pédagogique, la rédaction de comptes rendus de lecture, d'évaluation de produits TIC (logiciels, DVD, CD-ROM etc..).

### 7.9.4. Valeurs mises en avant et défendues :

La pédagogie active et le travail collaboratif, la mutualisation  
Le partage de la connaissance  
Mettre les TICE au service de l'histoire-géographie

## 7.10. *La fiche d'identité d'El@b*

Représentée par Stéphanie de Vanssay
--------------------------------------

**Contact :** [association.elab@gmail.com](mailto:association.elab@gmail.com)

**Date de création :** 25 janvier 2011

**Statut juridique :** association sous la loi de 1901

**Nombre d'adhérents :** 19, 147 fans sur la page Facebook

### 7.10.1. Liste des projets réalisés :

- Interventions à "[École et nouvelles technologies](#)" organisé par la Communauté française, le samedi 19 mars 2011 à TechnofuturTIC, Gosselies
- Animation d'un atelier sur l'utilisation des réseaux sociaux à [Intertice](#) le 4 mai 2011
- Interventions aux Rewics de Charleroi
- Participation à une table ronde sur la culture numérique au congrès Europe Écologie Les Verts le 7 mai 2011



- Participation au forum européen des enseignants innovants à Moscou avec le projet Hyperclasse

### 7.10.2. Liste des projets en cours :

- Partenariat avec [leminiréseau](#) pour développer le volet pédagogique et l'usage du Mini Réseau dans le cadre scolaire
- Partenaire associé d' [ITEC : Designing the future classroom](#)
- Participation au projet "Éducation + N" de Julien Llanas en lien avec l'Académie de Créteil

### 7.10.3. Vos principaux buts et objectifs :

L'association se donne pour buts de dessiner ensemble l'éducation du citoyen du 21<sup>e</sup> siècle, qui tisse les liens entre l'École et la société numérique (le terme École étant entendu de la maternelle à l'enseignement supérieur), c'est-à-dire :

- Penser les démarches pédagogiques qui permettent de former le citoyen du 21<sup>ème</sup> siècle ;
- Contribuer à la formation des acteurs de l'École aux enjeux d'une culture numérique ;
- Favoriser les liens entre la recherche en éducation et l'École ;
- Favoriser la collaboration entre les acteurs de l'École (enseignants du 1<sup>er</sup> degré à l'université, chercheurs, parents, élèves)

### 7.10.4. Valeurs mises en avant et défendues :

Ne pas diaboliser les TICE mais promouvoir des usages réfléchis ; échanger, collaborer, partager ; chercher, expérimenter, innover, oser, œuvrer pour rendre les élèves actifs, autonomes, faciliter et encourager les prises d'initiatives ; Favoriser les interactions élèves/enseignants, entre élèves, avec l'extérieur.

## 7.11. *La fiche d'identité de STG-CFE*

Représenté par Driss Sabri
----------------------------

**Adresse :** [www.cfe.free.fr](http://www.cfe.free.fr)

**Date de création :** 25 janvier 2011

**Statut juridique :** Communauté de fait sans statut juridique formel

**Nombre d'adhérents :** 415 (mise en place d'un numerus clausus)

### 7.11.1. Liste des projets réalisés :

- Réalisation de l'intégralité des cours et des évaluations de terminale stg cfe : sous la forme de co-élaboration ou de mutualisation
- Réalisation de plusieurs dizaines de projets (pour les terminales CFE)

- Couverture du programme en QCM interactifs (ouverts aux non membres)
- Création d'une bourse de qcm pour le LMS Claroline
- réalisation de fiches de cours sous forme de cartes Freemind ou diaporamas accessibles à tous.

### **7.11.2. Liste des projets en cours :**

- Réflexion sur les réformes en cours : travail à partir des compétences.
- Et compte tenu de la réforme à venir probablement réalisation des nouveaux cours sur le même modèle.

### **7.11.3. Vos principaux buts et objectifs :**

- Échanges entre enseignants souvent seuls dans leur établissement (pour leur discipline)
- partage des expériences et des réflexions en dehors du regard de l'institution
- allègement de la charge de travail pour réaliser des expérimentations
- permettre aux collègues qui n'ont pas confiance en eux d'exposer leurs idées et travaux sans jugement.

### **7.11.4. Valeurs mises en avant et défendues :**

Essentiellement l'entraide, le partage sans recherche de contrepartie (l'accès au site nécessite une participation qui peut aller d'une production, d'une critique de l'existant à un simple échange sur le forum).

## **7.12. *La fiche d'identité de MesPreps***

Représentée par Alan Crevon
-----------------------------

**Adresse :** <http://mespreps.com/>

**Date de création :** Février 2008 sous le nom faisonsConnaissance.com, septembre 2009 en version 1 de mesPreps.com, juillet 2009 en version 2.

**Statut juridique :** Site internet privé

**Nombre d'abonnés :** 17 000 utilisateurs inscrits, 14 000 visites uniques par mois en moyenne.

### **7.12.1. Liste des projets réalisés :**

- Générateur de fiches de préparation de séances
- Générateur de dossiers de séquence
- Générateur d'exercices à imprimer

### 7.12.2. Liste des projets en cours :

- Générateur d'exercices pour le TBI
- Rénovation du site monCahierJournal.com pour supprimer les bugs liés à l'utilisation des bases de PhenixAgenda.

### 7.12.3. Vos principaux buts et objectifs :

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. Le but a toujours été de faire gagner du temps durant les phases de rédaction des fiches et de favoriser l'échange. Avec l'augmentation de la fréquentation du site, il a fallu structurer un peu plus l'outil de rédaction : un emplacement correspond à une utilité pédagogique. Ceci a définitivement changé l'utilité du site. Par la force des choses, le deuxième objectif est né : apporter une aide à la structuration pédagogique.

### 7.12.4. Valeurs mises en avant et défendues :

Le site est gratuit, ouvert à tous et non censuré (même si modéré). Toutes les idées sont bienvenues. La philosophie du site insiste sur le fait que même les erreurs des autres peuvent être inspirantes. Mais le partage doit être équitable. Un système de « crédits d'impression » assure l'équilibre. Chaque fois qu'un utilisateur partage une fiche qu'il a créé, il gagne 5 crédits, chaque fois qu'il accède à la version imprimable d'une fiche qu'il n'a pas créé, il « paie » un crédit. A la création d'un compte, un utilisateur dispose d'emblée de 5 crédits d'impression.

## 7.13. *La fiche d'identité d'Edulibre*

Représenté par Daniel Caillibaud
----------------------------------

**Adresse :** <http://www.edulibre.org/>

**Date de création :** Février 2007

**Statut juridique :** Pas de statut juridique formel

**Nombre d'abonnés :** 110

### 7.13.1. Liste des projets réalisés :

- La forge Edulibre

### 7.13.2. Liste des projets en cours :

- Amélioration et développement de la forge Edulibre

### 7.13.3. Vos principaux buts et objectifs :

Production collaborative de contenus éducatifs libres

### 7.13.4. Valeurs mises en avant et défendues :

- contenus libres
- élaboration à plusieurs, améliorations successives

## 7.14. *La fiche d'identité d'EducoOo*

Représentée par Eric Bachard
------------------------------

**Adresse :** <http://educoo.org/>

**Date de création :** 1<sup>er</sup> avril 2008

**Statut juridique :** Association sous la loi de 1901

**Nombre d'adhérents :** 15

**Nombre d'abonnés :** plusieurs centaines

### 7.14.1. Liste des projets réalisés :

- OOo4Kids: <http://wiki.ooo4kids.org> (Windows, Windows portable, Mac Linux, en 17 langues), 815 000 téléchargements
- OOoLight : <http://wiki.oolight.org> (i.e. ), 37 000 téléchargements
- Campus Libre : <http://campus-libre.educoo.org/index.php> (plus de 330 inscrits)

### 7.14.2. Liste des projets en cours

(Incluant les tests):

- Forge Libre : <http://educoo.edulibre.org>
- Pootle : <http://pootle.educoo.org>
- Sacoche (de Sesamath), en test, pour la réalisation d'un référentiel adapté au handball : <http://sacoche.educoo.org>
- sujets + corrigés mis à disposition sous licence libre, type by-sa (en physique principalement)
- Rédaction d'un livre sur OOo4Kids.

### 7.14.3. Vos principaux buts et objectifs :

- aider à la création d'un **réseau de correspondants locaux** (cf : [Correspondants Locaux](#))

- aider à la création et à l'**hébergement de contenus libres à vocation pédagogique** utilisant un format ouvert, en particulier (mais pas exclusivement) le format Open Document
- mettre en place un **portail internet dédié à ce contenu pédagogique**, sur notre [Campus Libre](#)
- mettre en place des **listes de diffusion** réservées aux adhérents de l'association

#### 7.14.4. Valeurs mises en avant et défendues :

Créer un pont entre le monde de l'enseignement et le monde d'OpenOffice.org. Travailler en partenariat avec les enseignants, les élèves, et les établissements scolaires. Partage des connaissances, respect des contributeurs, mise à disposition de ressources pédagogiques libres.

### 7.15. *La fiche d'identité d'Enseignons.be*

Représenté par Jonathan Fischbach
-----------------------------------

**Contact :** [contact@enseignons.be](mailto:contact@enseignons.be)

**Date de création :** Décembre 2004

**Statut juridique :** Association sans but lucratif

**Nombre d'adhérents :** 89.000

**Nombre d'abonnés :** 89.000

#### 7.15.1. Liste des projets réalisés :

- Création d'un site Internet, plate-forme d'échange de ressources pédagogiques.
- Organisation de salons et ateliers pour les enseignants
- Participation à différents salons, colloques ayant pour thème l'enseignement et les nouvelles technologies.

#### 7.15.2. Liste des projets en cours :

Top secret ! ☺

#### 7.15.3. Vos principaux buts et objectifs :

Parti du **constat qu'il était difficile**, pour un jeune professeur (ou un stagiaire), **de trouver des exemples de préparations de cours**, un candidat à l'agrégation, Nizet Benjamin, eut l'envie de proposer à ses pairs la possibilité de s'échanger les préparations réalisées dans le cadre des stages, afin de démarrer la vie professionnelle armés de quelques documents ou suggestions de préparations. 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.

**Valeurs mises en avant et défendues** : Partage, solidarité...

## 7.16. *La fiche d'identité de WebLettres*

Représentée par Céline Dunoyer
--------------------------------

**Contact :**

**Association WebLettres**

173, rue de Charenton

75012 Paris

**Date de création:** 2002

**Statut juridique :** Association loi 1901

**Nombre d'adhérents :** 32 membres actifs

**Nombre d'abonnés :** 17304 abonnés à la Weblettre

**Profs-L :** 2162

**Collège :** 1920

**Groupes de travail (tous groupes confondus) :** 5097

### 7.16.1. Liste des projets réalisés :

– la collection imprimée « [WebLettres in Folio](#) », réalisée à partir des meilleurs cours et séquences déposés sur le site, qui donne une large part aux écritures contemporaines et aux nouvelles technologies ;

– [une plate-forme d'exercices interactifs](#) permettant à chacun de créer ses propres exercices en ligne ;

– le site [CapBrevet](#), destiné aux élèves de troisième et réalisé en partenariat avec les Clionautes (histoire-géographie) et Sésamath (mathématiques) : entraînement en ligne, annales du brevet, liens... un site pour préparer le brevet ;

– [un espace consacré aux langues anciennes](#) ;

- partenariat avec Le Robert pour les 50 fiches Tice du manuel de 2de

- Ouverture de groupes de travail pour répondre aux besoins spécifiques des enseignants (Classes prépa, BTS, TL, préparation au CAPES, préparation à l'agrégation) + un groupe de travail en histoire des arts ouvert aux enseignants de toutes les disciplines.

### 7.16.2. Liste des projets en cours :

- Création d'un site élève

### 7.16.3. Vos principaux buts et objectifs :

- Favoriser l'usage des TICE dans l'enseignement du français ;

- favoriser les échanges didactiques entre les enseignants et pallier l'isolement dû aux conditions géographiques ou au statut d'enseignant ;

- aider les jeunes enseignants à entrer dans le métier en leur permettant d'échanger avec ceux qui ont plus d'expérience.

#### **7.16.4. Valeurs mises en avant et défendues :**

- Intérêt pour les nouvelles technologies afin de renouveler les pratiques de classe ;
- Intérêt pour les pédagogies fondées sur l'échange avec l'élève, sur sa participation active à son enseignement ;
- Intérêt pour les recherches universitaires dans sa réflexion sur une nouvelle orthographe ;
- Partager ses connaissances, ses idées notamment grâce aux nouvelles technologies (qui ne sont jamais des gadgets mais de nouveaux outils) ;
- Volonté de rendre les élèves autonomes dans leur usage des nouvelles technologies (que celles-ci soient intégrées et non subies).



## 8. Liste des réseaux d'enseignants

Afin d'en faciliter la lecture, nous avons classé les 90 réseaux de cette liste selon les niveaux d'enseignements concernés, primaire, secondaire, supérieur. Nous avons ajouté la catégorie *réseau transversal* pour les réseaux dont les objectifs sont susceptibles d'intéresser plusieurs niveaux d'enseignement. Nous indiquons pour chaque réseau l'adresse de son site Internet en date du 23 juillet 2012 et présentons brièvement ses objectifs à partir des indications publiés sur leur site Internet.

### 8.1. *Les réseaux pour l'enseignement primaire (10)*

- **AGEEM**: Son but est d'étudier toutes les questions d'ordre pédagogique en vue du progrès et du perfectionnement de l'éducation dans les écoles maternelles publiques, en dehors de toute tendance d'ordre politique ou confessionnel. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.ageem.fr/>.
- **FNAREM** : La FNAREN s'est donnée pour objectifs la recherche, la formation, l'innovation et l'information relatives aux pratiques et techniques professionnelles des rééducateurs. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.fnaren.com/>.
- **FNAME** : Elle a pour buts de promouvoir l'information, la recherche, la formation et l'innovation pédagogique, de favoriser la reconnaissance de la spécificité du travail et de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés, option E et assimilés, travaillant sur des postes spécialisés dans le cadre de l'école publique, d'œuvrer à la création d'associations départementales ou régionales des Maîtres E, à la création d'une structure nationale des Associations du secteur de l'Adaptation et de la Scolarisation des élèves en situation de Handicap. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.fname.fr/>.
- **Enseignants du primaire** : Il s'agit d'un forum de discussions pour les enseignants du primaire. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://forums-enseignants-du-primaire.com/>.
- **Enseigner les sciences** : Enseigner les sciences est un espace numérique d'échange et de formation concernant l'enseignement des sciences à l'école primaire. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://educasciences.ning.com/>.
- **La main à la pâte** : La main à la pâte a pour le but de rénover l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire en favorisant un enseignement fondé sur une démarche d'investigation scientifique. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.lamap.fr/>.
- **M@TERNET** : M@TERNET est annuaire pour les enseignant(e)s en maternelle. Il propose également quelques ressources pour utiliser les Tic en maternelle. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse
- **PMEV** : La PMEV propose une organisation spécifique de la classe répondant à quelques principes précis, avec un objectif très simple : gagner en efficacité et en confort de travail. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.pmev.fr/>.
- **MesPreps** : MesPreps est un site d'aide à la conception de fiches de préparation. Ces fiches sont ensuite partagées gratuitement et librement entre les utilisateurs inscrits. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://mespreps.com/>
- **PEclics** : PEclic est un moteur de recherche dédié aux Professeurs des Écoles. Son ambition est de faciliter la vie des professeurs des écoles qui cherchent des informations,

des documents de travail, des idées de projets ou des exercices. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://pecllic.com/>.

## 8.2. *Les réseaux pour l'enseignement secondaire (37)*

- **AECME** : L'AECME s'est donnée comme objectifs de regrouper les enseignants en musique électro-acoustique, de promouvoir celui-ci et d'organiser des échanges entre pairs. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.aecme.fr/>.
- **AEEPS** : Il s'agit d'une association de spécialistes de l'enseignement de l'éducation physique et sportive, ouverte à toute personne chargée de l'enseignement de cette discipline ou qui se destine à cet enseignement. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.site.aeeps.org/>.
- **AFDET** : L'AFDET cherche à valoriser l'enseignement technique, de sorte que chaque jeune qui s'y oriente, ait la garantie d'une formation et d'une insertion professionnelle réussie. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://afdet.org/>.
- **AFEF** : Son but est de contribuer l'enseignement du français dans la diversité des usages de la langue et des pratiques sociales et culturelles, la continuité tout au long de la scolarité, sans cloisonnement par cycles pour tous les élèves, sans condition d'origine sociale, linguistique, ethnique. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.afef.asso.fr/>.
- **Les réseaux Affinitiz pour l'enseignement de l'économie gestion** : Ces réseaux ont été créés lors de la réforme du baccalauréat STG par des enseignants pour mutualiser leurs productions pédagogiques. La plupart de ces sites sont aujourd'hui fermés.
- **AFPC** : L'AFPC est l'association représentative de l'enseignement du chinois et a pour objet la promotion de l'enseignement de la langue et de la culture chinoises. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://afpc.asso.fr/>.
- **ANPBSE** : L'ANPBSE a pour but de défendre et promouvoir les enseignements de Biotechnologies option Santé Environnement et de constituer un lien permanent entre les professeurs de biotechnologie. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.anpbse.com/>.
- **APCEG** : L'APCEG a pour objectif la défense et la promotion des enseignements d'économie et de gestion. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.apceg.info/>.
- **APDCG** : L'APDCG a pour objectif d'informer sur les questions relatives à l'enseignement dans les classes préparatoires à l'expertise comptable de l'enseignement public, de favoriser les échanges entre enseignants ainsi qu'avec les acteurs du monde éducatif et économique. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.apdcg.net/>.
- **APEMU** : L'APEMU regroupe les professeurs d'éducation musicale. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.apemu.fr/>.
- **APHG** : Elle a été fondée pour étudier les questions relatives à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, grouper tous les renseignements utiles pour la bonne organisation matérielle de cet enseignement, défendre la liberté pédagogique et morale de ses membres. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.aphg.fr/>.
- **APLV** : Cette association regroupe des enseignants de langues vivantes. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.aplv-languesmodernes.org/>.
- **APMEP** : Cette association a pour objectif de s'engager ou soutenir toute action qui lui paraît propre à améliorer l'enseignement des mathématiques. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.apmep.asso.fr/>.

- **APPEP** : L'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public s'adresse à tous les collègues de philosophie pour mieux faire connaître ses positions et ses revendications. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.appep.net/>.
- **APSES** : L'APSES a pour objectif de défendre l'enseignement des sciences économiques et sociales : donner les moyens aux élèves de comprendre les enjeux économiques, politiques et sociaux et la complexité du monde. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.apses.org/>.
- **Biotechno** : Ce site est conçu par et pour les enseignants de Biotechnologies de la Santé et de l'environnement (PLP). Il présente des productions pédagogiques. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.biotechno.fr/>.
- **ChloroFil** : ChloroFil est un espace Web dédié aux professionnels de l'enseignement agricole français. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://chlorofil.fr/>.
- **Cnarella** : L'objectif principal de l'association Cnarella est de favoriser l'enseignement du latin et du grec dans les établissements secondaires et supérieurs, non seulement comme spécialité, mais encore comme élément d'une formation et d'une culture générales. Elle se propose également de susciter l'intérêt du plus large public pour l'antiquité. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.cnarella.fr/>.
- **CoPain** : CoPain se définit comme la communauté de pratique sur l'apprentissage interactif par simulations pour les mathématiques et la physique. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://telelearning-pds.org/copains/entree.html>.
- **Cyber-langues** : Cyberlangues a pour but de rapprocher les professeurs de langues utilisant les TIC et de leur permettre d'échanger des pratiques innovantes. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.cyber-langues.asso.fr/>.
- **Docs pour docs** : L'objectif du réseau Docs pour docs est de mutualiser des ressources pédagogiques pour les professeurs documentalistes. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://docsdocs.free.fr/>.
- **EPI** : L'EPI a pour objectif de faire de l'informatique, des technologies de l'information et de la communication en général, un facteur de progrès et un instrument de démocratisation. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://epi.univ-paris1.fr/>.
- **FADBEN** : Son but est de proposer et d'organiser une réflexion prospective concernant l'exercice du métier d'enseignant documentaliste, la formation initiale et continue des enseignants, la recherche pédagogique et universitaire qui y sont rattachées. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.fadben.asso.fr/>.
- **Les Clionautes** : Les Clionautes se définissent comme des historiens et géographes désirant agir pour promouvoir les usages pédagogiques des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.clionautes.org/>.
- **Le forum des professeurs de Physique Chimie** : Sa devise est de partager pour mieux enseigner la physique et la chimie. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://physiquechimie.forum.free.fr/>.
- **Lemanège** : Lemanège est un site de mutualisation de ressources pédagogiques en économie et gestion. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.lemanege.eu/>.
- **Pagestec** : Pagestec a pour but de regrouper des acteurs de l'enseignement de la technologie afin de mettre en commun des moyens matériels et leur expérience professionnelle. Son objectif est de favoriser et fédérer l'Internet collaboratif comme un outil de développement de la technologie en collège et défendre les conditions d'enseignement de la technologie, afin de mieux préparer les élèves à leur avenir. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.pagestec.org/>.
- **Pédago 2.0** : Ce réseau accueille les échanges autour de l'enseignement de l'histoire, de la

géographie et de l'éducation civique (juridique et sociale) dans la société numérique. Ce réseau a été fermé le 30 juin 2012.

- **PhiloCégep** : PhiloCégep se définit comme le réseau social des profs de philo des cégeps. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.philocegep.com/>.
- **Sésamath** : L'association Sésamath a pour vocation essentielle de mettre à disposition de tous, gratuitement, des ressources pédagogiques libres et des outils professionnels libres utilisés pour l'enseignement des mathématiques via Internet. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.sesamath.net/>.
- **STGCFE** : STGCFE est un site de mutualisation de ressources pédagogiques en économie gestion. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.cfe.free.fr/>.
- **STI2D** : Le but de STI2D est de fournir un support indépendant aux enseignants qui enseignent le bac STI2D pour le partage d'idées ou de TP. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.sti2d.fr/>.
- **SVT – 44** : SVT – 44 est un site de mutualisation et de partage de ressources en sciences de la vie et de la terre à l'origine pour l'enseignement secondaire et primaire. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://44.svt.free.fr/>.
- **WebLettres** : WebLettres est le site associatif des professeurs de français. Il a pour vocation de favoriser les échanges, et propose notamment des listes de discussion et un espace partagé pour la mise en ligne de cours et séquences didactiques. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.webletters.net/index.php>.

### 8.3. *Les réseaux transversaux (26)*

- **Aide aux profs** : Aide aux Profs a pour objectifs la défense et la promotion des secondes carrières pour les professeurs de tous niveaux, de tous statuts, du public et du privé, résidant en France et dans tout pays francophone. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.aideauxprofs.org/>.
- **An@é** : An@é mutualise les ressources et les activités de l'association Educavox spécialisée dans les débats sur l'éducation, la valorisation des usages notamment avec les Tice. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.acteurs-ecoles.fr/>.
- **Apprendre 2.0** : Apprendre 2.0 est un réseau rassemblant plus de 2000 membres dont l'objectif est de débattre des impacts des nouvelles technologies sur les façons d'apprendre. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.apprendre2point0.org/>.
- **Beebac** : Beebac se définit comme une communauté regroupant collégiens, lycéens, étudiants, enseignants, professeurs et professionnels utilisant les fonctionnalités du Web 2.0 pour apprendre et enseigner différemment. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.beebac.com/>.
- **Classroom 2.0** : Classroom 2.0 se définit comme un réseau social pour ceux qui s'intéressent aux technologies participatives en éducation. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.classroom20.com/>.
- **CoolEtudes** : CoolEtude est un site communautaire dont l'objectif est de construire une base structurée de ressources pédagogiques. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://cooletude.com/>.
- **Educators PLN** : Educators PNL est un réseau social pour discuter du "Personal Learning Network" en contexte éducatif. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://edupln.ning.com/>.
- **EducOOo** : EducOOo a pour objectif de faciliter la mise en place et l'accompagnement de projets entre OpenOffice.org et le monde de l'Enseignement. EducOOo assure le

- développement des suites bureautiques libres allégées OOo4Kids pour les 7- 12 ans et OOoLight pour les seniors. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://blog.educOO.org/>.
- **E-LSF** : E-LSF s'adresse aux enseignants de et en LSF (Langue des Signes Française). Il permet de partager des ressources pédagogiques et des outils destinés à l'enseignement de la LSF. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://enseignement-lsf.com/>.
  - **é.l@b** : Cette association a pour objectif de donner aux enseignants une vision globale et commune de l'École et de les aider à expérimenter pour innover. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.elab.fr/site/>.
  - **Enseignons.be** : Enseignons.be a pour objectif de permettre aux enseignants d'échanger des ressources pédagogiques classées par disciplines et par niveaux d'enseignement. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.enseignons.be/>.
  - **La liste et le forum Freinet** : ils sont dédiés à toutes les personnes s'intéressant à la pédagogie Freinet. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.icem-freinet.org/baseNet1/frntPorte.htm>.
  - **Les Cahiers Pédagogiques** : Cette revue cherche à allier la réflexion des enseignants de terrain sur leurs pratiques et les contributions des chercheurs. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>.
  - **Le Café Pédagogique** : Réalisé par un collectif d'enseignants et de chercheurs en sciences de l'éducation, le Café Pédagogique est une revue pédagogique électronique. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.cafepedagogique.net/>.
  - **La pédagogie** : La pédagogie se définit comme un site d'échanges libres entre enseignants, parents et élèves. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.la-pedagogie.com/accueil>.
  - **Le Printemps de l'Éducation** : Ce réseau cherche à partager les connaissances et savoir-faire en matière d'éducation et de pédagogie avec les enseignants, les parents et les étudiants. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://printempsdeleducation.org/>.
  - **Le réseau des professeurs indépendants** : Ce réseau cherche valoriser le statut du professeur indépendant en l'accompagnant dans le développement de son activité. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.reseau-des-professeursparticuliers.fr/>.
  - **Neoprofs** : Neoprofs est un lieu d'échanges et de discussion entre enseignants. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.neoprofs.org/>.
  - **Palette** : Palette met à la disposition des enseignants des outils pédagogiques des albums, des recueils de textes et introduisant les fondements de la science et de la technologie. Elle vise à préserver le patrimoine culturel et traditionnel aux moyens des Tic. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.gensenegal.org/palette/2page3a.htm#Questceque>.
  - **Planète Enseignant** : Planète Enseignant est un site interactif dont l'objectif est de contribuer à améliorer la fonction et la vie des enseignants. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.planete-enseignant.com/>.
  - **Smart Exchange** : Smart Exchange permet aux enseignants du monde entier d'échanger des fichiers pour leurs tableaux interactifs. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse [http://exchange.smarttech.com/index.html?lang=fr\\_FR](http://exchange.smarttech.com/index.html?lang=fr_FR).
  - **Radio-école** : L'association a pour objet d'œuvrer à la mise en place de radio en milieu scolaire. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.radio-ecole.fr/>.
  - **RESPIRE** : RESPIRE est un réseau d'échange de savoirs professionnels, en recherche et en expérimentation. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.respire-education.fr/>.
  - **WIMS EDU** : Cette association a pour objectif de développer les usages du logiciel libre



WIMS (Web Interactive Multipurpose Server) en contexte éducatif. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://wimsedu.info/>.

- **Zéro de Conduite** : Zéro de conduite est un blog sur le cinéma réalisé par des enseignants à destination des enseignants et des documentalistes, des parents et des élèves. Il a pour vocation de défendre et de promouvoir l'utilisation du cinéma comme outil pédagogique. Le site de ce réseau est consultable à l'adresse <http://www.zerodeconduite.net/>.

## 9. \_ Liste ordonnée de mots clés apparaissant sur les pages d'accueil Internet

### 9.1. Les mots les plus utilisés sur la page d'accueil du site de l'APSES

Image 27 : copie d'écran des mots les plus utilisés sur la page d'accueil du site de l'APSES, logiciel Alyze, juillet 2012

N.	Expressions	• Densité pondérée (%) ▼	• Densité brute (%) ▼	Occ.	Trouvé dans les balises suivantes
1	apses	16.02	1.42	18	url.host • title • a <sup>x8</sup> • h1 • h3 • h3/a <sup>x2</sup> • défaut <sup>x4</sup>
2	economiques et sociales	5.79	0.71	3	meta.description • défaut • h3/a
3	sciences économiques	5.75	0.47	3	meta.description • défaut • h3/a
4	nouveau programme	5.04	0.63	4	a • h3/a <sup>x2</sup> • défaut
5	sciences sociales	5.04	0.63	4	a • h3/a <sup>x2</sup> • défaut
6	programme	4.52	0.94	12	h3/a <sup>x6</sup> • a <sup>x2</sup> • défaut <sup>x4</sup>
7	sociales	4.24	0.94	12	meta.description • défaut <sup>x7</sup> • a • h3/a <sup>x3</sup>
8	sciences	4.04	0.87	11	meta.description • défaut <sup>x6</sup> • a • h3/a <sup>x3</sup>
9	presse	3.53	0.63	8	h3/a <sup>x8</sup>
10	revue	3.09	0.55	7	h3/a <sup>x7</sup>
11	professeurs	2.78	0.55	7	meta.description • défaut <sup>x2</sup> • a <sup>x2</sup> • h3/a <sup>x2</sup>
12	association des professeurs	2.62	0.71	3	meta.description • défaut <sup>x2</sup>
13	professeurs de sciences	2.62	0.71	3	meta.description • défaut <sup>x2</sup>
14	conomie	2.5	0.63	8	h3 • défaut <sup>x5</sup> • h3/a <sup>x2</sup>
15	juillet	2.42	1.18	15	h3 • défaut <sup>x13</sup> • h3/a
16	fusion ses pfeg	2.22	0.71	3	h3/a <sup>x2</sup> • défaut
17	programme de terminale	2.22	0.71	3	h3/a <sup>x2</sup> • a
18	seconde	1.63	0.39	5	h3/a <sup>x3</sup> • défaut <sup>x2</sup>
19	fusion	1.63	0.39	5	h3/a <sup>x3</sup> • défaut <sup>x2</sup>
20	nouveau	1.59	0.39	5	a • h3/a <sup>x2</sup> • défaut <sup>x2</sup>
21	nouvelles preuves	1.51	0.47	3	h3/a • a <sup>x2</sup>
22	lyce	1.51	0.31	4	h3/a <sup>x3</sup> • défaut
23	bac es	1.47	0.63	4	a <sup>x2</sup> • h3/a <sup>x2</sup>
24	economiques	1.31	0.24	3	meta.description • défaut • h3/a
25	revue de presse	1.31	1.65	7	h3/a <sup>x7</sup>
26	crise	1.19	0.55	7	h3 • défaut <sup>x6</sup>
27	juin	1.19	0.55	7	défaut <sup>x6</sup> • h3

## 9.2. Les mots les plus utilisés sur la page d'accueil du site de l'association Les Clionautes

Image 28 : copie d'écran des mots les plus utilisés sur la page d'accueil du site de l'association les Clionautes, logiciel Alyze, juillet 2012

N.	Expressions	• Densité pondérée (%) ▼	• Densité brute (%) ▼	Occ.	Trouvé dans les balises suivantes
1	clionautes	14.02	1.54	16	url.host • title • a <sup>x6</sup> • b/a <sup>x2</sup> •   <sup>x3</sup> • défaut <sup>x3</sup>
2	histoire	12.78	1.45	15	title • meta.description • meta.keywords <sup>x2</sup> • a <sup>x11</sup>
3	histoire géo	10.64	0.39	2	title • a
4	tice	10.01	0.67	7	title • meta.keywords • b/a • a <sup>x4</sup>
5	nbsp	9.12	6.74	70	défaut <sup>x70</sup>
6	clionautes org	4.77	0.58	3	url.host •   • défaut
7	clio	4.42	1.25	13	a <sup>x7</sup> • b/a <sup>x4</sup> • défaut <sup>x2</sup>
8	géo	3.59	0.19	2	title • a
9	labo	2.76	0.77	8	b/a • a <sup>x6</sup> • a/l
10	lire l'article	2.35	1.16	4	a • a/l <sup>x3</sup>
11	juin	1.59	0.58	6	défaut <sup>x3</sup> • a <sup>x3</sup>
12	histoire géographique	1.59	0.58	2	meta.description • meta.keywords
13	ographie	1.59	0.29	3	meta.description • meta.keywords <sup>x2</sup>
14	juin 2012	1.31	0.77	4	défaut <sup>x3</sup> • a
15	association	1.17	0.48	5	a <sup>x5</sup>
16	window	1.17	0.48	5	défaut <sup>x5</sup>
17	france	1.17	0.58	6	a <sup>x6</sup>
18	org	1.04	0.29	3	url.host •   • défaut
19	sites	0.97	0.29	3	meta.keywords • défaut • a
20	ducation	0.9	0.19	2	meta.description • meta.keywords
21	professeurs	0.9	0.19	2	meta.description • meta.keywords
22	dveloppement	0.9	0.39	4	a <sup>x4</sup>
23	géo et tice	0.83	0.29	1	title
24	enseignement	0.83	0.19	2	meta.description • a
25	civique	0.83	0.19	2	meta.description • a
26	site	0.76	0.39	4	a <sup>x2</sup> • défaut <sup>x2</sup>



### 9.3. Les mots les plus utilisés sur la page d'accueil du site de Sésamath

Image 29 : copie d'écran des mots les plus utilisés sur la page d'accueil du site de l'association Sésamath, logiciel Alyze, juillet 2012

N.	Expressions	• Densité pondérée (%) ▼	• Densité brute (%) ▼	Occ.	Trouvé dans les balises suivantes
1	sésamath	19.6	4.5	29	title • img.alt <sup>x2</sup> • a/img.alt • a <sup>x22</sup> • h2 • a/strong • défaut
2	accueil	9.72	0.47	3	title • a/img.alt • a
3	projet	4.06	2.8	18	a <sup>x18</sup>
4	professeurs	3.68	0.62	4	h1 • a <sup>x3</sup>
5	association	3.52	1.71	11	a <sup>x10</sup> • h2
6	élèves	3.14	0.47	3	a <sup>x2</sup> • h1
7	net	2.68	0.47	3	url.host • a • a/strong
8	mathématiques	2.6	1.09	7	a <sup>x7</sup>
9	labomep	2.3	0.93	6	a <sup>x4</sup> • a/img.alt • a/strong
10	mathématique	1.99	0.78	5	a <sup>x4</sup> • a/strong
11	associé	1.76	1.24	8	a <sup>x8</sup>
12	outils	1.76	0.31	2	a • h1
13	logiciels	1.76	0.31	2	défaut • h1
14	responsable	1.76	1.24	8	a <sup>x8</sup>
15	mathenpoche	1.68	0.62	4	a • a/strong <sup>x2</sup> • a/img.alt
16	sacoche	1.68	0.62	4	a • a/img.alt • a/strong <sup>x2</sup>
17	site	1.61	0.62	4	a <sup>x4</sup>
18	ligne	1.61	0.47	3	a <sup>x2</sup> • a/strong
19	ami collègue	1.38	0.62	2	a • a/strong
20	maths discut	1.38	0.62	2	a • a/strong
21	projet de sésamath	1.3	3.26	7	a <sup>x7</sup>
22	sésamath accueil	1.3	0.31	1	title
23	associé à sésamath	1.3	3.73	8	a <sup>x8</sup>
24	projet est associé	1.3	3.73	8	a <sup>x8</sup>
25	logiciel	1.15	0.47	3	a <sup>x3</sup>
26	statistix	1.15	0.47	3	a • a/img.alt • a/strong
27	ressources	1.15	0.47	3	a <sup>x3</sup>

## 9.4. Les mots les plus utilisés sur la page d'accueil de WebLettres

Image 30 : copie d'écran des mots les plus utilisés sur la page d'accueil du site de l'association WebLettres, logiciel Alyze, juillet 2012

N.	Expressions	• Densité pondérée (%) ▼	• Densité brute (%) ▼	Occ.	Trouvé dans les balises suivantes
1	weblettrés	15.43	2.82	22	url.host • title • meta.description • meta.keywords • défaut <sup>x6</sup> • a <sup>x7</sup> • img.alt • b/a <sup>x2</sup> • a/img.alt <sup>x2</sup>
2	lettres	6.3	0.51	4	title • meta.description • meta.keywords • défaut
3	cours	4.17	1.41	11	meta.description • défaut <sup>x7</sup> • a <sup>x2</sup> • a/img.alt
4	listes de discussion	3.92	1.16	3	meta.description • défaut • a/img.alt
5	groupes de travail	3.92	1.16	3	meta.description • a/img.alt • défaut
6	album de presse	3.32	1.16	3	img.alt • b/a • a
7	travail	3.13	1.16	9	meta.description • a/img.alt • défaut <sup>x7</sup>
8	discussion	3.13	1.16	9	meta.description • défaut <sup>x7</sup> • a/img.alt
9	liste	3.13	1.54	12	a <sup>x2</sup> • défaut <sup>x10</sup>
10	cours et séquences	3.03	1.16	3	défaut • a • a/img.alt
11	site	2.73	0.9	7	meta.description • défaut <sup>x3</sup> • a <sup>x2</sup> • img.alt
12	capés interne	2.63	1.28	5	a • défaut <sup>x4</sup>
13	liste français collège	2.58	1.16	3	a • défaut <sup>x2</sup>
14	français	2.43	0.9	7	défaut <sup>x3</sup> • a <sup>x3</sup> • strong
15	synthèses	2.33	1.16	9	a • défaut <sup>x6</sup>
16	portail	2.13	0.26	2	title • meta.description
17	professeurs	2.08	0.39	3	meta.description • meta.keywords • défaut
18	lycée	2.03	1.28	10	a <sup>x6</sup> • défaut <sup>x4</sup>
19	listes	1.98	0.64	5	meta.description • défaut <sup>x2</sup> • a/img.alt • a
20	enseignement	1.98	0.26	2	title • a
21	pixel	1.98	2.05	16	img.alt <sup>x16</sup>
22	répertoire	1.84	0.39	3	meta.keywords • a/img.alt • défaut
23	liste français	1.74	0.77	3	a • défaut <sup>x2</sup>
24	liste profs	1.74	0.77	3	a • défaut <sup>x2</sup>
25	français collège	1.74	0.77	3	a • défaut <sup>x2</sup>
26	articles	1.54	0.77	6	défaut <sup>x5</sup> • a/img.alt

## 9.5. Les mots les plus utilisés sur la page d'accueil du réseau Pédago 2.0

Image 31 : copie d'écran des mots les plus utilisés sur la page d'accueil du site du réseau Pédago 2.0, logiciel Alyze, juillet 2012

N.	Expressions	• Densité pondérée (%) ▼	• Densité brute (%) ▼	Occ.	Trouvé dans les balises suivantes
1	caroline	3.42	1.11	10	défaut <sup>x10</sup>
2	pedago2	2.31	0.78	7	défaut <sup>x7</sup>
3	cours	2.31	0.78	7	défaut <sup>x7</sup>
4	membres	2.31	0.78	7	défaut <sup>x7</sup>
5	sion	2.31	0.78	7	défaut <sup>x7</sup>
6	publié	2.31	0.78	7	défaut <sup>x7</sup>
7	afficher	2.31	0.78	7	défaut <sup>x7</sup>
8	jouneau	2.31	0.78	7	défaut <sup>x7</sup>
9	mai	1.97	0.67	6	défaut <sup>x6</sup>
10	photos	1.97	0.67	6	défaut <sup>x6</sup>
11	chargement	1.97	0.67	6	défaut <sup>x6</sup>
12	discussion	1.97	0.67	6	défaut <sup>x6</sup>
13	enseignement	1.97	0.67	6	défaut <sup>x6</sup>
14	0	1.88	2.99	27	défaut <sup>x27</sup>
15	affiches	1.63	0.55	5	défaut <sup>x5</sup>
16	alain	1.63	0.55	5	défaut <sup>x5</sup>
17	histoire	1.63	0.55	5	défaut <sup>x5</sup>
18	avr	1.63	0.55	5	défaut <sup>x5</sup>
19	ajouter	1.63	0.55	5	défaut <sup>x5</sup>
20	caroline jouneau sion	1.54	2.33	7	défaut <sup>x7</sup>
21	hugo	1.28	0.44	4	défaut <sup>x4</sup>
22	emilie	1.28	0.44	4	défaut <sup>x4</sup>
23	lamotte	1.28	0.44	4	défaut <sup>x4</sup>
24	bienvenue	1.28	0.44	4	défaut <sup>x4</sup>
25	ligne	1.28	0.44	4	défaut <sup>x4</sup>
26	ajouté	1.28	0.44	4	défaut <sup>x4</sup>

## 9.6. *Les mots les plus utilisés sur la page d'accueil du réseau ED*

Image 32 : copie d'écran des mots les plus utilisés sur la page d'accueil du site du réseau ED, logiciel Alyze, juillet 2012

N.	Expressions	• Densité pondérée (%) ▼	• Densité brute (%) ▼	Occ.	Trouvé dans les balises suivantes
1	stg et bts	12.37	1.99	2	title • h1/a
2	droit en bac	12.37	1.99	2	title • h1/a
3	économie droit	12.22	1.32	2	title • h1/a
4	bac stg	12.22	1.32	2	title • h1/a
5	bts tertiaire	12.22	1.32	2	title • h1/a
6	bac pro	12.22	1.32	2	title • h1/a
7	bac	12.01	1.32	4	title <sup>x2</sup> • h1/a <sup>x2</sup>
8	droit	9.39	1.32	4	title • meta.description • h1/a • défaut
9	économie	9.39	1.32	4	title • meta.description • h1/a • défaut
10	membres	5.81	2.32	7	a <sup>x2</sup> • défaut <sup>x3</sup> •   <sup>x2</sup>
11	enseignant	3.79	0.66	2	title • h1/a
12	tertiaire	3.79	0.66	2	title • h1/a
13	stg	3.79	0.66	2	title • h1/a
14	bts	3.79	0.66	2	title • h1/a
15	pro	3.79	0.66	2	title • h1/a
16	rss	3.33	0.66	2	h4 <sup>x2</sup>
17	flux	3.33	0.66	2	h4 <sup>x2</sup>
18	communauté	3.08	1.32	4	défaut <sup>x3</sup> •
19	membre	2.52	1.32	4	meta.description • défaut <sup>x3</sup>
20	flux rss	2.52	1.32	2	h4 <sup>x2</sup>
21	inscription	2.42	0.99	3	b • défaut <sup>x2</sup>
22	ed	2.22	0.99	3	url.path • title • h4
23	affinitiz	1.67	0.66	2	url.host • a
24	ressources	1.67	0.99	3	meta.description • défaut <sup>x2</sup>



## 10. Présentation des pages d'accueil des sites des réseaux

### 10.1. Présentation de la page d'accueil du site de l'APSES

Image 33 : copie d'écran de la page d'accueil du site de l'APSES, juillet 2012



Les menus : une série de menus renvoyant vers des articles liés à des thématiques métiers sont situés en haut du bandeau. Le dernier onglet est de couleur différente et comporte un logo. Cet onglet revoit vers le manuel collaboratif nommé SESâme réalisé par les membres de l'APSES. Le bandeau du site est une image composée d'une manifestation avec une banderole revendicative placée en son milieu.

La partie centrale comprend des blocs renvoyant vers des articles d'actualité en lien avec la vie de l'association et la discipline des sciences économique et sociale.

La colonne de droite est réservée à des blocs, de grande taille et présentée sur un fond foncé qui tranche et qui attire le regard. Les deux premiers blocs présents dans cette colonne sont les espaces réservés à l'adhésion et aux dons. Le manuel collaboratif est de nouveau mis en avant. Le bloc suivant met en avant des portraits d'économistes ou de sociologues célèbres mis en scène autour d'un slogan issu de leur principale théorie et détourné pour vanter les mérites de l'enseignement des sciences économiques et sociales. Enfin, le dernier bloc présente des dossiers thématiques comportant des articles de presse.

La couleur du site est à dominante verte et bleue.

## 10.2. Présentation de la page d'accueil du site de l'association *Les Clionautes*

Image 34 : page d'accueil du site de l'association Les Clionautes, juillet 2012



Les menus situés en haut et à droite de la page renvoient vers la Galaxie des Clionautes, un onglet contact et le plan du site. 3 autres onglets rendent accessibles une présentation de l'association et la possibilité d'adhérer. Le bandeau est constitué du logo de l'association et de son slogan *Histoire géo & TICE*.

Le bloc central concerne la dernière rencontre organisée par les Clionautes, il y a un an en août 2011 et des articles d'actualité en liens avec la discipline de l'histoire et de la géographie. Des icônes de réseaux sociaux se détachent nettement en bas du bloc.

La colonne de droite comprend 3 blocs. Le premier renvoie vers la revue des Clionautes nommée le labo, dont la dernière édition date de 2010, les blocs suivants sont réservés aux membres de l'association et aux rédacteurs.

La partie basse du site renvoie vers les différents blocs de la galaxie des Clionautes. Cette partie n'est visible qu'en faisant fonctionner l'ascenseur.

La couleur du site est à dominante bleue.

### 10.3. Présentation de la page d'accueil du site du réseau ED

Image 35 : page d'accueil du site du réseau ED, avril 2010



Les menus renvoient vers les publications et les commentaires publiés sur le site du réseau. Le bandeau est constitué slogan du réseau et de l'image d'une route. Le bloc central est un texte qui explique pourquoi le réseau ED a été créé et donne les modalités d'inscription.

Le bloc de droite est constitué des onglets permettant de se connecter au réseau ou de demander son inscription. Plus bas, sont présentées les dernières photos et vidéos publiées sur le réseau ainsi que la liste des événements futurs.

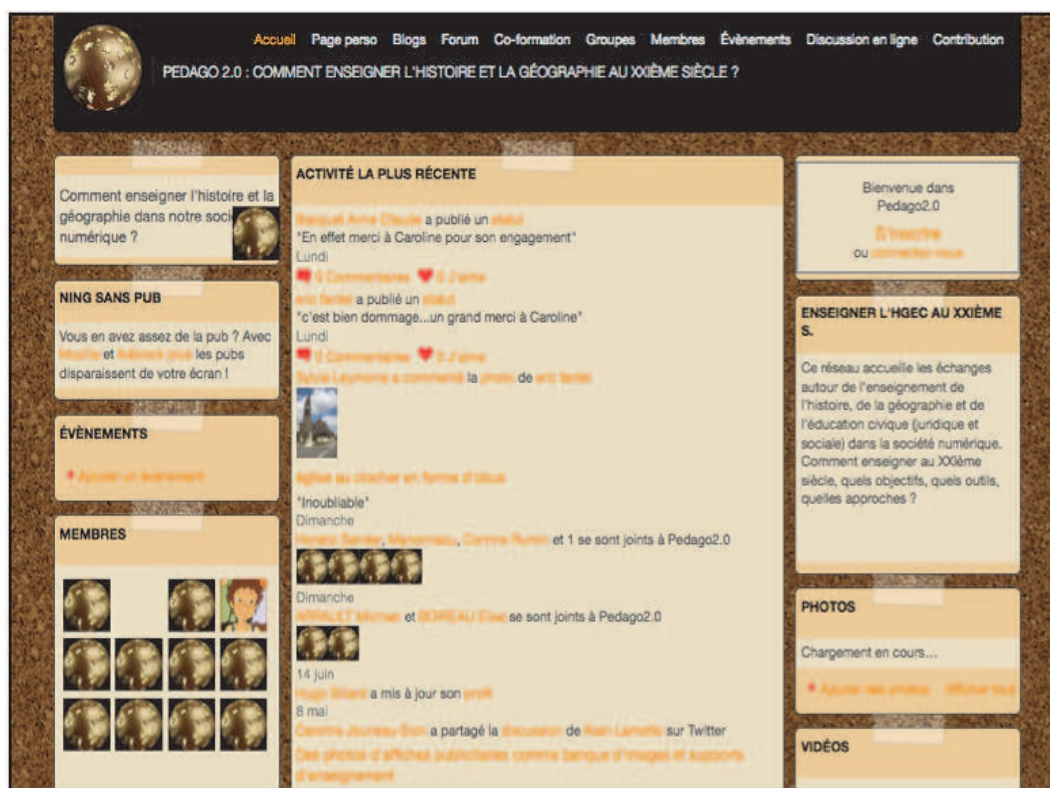
Le bloc de gauche comprend le logo du réseau. Il représente deux personnages avec une tête en forme de globe terrestre qui se serrent la main. En dessous sont données des indications concernant l'audience et la popularité du réseau et des liens vers les flux RSS des nouvelles publications et commentaires.

La couleur du site est neutre, dans les tons de beige et de blanc. Hormis l'image du bandeau et le logo qui sont à dominante verte.



## 10.4. Présentation de la page d'accueil du site du réseau Pédago 2.0

Image 36 : page d'accueil du site du réseau Pédago 2.0, juin 2012



Les menus sont situés au niveau du bandeau et renvoient vers les différentes fonctionnalités offertes par le site du réseau Pédago 2.0 à ses membres (discussion en ligne, liste des membres, groupe, forum, blogs etc.). Le bandeau est constitué du logo du réseau qui est en fait l'image proposée par défaut par la plateforme Ning et du slogan du réseau.

Le bloc central reprend par ordre chronologique toutes les dernières publications sur le réseau sans distinction ni de forme, ni de sujet.

Le bloc de droite est constitué des onglets permettant de se connecter au réseau ou de demander son inscription. Un texte explique l'objectif du réseau. En dessous, sont présentées les dernières photos et vidéos publiées sur le réseau ainsi que la liste des événements futurs.

Le bloc de gauche mentionne à nouveau le slogan du réseau, un bloc expliquant comment ne pas afficher les publicités générées automatiquement par la plateforme Ning, la liste des événements et la liste des derniers membres inscrits.

La couleur du site est à dominante marron. Elle s'inspire de l'univers végétal. La texture du fond de page rappelle celle du liège. Le bandeau est de couleur noire.

## 10.5. Présentation de la page d'accueil du site de l'association Sésamath

Image 37 : page d'accueil du site de l'association Sésamath, juillet 2012



La partie haute de la page est consacrée au logo et au bandeau sur lequel est mentionné le slogan de l'association.

Le bloc central est composé de deux parties. La première partie présente les outils de l'association en fonction des cibles auxquels ils sont destinés. La seconde partie rassemble des outils (produit par l'association ou non) pouvant faciliter l'enseignement des mathématiques.

Le bloc de gauche est consacré à la présentation de l'association et à son histoire son histoire, et à des liens vers des éléments d'actualité concernant l'association ou l'enseignement des mathématiques.

La couleur du site est à dominante et mauve. La couleur orange est également très présente.

## 10.6. Présentation de la page d'accueil du site de l'association WebLettres

Image 38 : page d'accueil du site de l'association WebLettres



Le bandeau du site comprend le logo de l'association ainsi que son slogan. La partie centrale haute est constituée de 3 blocs : un répertoire de liens, l'accès à une banque de ressources et l'accès au groupe de travail et la liste de discussion de l'association. Ces trois blocs se distinguent grâce à des codes couleurs qui rappelle le logo de l'association.

La partie centrale est composée de blocs placés les uns sous les autres. Le premier bloc est un dessin humoristique qui rappelle la période de vacances. En dessous, un bloc permet de lire les derniers tweets publiés par l'association, viennent ensuite une liste chronologique des dernières actualités du site.

Dans le bloc de droite est affiché un moteur de recherche interne au site, bloc de droite, vient ensuite la mise en avant de manuels coproduits par l'association, puis différents onglets donnant la possibilité de créer des blogs, d'accéder à un espace réservé aux lettres classiques, aux archives du site et à un espace permettant aux lecteurs de s'exprimer.

Dans le bloc de gauche un texte explique qui est WebLettres. Sont affichés ensuite de haut en bas, un lien pour adhérer à l'association, la mise en avant de manuels scolaires coproduits par l'association, un lien pour s'abonner à la lettre de l'association, un onglet pour les donations, un lien vers des articles de presse concernant WebLettres, un onglet contact, un onglet nos partenaire et une incitation à déposer de la publicité payante sur le site.

La couleur du site est à dominante bleue avec dans la partie haute du site du rouge de l'orange et du vert qui rappelle le logo de l'association. Seul un quart du site est visible sans actionner l'ascenseur de la page.

## 11. Profession de foi de l'association Sésamath

**L'association Sésamath a pour devise : « Les mathématiques pour tous ».**

**Grâce aux TICE**, Internet en particulier, Sésamath favorise les échanges entre les professionnels de l'enseignement, public auquel elle s'adresse initialement. Ces échanges, qui constituent un puissant moteur de co-formation, donnent souvent lieu à la création de ressources pédagogiques que l'association diffuse alors gratuitement. Mais Sésamath s'adresse aussi, et de plus en plus, à d'autres publics, en particulier les élèves et leurs parents, en créant des espaces dédiés qui répondent à une demande croissante d'accompagnement.

**L'association se reconnaît** dans les valeurs d'ouverture, d'échange et de partage véhiculées par les logiciels libres. C'est pourquoi, Sésamath utilise dans la mesure du possible des outils libres et des formats ouverts pour les contenus qu'elle produit. Ces outils libres et ces formats ouverts accessibles à tous favorisent ainsi la mise en œuvre d'un large travail collaboratif.

**Les ressources proposées** sont diverses et complémentaires : des manuels et leurs compléments numériques, des logiciels pour une utilisation en cours ou à la maison, des tutoriels pour se former aux outils, des témoignages et des comptes rendus d'utilisation... La création de ces ressources favorise les liens entre les disciplines et entre les cycles, comme par exemple la liaison CM2-6ème.

**Ces ressources libres** peuvent être traduites et adaptées à d'autres pays. Sésamath a la volonté de favoriser ce mouvement en nouant des partenariats internationaux. Sésamath encourage également des travaux en commun avec des équipes de recherche afin d'améliorer constamment la qualité des ressources produites.

**Sésamath a choisi le travail collaboratif** comme mode de fonctionnement principal, parce qu'il donne à chacun la possibilité de participer suivant ses disponibilités, ses compétences, ses envies. L'association crée des espaces au sein desquels des personnes se regroupent pour se former, échanger des idées et produire des ressources pédagogiques, dans un climat serein parce que respectueux des idées de chacun.

**De l'idée d'une ressource** au compte rendu de son utilisation, en passant par sa réalisation, la méthode collaborative est très propice à l'intelligence collective et à l'émergence d'idées neuves et de nouveaux concepts. Elle permet de produire des ressources bien adaptées aux besoins des élèves.

**Sésamath plaide** pour une confrontation respectueuse et productive des différentes pédagogies, sans toutefois favoriser l'une ou l'autre en particulier. Chacun a ses convictions



pédagogiques et a le droit de les exprimer. Sésamath demande simplement à ses membres de proscrire tout dogmatisme vis-à-vis des autres propositions ou convictions existantes.

**Sésamath ne se propose pas** d'élaborer une didactique de l'enseignement des mathématiques et ne se substitue en aucune façon à la clairvoyance pédagogique de l'enseignant ou à sa capacité d'adaptation face à ses classes. Plus généralement, Sésamath n'a pas vocation à se positionner sur les conditions d'enseignement et les réformes qui lui sont liées.

**Les ressources numériques** sont disponibles en ligne, accessibles à tous et gratuites. Pour les autres supports d'édition, comme par exemple les manuels et cahiers, Sésamath agit au mieux pour qu'ils soient proposés à un prix raisonnable.

**Il est évident que la gratuité** des ressources numériques ne signifie pas qu'elles n'ont pas un coût. Leur élaboration prend du temps et nécessite un fort investissement. Des réunions sont organisées par l'association afin de créer les conditions d'un travail collaboratif à distance (projet, formation, AG). Un minimum de matériel par ailleurs nécessaire est mis à la disposition des membres de Sésamath (ordinateurs) ou de ses utilisateurs (serveurs). Depuis sa création, Sésamath a plusieurs fois demandé officiellement au ministère de l'Education Nationale des mises à disposition pour pouvoir faire face à l'accroissement du travail de l'association: organisation interne, représentation, formation, maintenance et développement des sites... En vain ! C'est pourquoi Sésamath a décidé de salarier à temps plein ou à temps partiel, certains de ses membres enseignants sur le principe de la compensation de salaire.

**Parce qu'il s'agit de ressources pédagogiques**, Sésamath a toujours refusé d'insérer de la publicité sur ses sites. Pour faire face aux dépenses, Sésamath fait donc appel aux dons des particuliers, aux subventions publiques et établit des contrats avec des éditeurs privés dans la mesure où les principes de l'association sont respectés. Dans une volonté de transparence, les comptes de l'association sont disponibles en ligne.

**Préoccupée par la désaffection des études scientifiques**, Sésamath s'adresse à tous, en particulier à ceux qui se sentent exclus de la compréhension des mathématiques, et essaie de briser l'image parfois aride et élitiste de la discipline. La philosophie de Sésamath est une philosophie d'ouverture, de solidarité et d'entraide. Très soucieuse d'une vraie égalité des chances, Sésamath tente délibérément de placer son action au plus près d'un esprit de service public.

## 12. Charte de l'association Sésamath

### Philosophie générale de l'association Sésamath

L'association Sésamath a pour vocation essentielle de mettre à disposition de tous, gratuitement, des ressources pédagogiques libres\* et des outils professionnels libres\* utilisés pour l'enseignement des mathématiques via Internet. Inscrite délibérément dans une démarche de service public, l'association est attachée aux valeurs de la gratuité d'utilisation des ressources et du logiciel libre :

- elle favorise donc, dans la mesure du possible, des licences libres pour les documents et logiciels mis en ligne ainsi que des formats ouverts, et autorise leur modification, leur diffusion et leur reproduction.

- elle recommande à ses membres et contributeurs leur utilisation pour la communication, la production de documents et de ressources pédagogiques.
- Dans l'exacte continuité de son rôle de diffuseur, Sésamath tente :
- de simplifier (pour ses utilisateurs) l'accès à une multitude de ressources.
- de promouvoir les échanges autour des pratiques pédagogiques (listes, forums).
- d'informer les utilisateurs inscrits de toutes les nouveautés, mise à jour de ressources...
- de promouvoir tout type de synergie et de mutualisation interne ou externe à l'association : en particulier, Sésamath favorise les rapprochements et les imbrications d'entités existantes, plutôt que d'en faire une simple juxtaposition sous forme "d'anneau de sites".

La profession de foi de l'association précise les modalités de notre action et les valeurs et principes sous-jacents que nous défendons.

## La notion de projets

Les projets diffusés par l'association sont déterminés par un vote du CA. Leur liste est publiée sur le site Sésamath, avec un descriptif pour chacun d'entre eux. Cette liste est susceptible d'être modifiée, suite à un vote du C.A. de l'association.

L'association Sésamath distingue trois catégories de projets parmi ceux qu'elle diffuse :

**1. Les projets de Sésamath** : Ces projets sont nécessairement hébergés sur un serveur géré par l'association. Leur charte graphique est compatible avec celle de l'association. Le responsable du projet est le CA de Sésamath : c'est lui qui détermine les priorités, axes d'avancements du projet, en partenariat avec le ou les responsables du projet, qui les pilotent en accord avec le CA. Toutes les personnes qui œuvrent sur un tel projet (membres de Sésamath ou non, salariés de Sésamath ou non) mettent le fruit de leur développement et leurs ressources sous licence libre. Ces projets ne peuvent faire l'objet d'un financement personnel. Tous les frais de structure sont pris en charge par l'association (réunion, déplacements, mis à disposition de matériel). Des salariés de Sésamath peuvent participer et aider au développement de ces projets.

**2. Les projets soutenus par Sésamath** : ces projets sont pilotés par un ou des responsables dans le respect strict de la philosophie de l'association. Les responsables de ces projets ont toute latitude quant aux orientations prises pour ces projets, le CA n'ayant qu'un rôle consultatif. Toutes les personnes qui œuvrent sur un tel projet (membres de Sésamath ou non) mettent le fruit de leur développement et leurs ressources sous licence libre. Ces projets ne peuvent faire l'objet d'un financement personnel. Les frais de fonctionnement (matériel, déplacements, serveur éventuel, etc) sont pris en charge par l'association. Des salariés de Sésamath n'interviennent pas en général (sauf accord explicite du CA) dans de tels projets.

**3. Les projets associés** : l'association avec ces projets est soumise à l'acceptation du CA, et peut être remise en cause sur simple décision du CA. Parmi les éléments appréciables de choix, il est souhaitable, mais non indispensable que le projet s'inscrive dans un esprit de service public, que les ressources produites soient libres et accessibles gratuitement. Dans tous les cas, le CA reste souverain. Le site du projet doit mentionner « Projet associé à Sésamath » en page d'accueil de son site internet de diffusion avec une signalétique imposée. Le site peut être hébergé par un serveur mis à disposition par l'association mais ce n'est pas obligatoire. Le projet peut être piloté par un membre de l'association mais ce n'est pas obligatoire. Certains frais (réunion, déplacements, matériel) peuvent être pris en charge par l'association, après vote du C.A. (autrement dit, ce n'est ni obligatoire ni automatique).

En résumé, les projets associés sont gérés par leur propre équipe, indépendamment du CA de Sésamath. L'association Sésamath n'est responsable ni de ses productions, ni de ses financements.

## Moyens

**1. Projets de Sésamath et projets soutenus par Sésamath :** l'association Sésamath a des besoins financiers nécessaires pour supporter les coûts nécessaires pour assurer son bon fonctionnement et pour assurer sa visibilité. La façon de pourvoir à ces besoins est fondée sur les principes suivants :

- aucune participation financière n'est demandée aux utilisateurs des ressources disponibles sur les sites de l'association Sésamath ;
- les comptes de l'association sont publics et visibles sur son site en toute transparence ;
- l'association sollicite des subventions (Etat, Collectivités Territoriales...) ;
- l'association peut recevoir de l'argent pour d'éventuelles diffusions annexes des ressources qu'elle diffuse. Elle privilégiera alors des contrats avec des partenaires du service public, pour les organiser, mais ne s'interdit pas de travailler avec le secteur privé ou même la vente directe auprès de ses utilisateurs si elle le juge nécessaire. En tout état de cause, cela ne peut se faire que si les dites ressources restent par ailleurs gratuitement accessibles pour tous sur Internet et libres.

Le CA de l'association décide souverainement de l'affectation des moyens obtenus. Prioritairement, ils peuvent servir à :

- organiser l'AG de l'association ;
- couvrir les frais de déplacements de ses membres ;
- couvrir ses frais de gestion (sites, noms de domaine, serveurs, matériels) ;
- salarier des personnes afin de faire face à l'accroissement de travail de l'association (maintien et gestion des sites, représentation, animation, ...). Lorsque ces personnes sont des enseignants, ils sont rémunérés suivant le principe de compensation (leur salaire est calculé sur le salaire qu'ils auraient gagné à l'Éducation Nationale). D'une manière générale, c'est le salariat qui est au service du bénévolat, et non l'inverse.
- acheter du matériel pour représenter l'association et/ou participer à un projet de Sésamath ou soutenu par Sésamath. Ce prêt de matériel est valable un an, renouvelable par demande au CA, lors de l'AG.
- subvenir aux besoins des projets de l'association ou à certains besoins des projets associés.

**2. Projets associés :** le financement des projets associés ou l'obtention de décharges d'enseignement pour les enseignants ou non enseignants impliqués dans ces projets est en dehors du cadre de Sésamath. Il appartient à leurs responsables de rechercher les moyens (financement, décharges) qui sont nécessaires à leur fonctionnement. En particulier, il est laissé à l'initiative de chaque groupe d'en faire état sur ses propres pages Internet.

### Être membre de Sésamath, c'est :

- Partager la philosophie de l'association
- Être engagé dans un projet de Sésamath
- Participer à la vie de l'association (débat, AG, représentation)
- Répondre à un appel pour donner un coup de main à un projet, dans la mesure de ses possibilités.



## 13. Les sites de partage et de mutualisation de ressources en économie gestion

Les 23 000 enseignants d'économie gestion<sup>92</sup> enseignent aussi bien le droit, que l'économie, que les sciences de gestion ou encore les sciences de l'information et de la communication. Ils interviennent principalement :

- Après des élèves de seconde pour l'enseignement de l'option d'exploration des principes fondamentaux de l'économie et de la gestion ;
- En première et en terminale des sections Sciences et Technologies de la Gestion ;
- En Section de Technicien Supérieur dans le domaine tertiaire.

En économie gestion, coexistent à la fois des espaces institutionnels qui mettent en avant des ressources adaptées aux pratiques pédagogiques jugées « bonnes » par le corps des inspecteurs et dans le même temps de nombreuses initiatives à l'origine des enseignants eux-mêmes. Cet article a pour objet de présenter (sans prétendre à l'exhaustivité) les espaces d'échanges et de mutualisation de ressources en économie gestion qu'ils soient d'origine institutionnelle ou privée. Pour chaque espace, nous expliciterons lorsque cela est possible les règles qui encadrent la validation des ressources.

Nous avons réalisé une recherche sur les mots clés « Ressource + STG » et « Ressource + économie gestion » en utilisant Google. Puis, lorsque cela était nécessaire nous avons contacté individuellement les responsables des sites identifiés afin d'obtenir quelques données chiffrées. Dans la plupart des cas ces données sont déclaratives et n'ont pas pu être vérifiées.

### 13.1. *Un maillage important de ressources institutionnelles*

La DGESCO (direction générale de l'enseignement scolaire) a constitué un réseau national, chargé d'assurer des missions de formation et d'animation, de production et de diffusion des supports de formation, de conduite d'expérimentations et d'assurer une veille technologique. Ce réseau est organisé selon une répartition basée sur les disciplines enseignées en économie gestion.

1. Le site **CRCOM**<sup>93</sup> pour la communication, l'organisation et le management : Amaya Géronimi (comité de pilotage du site CRCOM) déclare que le comité de pilotage du CRCOM est composé de deux Inspecteurs Généraux (IG), Brigitte Doriath et Claude Nava, de deux Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (AI-IPR) de l'académie de Versailles et d'un webmestre : Aziz Jatti. Le comité scientifique est composé de trois enseignants qui participent également au comité de pilotage. Deux enseignants assurent la coordination de l'ensemble. Les ressources sont produites par une vingtaine de contributeurs sélectionnés par les deux IG impliqués dans le comité de pilotage. Les enseignants sont repérés par ces mêmes IG ou par les inspecteurs pédagogiques régionaux. Ils sont rémunérés à hauteur d'une trentaine d'heures supplémentaires exceptionnelles (HSE) par contributeur. Toutes les productions sont relues par le comité scientifique. Le processus de validation implique des allers-

<sup>92</sup> Source : <http://www.data.gouv.fr/donnees/view/Les-enseignants-du-second-degr%C3%A9-public-par-discipline---actualisation-2011-551279?xtmc=enseignants&xtr=4>

<sup>93</sup> Adresse réticulaire : <http://www.crcom.ac-versailles.fr/>. Site consulté le 17 mai 2012.

retours entre le comité scientifique et les auteurs. L'ensemble des échanges se fait par courriels. Le comité scientifique est composé d'enseignants qui ont participé à la réflexion des groupes de travail sur la rénovation du baccalauréat STG et des BTS tertiaires.

2. Le site **CRCF**<sup>94</sup> pour la comptabilité et la finance. Nous n'avons pas obtenu de réponse de la part des responsables du CRF. Une visite sur leur site nous a permis néanmoins de récolter quelques éléments sur l'organisation de ce centre. Le CRCF est placé sous la responsabilité Jean-Michel Paguet (IG). Un IPR, Yves Arrieumerlou effectue le pilotage institutionnel sur le plan local. Serge Vial, professeur de l'académie de Grenoble, est chargé plus particulièrement de la coordination administrative et du fonctionnement des outils de communication. Une dizaine de professeurs collaborent à la conception des productions pédagogiques.
3. Le site du **CERPEG**<sup>95</sup> pour l'enseignement professionnel. Nous n'avons pas obtenu de réponse de la part des responsables du CERPEG. Une visite sur leur site nous a permis néanmoins de récolter quelques éléments sur l'organisation du centre. Le CERPEG se présente lui-même comme faisant partie du dispositif pédagogique mis en place par la DGESCO. Sa spécificité est de contribuer à la formation continue des professeurs d'économie gestion qui enseignent dans les sections professionnelles et de s'appuyer sur un réseau de professeurs motivés par l'innovation pédagogique et menant dans leurs classes des expériences ou réflexions. Il est placé sous la responsabilité de Didier Michel (Inspecteur Général) et de deux Inspecteurs de l'Education nationale (IEN), Martine Deconinck et Isabelle Vallot. Deux enseignants assurent la coordination de l'ensemble des travaux menés par le CERPEG et trois enseignants sont responsables du développement du site.
4. Le site du **CERTA**<sup>96</sup> pour l'informatique de gestion : Nous avons obtenu les éléments qui suivent auprès d'Eric Deschaintre. Le site du CERTA reçoit en moyenne 460 000 visites mensuelles. Ce site est visité par des internautes venant d'une centaine de pays francophone ou non. Les internautes français ne représentent que 39 % des visites. Le site propose à ces visiteurs deux listes de discussions nommées IDGEST et STGSI. Le CERTA emploie 21 contributeurs rémunérés pour leur mission. L'ensemble des ressources du CERTA est validé a priori par l'inspection générale.
5. Le site **CRM**<sup>97</sup> pour le marketing et la vente et transport et la logistique. Selon Jean-Luc Drouard (coordonnateur et Webmestre du site), le CRM utilise les services d'une trentaine de contributeurs. Les ressources ainsi produites par sont systématiquement contrôlées par le responsable du groupe de travail avant toute publication. Jean-Luc Drouard précise que les responsables des groupes de travail ont tous le statut et la fonction d'inspecteurs généraux ou d'inspecteurs académiques.

---

<sup>94</sup> Adresse réticulaire : <http://crf.ac-grenoble.fr/>. Site consulté le 17 mai 2012.

<sup>95</sup> Adresse réticulaire : <http://www.cerpeg.ac-versailles.fr/>. Site consulté le 17 mai 2012.

<sup>96</sup> Adresse réticulaire : <http://www.reseaucerta.org/>, site consulté le 19 mai 2012

<sup>97</sup> Site consulté le 18 mai 2012 à l'adresse :

[http://www4.ac-nancy-metz.fr/crm/index.php?option=com\\_weblinks&view=category&id=87&Itemid=23](http://www4.ac-nancy-metz.fr/crm/index.php?option=com_weblinks&view=category&id=87&Itemid=23)

### 13.2. *Les ressources proposées sur EDUCNET*

Le site **Educnet**<sup>98</sup> (site Internet du ministère de l'éducation nationale pour promouvoir l'enseignement avec les technologies de l'information et de la communication) propose sous sa rubrique *ressources numériques pour l'économie gestion* des liens vers les sites académiques, les ressources labélisées RIP (reconnue d'intérêt pédagogique) et des logiciels libres dont l'utilité à des fins éducatives a été approuvée les auteurs du site. Le site Educnet, propose également un moteur de recherche dédié à l'économie gestion permettant d'accéder à des ressources dans l'ensemble des sites institutionnels.

### 13.3. *Le cite du CERPET*

Le **CERPET**<sup>99</sup> est organisé et soutenu par le ministère de l'éducation nationale. Selon Jean-Claude Billet, le CERPET n'est pas une association ou un organisme au sens juridique du terme. Il ne possède pas la personnalité juridique. Il fait partie du ministère de l'éducation nationale et à ce titre est placé sous la responsabilité de l'inspection générale. Il propose des formations à des enseignants en partenariat avec des entreprises du secteur privé. À titre d'exemple, nous pouvons citer La Poste, IKEA ou encore Mc Donald. La vocation de ce site est d'assurer une interface entre l'éducation nationale et les entreprises. Le CERPET publie une centaine de contributions par an. Elles émanent en majorité des d'enseignants qui transmettent leurs expérimentations pédagogiques au retour de stages, mais aussi, d'inspecteurs généraux ou d'inspecteurs académiques et de personnes ressources issues des académies. Aucun contributeur n'est rémunéré. Toutes les productions sont validées a priori par une commission d'expert et un comité éditorial.

### 13.4. *Présentation des listes de discussion institutionnelles*

**Les listes de discussions** sont au nombre de neuf. Les listes de discussion en économie gestion sont toutes d'origine institutionnelle. Ce fait est assez remarquable au regard de la situation des autres disciplines où les listes de discussion ont en majorité un statut « privé » (Caviale, 2008, p. 91)<sup>100</sup>. Ces listes sont modérées a posteriori. L'ajout de pièces jointes n'étant possible sur les listes, celles-ci fonctionnent avec des Wikis qui permettent aux colistiers de partager des ressources pédagogiques entre eux.

### 13.5. *Les sites académiques*

Chaque académie dispose d'un site qui lui est propre. Sur chacun de ces sites, un espace est réservé à l'économie gestion. l'Internaute peut y trouver des contenus pédagogiques pour l'enseignement de l'économie Gestion. Quelques sites se sont spécialisés dans certains types de contenus, par exemple le site de l'académie Aix-Marseille (ECOGESAM<sup>101</sup>) est devenu au fil du temps le site de référence pour la publication de sujets d'examen et de leurs corrigés.

<sup>98</sup> Adresse réticulaire : <http://www.educnet.education.fr/ecogest/echanges>. Site consulté le 18 mai 2012

<sup>99</sup> Adresse réticulaire : <http://www.cerpet.education.gouv.fr/default1.htm>. Site consulté le 18 mai 2012.

<sup>100</sup> Caviale, O (2008). Étude de l'évolution des ressources en ligne en économie gestion, de leurs concepteurs et de leurs usages, thèse de doctorat de l'Ecole Normale Supérieure de Cachan, laboratoire STEF

<sup>101</sup> Le site ECOGESAM a été visité le 18 mai 2012, à l'adresse <http://www.ecogesam.ac-aix-marseille.fr/>

### 13.6. *Les associations disciplinaires*

1. **L'APCEG**<sup>102</sup> (association nationale des professeurs de communication, d'économie et de gestion) : Une visite du site de cette association nous apprend que celle-ci revendique dans ses statuts la défense et la promotion des enseignants d'économie gestion, notamment par la représentation de ses membres auprès des instances officielles. Elle souhaite également apporter son concours à une réflexion sur la didactique et la place de la discipline économie gestion dans le paysage éducatif du second degré. Elle se présente elle-même comme étant est l'unique association nationale assurant la représentation nationale des professeurs de communication, d'économie et gestion. Elle est issue du regroupement en 2005 de l'APCEP (association des professeurs de communication de l'enseignement public) créée en 1957 et l'APEG (association nationale des professeurs d'économie et gestion) créée en 1969. L'APIEP (association des professeurs d'informatique de l'enseignement public). Elle édite et distribue la revue trimestrielle « les cahiers de l'économie et de la gestion ».
2. **L'APDCG**<sup>103</sup> (Association des Professeurs des Diplômes de Comptabilité et de Gestion) : la lecture des statuts nous révèle que cette association fondée en 1993 a pour objet l'étude des questions relatives à l'enseignement et la formation d'expertise comptable. D'après Jean-François Soutenain, président de l'APDCG, tous les membres de l'association peuvent proposer des contributions. Celles-ci sont validées a priori par les membres du Conseil d'Administration. Aucun contributeur n'est rémunéré. L'association perçoit des contributions de la part des éditeurs de manuels en contrepartie de publicités incluses dans leurs lettres trimestrielles.
3. **L'APV**<sup>104</sup> (association des professeurs de vente) : cette association met en avant sur son site la volonté de regrouper tous les professeurs de vente sans distinction de statut, afin de travailler à la valorisation de la filière professionnelle et à l'amélioration des pratiques pédagogiques. Elle est organisée autour de délégués régionaux qui assurent un relais local aux actions de l'association.
4. **PRO.GES.PME**<sup>105</sup> (association des professeurs d'économie gestion en BTS assistant de gestion PME-PMI) : Les statuts de cette association énonce comme objet à la fois la concertation entre les enseignants en STS assistant de gestion de PME et PMI et la représentation et la défense de ses membres auprès des instances officielles.

### 13.7. *Les réseaux de mutualisation et de partage créés par des enseignants*

1. **Les sites hébergés sur la plate-forme Affinitiz :**
  - **Information et gestion en STG**<sup>106</sup> : ce site a pour objectif déclaré la mutualisation des ressources pédagogiques pour enseigner la Gestion en STG. A la date du 17 mai 2012, 301 publications et 330 commentaires ont été publiées. 1519 internautes

---

<sup>102</sup> Adresse réticulaire : <http://www.apeg.info/presentation.htm>. Site consulté le 18 mai 2012.

<sup>103</sup> Adresse réticulaire : <http://www.apdgc.net/>. Site consulté le 18 mai 2012.

<sup>104</sup> Adresse réticulaire : <http://www.apvinfo.com/>. Site consulté le 18 mai 2012.

<sup>105</sup> Adresse réticulaire : <http://www.progespme.fr/>. Site consulté le 4 novembre 2010.

<sup>106</sup> Site consulté à l'adresse <http://affinitiz.net/space/stg-gestion>, le 18 mai 2012.

- se sont inscrits pour consulter les ressources. Toutes les ressources sont publiées, il n'y a pas de validation ni a priori, ni a posteriori.
- **L'espace des formateurs et enseignants des PFEG de l'Académie de Versailles** : ce site propose un catalogue de ressources pédagogiques conçues par les formateurs de l'académie de Versailles pour enseigner l'option d'exploration PFEG. Le 18 mai 2012, 33 publications et 22 commentaires ont été publiés. 158 Internaute se sont inscrits pour consulter les ressources.
  - **Terminale STG CGRH<sup>107</sup>** : ce site a pour vocation de faciliter les échanges d'informations et la mutualisation de ressources en Communication et Gestion des Ressources Humaines pour les enseignants d'économie gestion. Le 18 mai 2012, 599 publications et 534 commentaires ont été publiés. 534 internautes se sont inscrits pour consulter les ressources. Toutes les ressources sont publiées, il n'y a pas de validation ni a priori, ni a posteriori
2. **Un blog hébergé sur la plateforme du Web Pédagogique : Eco gestion<sup>108</sup>** se présente comme « *le blog officiel de l'économie gestion* ». Ce blog est soutenu par la société EBP Informatique. Elle distribue notamment un Progiciel de Gestion Intégré ayant obtenu la marque RIP (Reconnu d'intérêt pédagogique) en 2010. Il rassemble une collection de ressources validées a priori par le Web Pédagogique et accessibles aux internautes qui se sont inscrits sur le site du Web Pédagogique.
  3. **Lemaneg<sup>109</sup>** : Créée en 2010, cette association propose à tous les enseignants d'économie gestion un espace de mutualisation et de partage de ressources pédagogiques pour l'enseignement de toutes les spécialités en économie gestion. Environ 2 400 enseignants ont demandé leur inscription afin de pouvoir accéder aux ressources et en déposer eux-mêmes. D'après Brigitte Hamel-Dantigny (secrétaire de l'association), à la date du 17 mai 2012, 992 ressources ont été publiées sur le site de l'association. Toutes les ressources sont publiées, il n'y a pas de validation ni a priori, ni a posteriori. Le site est organisé autour d'une forge documentaire pour faciliter les améliorations incrémentales.
  4. **STG-CFE<sup>110</sup>** : créé en janvier 2011, ce réseau propose à ses membres de partager des ressources pédagogiques. L'accès au site nécessite une inscription qui ne peut s'effectuer que sur une période assez courte à chaque début d'année scolaire. Les membres inscrits s'obligent à participer activement à la vie du site sous peine de radiation. Dans un premier temps, des groupes de production co-élaborent les ressources. A ce stade, les ressources ont une visibilité restreinte aux membres du groupe concepteur. Lorsque l'ensemble du programme est couvert les ressources sont rendues visibles à l'ensemble des membres du site (sauf avis contraire des auteurs). Enfin, les membres du site peuvent ajouter des ressources. Sur la page d'accueil du site, il est précisé que 3739 ressources ont été publiées et sont consultables par les membres inscrits (le 18 mai 2012). Toutes les ressources sont publiées, il n'y a pas de validation ni a priori, ni a posteriori.

---

<sup>107</sup> Site consulté à l'adresse <http://affinitiz.net/space/stgcgrh>, le 18 mai 2012

<sup>108</sup> Site consulté à l'adresse <http://lewebpedagogique.com/eco-gestion/>, le 19 mai 2012

<sup>109</sup> Site consulté à l'adresse <http://www.lemanege.eu>, le 19 mai 2012

<sup>110</sup> Site consulté à l'adresse <http://www.cfe.free.fr/>, le 18 mai 2012

### 13.8. *Les initiatives individuelles d'enseignants :*

- **STG ressources**<sup>111</sup> se définit sur sa page d'accueil comme un site créé pour partager des ressources pédagogiques multimédia et notamment de vidéos exploitables en classe par les enseignants d'économie gestion. Les vidéos partagées sont publiées sur directement sur le site et sur Dailymotion<sup>112</sup>. Aucune information sur l'auteur du site n'est publiée.
- **Ressources STG**<sup>113</sup>, créé en 1997 par Bernard Cordier, enseignant d'économie gestion à la retraite ce site se définit comme un espace proposant des documents pour enseigner la comptabilité et la gestion, et les principaux logiciels bureautiques.

---

<sup>111</sup> Site consulté à l'adresse <http://stgresources.free.fr/>, le 19 mai 2012

<sup>112</sup> Site consulté à l'adresse : <http://www.dailymotion.com/stgresources#video=xglfh5>

<sup>113</sup> Site consulté à l'adresse <http://www.bernardcordier.com/>, le 19 mai 2012



## 14. Grille de questions de l'enquête en ligne des réseaux ED et Pédago 2.0

Je suis en train de réaliser une thèse sur le fonctionnement des réseaux d'enseignants. Je tente de comprendre pourquoi ses réseaux existent et ce qu'ils apportent aux enseignants qui s'y impliquent. Merci de prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire, les analyses de vos réponses me permettront d'avancer sur ma thèse. Les résultats seront bien entendu totalement anonymisés.

N'hésitez pas à me contacter par mail si vous avez la moindre question en remplissant ce questionnaire. Je vous remercie par avance de me retourner le fichier complété avec vos réponses à cette adresse [mon adresse de courriel].

### 1. Votre trajectoire personnelle et professionnelle

- Quels est votre âge, votre sexe et votre niveau d'études
- Pourriez-vous décrire en quelques mots votre carrière professionnelle ?
- Etes-vous membres d'associations, si oui lesquelles ?
- Etes-vous investi dans des activités professionnelles telles que la contribution à un manuel scolaire, des formations académiques etc. ?
- Avez-vous un rôle au sein de l'association les Clionautes ? (Aucun, adhérent, membre du bureau, membre du comité éditorial) ?<sup>114</sup>

### 2. Votre niveau de participation dans le réseau

- Pourriez-vous quantifier votre niveau de participation au sein de [nom du réseau] ?
- Cet investissement a-t-il évolué dans le temps ?
- Quel est votre ressenti sur l'asymétrie de participation dans le réseau ?

### 3. Vos motivations ou vos attentes

- Pourquoi avez-vous rejoint [nom du réseau] ?
- Que recherchez-vous sur les plans professionnels et / ou personnels en participant au réseau [nom du réseau] ?
- Que recherchez-vous sur les plans professionnels et / ou personnels en participant au réseau [nom du réseau] ?
- Ces motivations ont-elles évolué au fil de votre collaboration ?
- Si oui, pour quelles raisons ?

### Le lien entre votre participation dans [nom du réseau] et vos pratiques professionnelles

- Votre participation au réseau [nom du réseau] a t'elle fait évoluer votre façon d'enseigner ?
- Si oui, pour quelles raisons ?

Merci beaucoup pour votre aide

<sup>114</sup> Cette question ne concerne que les membres du réseau Pédago 2.0



## 15. Grilles de questions pour les acteurs de Sésamath et de l'APSES

### 15.1. Grille destinée aux membres de Sésamath et de l'APSES

#### Identification de la personne et des activités menées chez Sésamath

- Identification : âge, sexe, études
- Pourriez-vous décrire en quelques mots votre carrière professionnelle ?
- Etes-vous membres d'autres associations professionnelles, avez-vous des liens avec l'IUFM), des activités extérieures (formation académique, contribution à un manuel scolaire, autre que celui produit par votre association)
- Pourriez-vous me présenter très schématiquement l'association Sésamath, ses projets et activités ?
- Depuis combien de temps participez-vous à [nom de l'association] ?
- Quel est votre rôle au sein de [nom de l'association] ? (membre du bureau, membre actif, adhérent) ?
- Quelles sont les activités que vous réalisez actuellement pour [nom de l'association] ?
- Ces activités au sein de [nom de l'association] ont-elles évoluées avec le temps ?
- Si oui : Pourriez-vous me décrire de façon chronologique vos différentes activités, fonctions ou vos missions au sein de [nom de l'association] ?
- Pourriez-vous quantifier votre investissement au sein de [nom de l'association] ?
- Cet investissement a-t-il évolué dans le temps ?

#### Identification des raisons à l'origine de la collaboration avec Sésamath

- Quelles étaient vos attentes au moment du démarrage de votre collaboration Sésamath ? Ou pourquoi avez-vous rejoint [nom de l'association] ?
- Identification des motivations poussant les membres de [nom de l'association] à s'y investir.
- Quelles représentations avez-vous des enjeux liés à la transmission de connaissances ?
- Votre collaboration à [nom de l'association] a t-elle fait évoluer vos représentations en ce domaine ?
- Votre participation à [nom de l'association] a t-elle fait évoluer votre façon d'enseigner ?
- Quelles sont, pour vous, les finalités, les buts poursuivis par [nom de l'association] ?
- Que recherchez-vous sur le plan professionnel et/ou personnel en participant à l'association [nom de l'association] ?
- Ces motivations ont-elles évoluées au fil de votre collaboration ?
- Si oui, pour quelles raisons ?

#### Professionnalisation et organisation de la communication entre membres

- Décrivez la façon dont [nom de l'association] s'organise. Qu'en pensez-vous ?
- Selon vous, Pour quelles raisons les membres de l'association se sont-ils spécialisés par projet ?
- Comment s'est effectuée la répartition des projets entre les membres [nom de l'association] ?
- Comment s'organise, s'articule les relations entre les membres de [nom de l'association] ?

## **15.2. Grille destinée aux utilisateurs de l'association Sésamath**

### **Identification de la personne et type d'utilisations des ressources produites par Sésamath**

- Identification : âge, sexe, études
- Pourriez-vous décrire en quelques mots votre carrière professionnelle ?
- Etes-vous membres d'autres associations (APMEP, l'IREM, la MAFPEN), liens avec l'IUFM), activités extérieures (contribution à un manuel scolaire par exemple, autre que Sésamath) ?
- Pourriez-vous me présenter très schématiquement l'association Sésamath, ses projets et activités ?
- Depuis combien de temps utilisez-vous les ressources de Sésamath ?
- Pour quels usages ?
- Pourriez-vous quantifier le temps passé sur les sites de Sésamath ?
- Ce temps a-t-il évolué dans le temps ?

### **Identification des motivations poussant les membres de Sésamath à s'y investir.**

- Quelles représentations avez-vous des enjeux liés à la transmission de connaissances ?
- Votre utilisation des ressources de Sésamath a-t-elle fait évoluer vos représentations en ce domaine ?
- Votre utilisation des ressources de Sésamath a-t-elle fait évoluer votre façon d'enseigner ?
- Quelles sont, pour vous, les finalités, les buts poursuivis par Sésamath ?
- Que recherchez-vous sur les plans professionnels et/ou personnels en participant à l'association Sésamath ?

## 16. Discours prononcé par Jean-Philippe Vanroyen (président de l'association Sésamath en 2011)

Ce discours a été enregistré lors de la journée sur les réseaux d'enseignants organisée par le laboratoire STEF, le 21 mai 2011 puis entièrement retranscrit.

Notre association se reconnaît dans les valeurs du libre et dans un esprit de service public.

Comme dans toutes les associations nous avons une assemblée générale ordinaire et Sésamath organise deux à trois jours de travail, pour l'instant fin août, pendant lesquels les membres se réunissent pour discuter de l'avenir de l'association et faire le bilan de l'année écoulée. L'assemblée générale ordinaire se tient pendant ces trois jours.

Pendant l'assemblée générale ordinaire on va élire les membres du CA<sup>115</sup>. Chaque année on renouvelle complètement les membres du CA C'est-à-dire que l'on est élu chaque année pour un an et on postule à nouveau l'année suivante si on le souhaite. Donc on candidate pour le CA et c'est lors de l'assemblée générale ordinaire que les membres de Sésamath votent pour leur candidat. Les huit membres élus au CA se réunissent et désignent le bureau c'est-à-dire le président le trésorier et le secrétaire. Donc nous avons dans nos statuts un renouvellement de fait chaque année CA et ça c'est important. Et ce n'est pas seulement dans les statuts puisque par exemple dans le CA de cette année il n'y a qu'une seule personne qui était là lors de la fondation de Sésamath. Néanmoins les choses font que pour l'instant on a jamais un renouvellement total du CA et que l'on a chaque année un renouvellement partiel. De ce fait, les anciens forment les nouveaux et ce système marche comme cela depuis plusieurs années maintenant.

Nous avons des salariés dans Sésamath et dans les statuts nous avons mentionné qu'un salarié ne pouvait pas être membre du CA. Ceci est le fruit d'une évolution dans l'histoire de Sésamath.

Le CA un rôle réel dans la vie de l'association. Les décisions qu'il prend sont appliquées. Les membres du CA se réunissent tous les lundis pendant environ 2 à 3 heures. Ils discutent ensemble des décisions de l'association et des décisions politiques. Il y a donc une responsabilité réelle des membres du CA et pour avoir été membre du CA moi-même pendant un petit bout de temps je peux vous assurer que cette notion de responsabilité pèse parfois très lourdement.

Donc le CA a beaucoup de prérogatives. Pour les documents importants telle que la profession de foi, nous avons fait un appel aux membres de l'association avec des discussions sur la liste interne et un vote. Le CA a beaucoup de pouvoir mais il doit respecter la charte de l'association et la profession de foi. Ce sont des documents qui ont été rédigés finalement il y a assez peu de temps et dont la rédaction a pris des années. Et le CA ne peut pas prendre une décision dont les principes entreraient en contradiction avec ceux qui sont mentionnés dans ces deux documents.

---

<sup>115</sup> CA signifie conseil d'administration

La profession de foi est centrée essentiellement sur l'association. La charte est centrée sur les membres. Dans la profession de foi on affirme nos valeurs, les valeurs du libre, du service public, du partage et du travail collaboratif.

La charte est davantage centrée sur les membres elle rappelle les devoirs d'un membre de Sésamath. Ça peut paraître ridicule mais en réalité il nous a fallu plusieurs années pour rédiger cette charte. Avant un membre était quelqu'un qui était investi dans un projet et avec les années, un membre de Sésamath c'est devenu quelqu'un qui est investi dans un projet et qui participe activement à la vie de l'association. À ce titre il doit faire des efforts pour être présent lors de l'assemblée générale et pour discuter avec les autres membres. Il doit être d'accord avec la profession de foi. Il n'y avait rien de tout ça il y a 10 ans, cela n'existait pas.

Il y a plusieurs questions qui se posent en ce qui concerne les membres. Ils doivent être actifs. Et ça c'est une question difficile. Qu'est-ce que c'est qu'un membre actif ? Quelle est la limite que l'on se pose ? Quelle est la barrière ? Comment par exemple gérer les membres qui ont été extrêmement actifs à une période et qui ne le sont plus ? Cela pose des problèmes humains et c'est vrai que ce n'est pas évident à gérer.

Je vais parler un petit peu maintenant des recrutements des membres. Là aussi c'est une question qui est essentielle. Dans l'association il n'y a seulement 80 membres. C'est extrêmement peu et c'est que c'est un chiffre qui finalement assez stable. Pourtant il y a quand même des nouveaux il y a aussi des départs qui s'expliquent essentiellement par une lassitude ou par une fatigue et ils quittent l'association.

Alors comment ça marche ? On va commencer par faire un appel dans une lettre sur Sésaprof adressée à quelque 30 000 enseignants dans laquelle on informe qu'une journée ou plus exactement un week-end de travail va avoir lieu dans le nord toujours au même endroit pour travailler sur un projet. Donc 30 000 personnes reçoivent cette invitation et sur ces 30 000 personnes seulement 10 vont nous répondre qu'ils sont intéressés et viennent aux journées de formation. Ils sont accueillis dans une ambiance qui est familiale, un petit peu paternaliste, on les accueille. Ils sont choyés. On travaille réellement et le soir discute et ça dure comme ça pendant deux jours. Parmi cette dizaine de personnes certains vont se prendre au jeu et ils vont produire pendant 2 ou 3 mois des ressources dans le cadre du projet. Et parmi ces quelques personnes certaines s'impliquent plus que d'autres et on leur propose de rentrer dans Sésamath.

Il faut savoir qu'avant c'était automatique lorsqu'on voulait rentrer dans Sésamath. Maintenant ce n'est plus ça. Il faut respecter la profession de foi. On leur demande d'en prendre la mesure. Ils doivent accepter d'être membres de Sésamath en accord avec la profession de foi. Et c'est clair que tout ça est loin d'être évident puisque que quelqu'un qui rentre dans Sésamath rentre dans un projet donc il n'a aucune idée au départ. Donc je peux vous dire que par rapport à ceux qui sont volontaires, ceux qui acceptent de se déplacer pendant un week-end, il va en avoir 1 sur 3 voire 1 sur 4 moi qui au final devient membre de Sésamath.

Donc très peu de candidats deviennent membres et jamais personne pour l'instant n'a refusé de devenir membre. Mais jamais personne non plus n'a demandé à devenir membre. C'est une forme d'humilité, c'est toujours l'association qui propose à quelqu'un de devenir membre.

Concernant les projets de Sésamath : il y a deux types de projets il y a des projets associés à Sésamath et les projets de Sésamath. Cette question de projet est importante quand on parle de gouvernance de Sésamath. Les fondateurs de Sésamath au départ sont des personnes qui ont créées des projets. Et maintenant Sésamath, c'est des projets qui sont

pilotés par l'association. Or, nous l'avons dit tout à l'heure le CA change régulièrement et se renouvelle complètement chaque année. Il y a donc l'idée de dépersonnaliser complètement l'ensemble des projets. Cela veut donc dire que les personnes doivent accepter de se déposséder de ce qu'elles ont créées, pour cela il nous a fallu des années. Les projets les plus importants aujourd'hui de Sésamath, les manuels, Mathenpoche etc. sont des projets de Sésamath. Cela signifie qu'il n'y a pas de papa du projet. Par exemple, moi j'étais le créateur du projet TracenPoche et j'ai décidé à un moment que ce projet devenait un projet de Sésamath. Je n'en suis plus le créateur et si je disparaissais, ce projet restera dans l'association.

Nous avons dans Sésamath des salariés. Ils sont là pour s'occuper plutôt des questions techniques poussées. Ils représentent l'association, ils aident les bénévoles puisque le travail collaboratif dans Sésamath demande une énergie qui est vraiment considérable. On s'en rend compte et le salarié aide à mettre en œuvre le travail collaboratif.

Je termine avec les relations extérieures. Très rapidement alors, en ce qui concerne l'édition, on essaye de travailler avec plusieurs éditeurs. Nous avons déjà eu quelques petites activités d'édition dans certains domaines mais en aucun cas Sésamath est un éditeur. Donc on travaille avec des éditeurs et dans les années qui viennent les éditeurs vont jouer de plus en plus leur rôle d'éditeur, c'est-à-dire mise en forme par exemple. Nous n'avons pas non plus de liens avec l'institution si ce n'est quelques participations à des colloques ou à des journées de travail.

Nous n'avons aucune relation avec la politique. Nous avons déjà eu des invitations à des manifestations politiques mais nous avons toujours refusé de participer. Par exemple, Sésamath ne donne pas son avis sur les politiques éducatives et sur les programmes. Ce n'est pas son rôle.

Je vous remercie.

## 17. Entretien téléphonique avec Marjorie Galy (présidente de l'association APSES en 2011)

Cet entretien téléphonique s'est déroulé le 19 septembre 2011. Les propos tenus par Marjorie Galy ont été synthétisés par mes soins.

L'APSES est une association créée il y a 40 ans pour défendre la discipline scolaire des sciences économiques et sociales. Pour mémoire les SES ont été créées il y a 46 ans. Cette association bénéficie d'une certaine aura et écoute. Au début de l'existence de la matière la plupart des IG de SES (jusqu'aux années 1980 / 1990) ont participé activement à cette association ou travaillaient avec elle la main dans la main.

Cette association bénéficie d'une audience assez large. Elle regroupe environ 1250 adhérents (sur les 5 000 enseignants de SES). Le nombre d'adhésions est en très forte augmentation depuis la rentrée. Deux causes peuvent être à l'origine de ce phénomène : la possibilité d'adhérer et de payer en ligne et la création de SESâme.

SESâme est né dans un contexte très particulier : la récente réforme des programmes de SES. Enseignants et universitaires se sont opposés aux nouveaux programmes, notamment celui de première. Cette opposition s'est traduite par des actions concrètes 2 500 enseignants / 5 000 ont signé une pétition et 11 / 13 associations du supérieur ont rédigé des courriers de protestation et publié une lettre ouverte (Mediapart) intitulée « Nous refusons la liquidation des SES ».

Le nouveau programme officiel a été publié et SESâme est une tentative de contournement. Les membres de l'APSES se sont mobilisés. Ils ont démonté et reconstruit entièrement le programme pour le rendre davantage cohérent et attractif à leurs yeux. L'image donnée par Majorie Galy est celle d'une construction de legos entièrement démontée puis remontée différemment.

Une fois le programme démonté et remonté, les membres du bureau de l'APSES ont pensé qu'il fallait proposer aux enseignants des ressources afin de les aider à mettre en œuvre le programme de contournement dans les classes (Les manuels scolaires suivant le nouveau programme officiel).

SESâme constitue la réponse imaginée par les membres du bureau de l'APSES. Il s'agit de créer et de proposer gratuitement et en ligne un manuel numérique élaboré collectivement. 30 adhérents se sont engagés dans le projet. Chaque thème du nouveau programme est traité par au moins deux enseignants et relu par au moins deux relecteurs.

Un relecteur ne peut pas être en même temps concepteur afin d'éviter les conflits d'intérêt.

Toutes les propositions sont mises en ligne et discutées sur une liste de discussion privée nommée la liste contournement. Enfin, un avis scientifique sur les contenus est demandé à un universitaire (qui se prononce anonymement).

Sur le plan pédagogique, toutes les ressources doivent faire appel aux savoirs et aux représentations des élèves. Les sources documentaires et les activités pédagogiques proposées doivent être variées.



## 18. Contribution d'E.l@b à la consultation pour la refondation de l'école

### Une grande ambition pour le numérique Contribution d'e.l@b

Notre association e.l@b regroupe des enseignants mais aussi des parents, des étudiants et des chercheurs, convaincus que le numérique peut et doit contribuer à faire évoluer l'école vers plus d'implication des élèves, plus de collaboration, plus d'efficacité et plus de réussite. Nous ne pouvons passer à côté de cette révolution. La question des infrastructures et du matériel occulte trop souvent la question des usages, de la culture numérique, de la formation et des implications qu'ouvre le numérique, infinies et passionnantes. Il est vrai que la séparation de ces deux domaines entre les différents niveaux de collectivités territoriales ne facilite pas une approche globale. Or, c'est bien la question de la pédagogie et de "ce qui se passe" avec les élèves qui est essentielle, nous voyons dans l'intégration du numérique à l'école une opportunité remarquable d'inventer et d'imaginer d'autres possibles.

#### Propositions d'actions et de priorités :

- ● Plutôt que de laisser s'installer une communication « diabolisant » autour d'Internet, il faut partir des usages positifs et écouter les élèves et leurs parents pour mieux les accompagner vers un usage réfléchi des outils du numérique. C'est la prévention la plus efficace contre les dérives. L'Éducation Nationale dispose en son sein de personnels compétents pour mettre en œuvre cet accompagnement auprès des équipes éducatives qui auront à le porter auprès des élèves et de leur famille.
- ● Faire connaître et mettre en valeur les expérimentations comme cela se fait déjà lors des journées de l'innovation et du Forum des enseignants innovants, favoriser le développement de rencontres à l'échelle académique. Soutenir les innovations, communiquer à leur propos, favoriser les recherches actions, permettre qu'elles ne restent pas indéfiniment au stade de l'expérimentation en leur permettant de s'étendre et de devenir acquises.
- ● Travailler en confiance avec les enseignants qui utilisent régulièrement le numérique dans leur classe : ne pas filtrer arbitrairement les réseaux dans les établissements (la règle doit être l'ouverture maximale avec une possibilité de contrôle, quand un contexte particulier l'exige, décidé par la commission numérique/TICE ou le conseil des maîtres), autoriser l'utilisation du matériel personnel des élèves (ordinateurs, téléphones, tablettes, etc.) à des fins pédagogiques, consulter les équipes pour évaluer

L'école doit s'adapter aux évolutions technologiques et sociétales pour aider à la formation du citoyen du XXIème siècle fournir le matériel nécessaire à leur travail et faciliter la mise en commun des ressources produites et des expériences menées.

- ● Mettre en œuvre un plan de formation initiale et continue au sein des
- Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation en intégrant le numérique de manière transversale, pour amener les enseignants à travailler « avec » le numérique et pas seulement « sur » le numérique.
- en place de groupes de réflexion et d'échanges de pratiques.
- ● Solliciter les acteurs associatifs pour impliquer ensemble parents,
- enseignants et élus dans les espaces numériques existants ou à inventer (montage de rencontres, ateliers, conférences) A ce sujet, les Projets Educatifs Locaux peuvent être un

vecteur intéressant de cette rencontre multi acteurs autour d'un outil et d'un thème qui s'y prêtent.

- ● Impulser un mouvement auprès des collectivités locales pour rendre prioritaire et plus cohérent l'équipement et la maintenance dans leurs territoires respectifs. Dans le même temps l'Éducation Nationale se devra de favoriser l'appropriation de ces outils par ses personnels et

**Participation à la suite des travaux** Forte de son expérience, l'association e.l@b est volontaire pour participer à la suite des travaux sur ce beau chantier. Notre site: <http://www.elab.fr/>

## 19. Contribution de Sésamath à la consultation pour la refondation de l'école

### Ressources pédagogiques sous licence libre.

Depuis sa création en 2001, l'association Sésamath n'a cessé d'expérimenter le lien fort qui existe selon elle entre *travail collaboratif*, *ressources pédagogiques de l'enseignant et licences libres*. Un récente circulaire du premier ministre concernant « les orientations pour l'usage des logiciels libres dans l'administration » ([http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2012/09/cir\\_35837.pdf](http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2012/09/cir_35837.pdf)) nous permet de faire une analogie avec l'usage des ressources libres dans l'éducation. En particulier, le point 3.1 « Avantages » de ce document énonce les avantages qui peuvent être apportés par le logiciel libre dans le contexte public. Parmi ceux qui nous semblent être le plus facilement transférés au cas des ressources libres, on trouve :

- le logiciel libre n'est pas gratuit mais souvent moins cher, et surtout son coût est modulable en fonction de la criticité des systèmes ;
- le logiciel libre est piloté par les besoins, minimisant les évolutions superflues ;
- le logiciel libre facilite les expérimentations et l'adaptation au volume d'usage, l'absence de droit d'usage permettant de varier fortement sans contrainte ;
- le logiciel libre facilite la mutualisation entre acteurs publics que cela soit dès l'expression des besoins ou en capitalisant sur des souches existantes ;
- le logiciel libre permet une réelle mise en concurrence, par l'achat de services auprès de sociétés mises sur un pied d'égalité par la publication des sources.

Le schéma traditionnel pour la création de ressources pédagogiques numériques est **généralement** le suivant : expression des besoins – traductions des besoins – codage des applications – Vente des licences aux utilisateurs – Sensibilisation ou formation des utilisateurs – Prise en compte des retours d'utilisateurs.

Le plus souvent, ce cycle est incomplet (**les retours sont rarement pris en compte**) et très long.

Le développement de ressources pédagogiques libres par des communautés d'enseignants développeurs raccourcit considérablement cette chaîne et permet des **évolutions** rapides, les professeurs-utilisateurs sollicitant en permanence de nouvelles fonctionnalités et **proposant des aménagement des fonctions existantes**.

Ces communautés sont le creuset de l'innovation et permettent une co-formation par la **co-utilisation** ou même la co-crédation des ressources.

Les ressources sous licence libre peuvent être modifiées, adaptées, personnalisées : elles **deviennent alors** le cœur même de l'activité de l'enseignant. Cette adaptabilité les rend particulièrement efficaces pour les liaisons inter-cycles ou pour les travaux interdisciplinaires.

L'expérience de Sésamath montre qu'il existe un modèle économique de ces ressources pédagogiques solubles (**plutôt compatibles avec le...**) dans le système actuel, y compris celui de l'édition **traditionnelle** d'ouvrages papier, dès lors qu'on considère l'objet papier comme un service supplémentaire pour une ressource numérique libre.

Les créateurs de ressources s'organisent en association à but non **lucratif** et garantissent à tous les usagers qu'ils pourront s'investir dans un travail collaboratif qui reviendra in fine à la communauté.

Des éditeurs privés à but lucratif peuvent alors fournir des services autour de ces ressources, dans un système de libre concurrence, aspect lui aussi souligné dans la circulaire du premier ministre (point 2.3) :

*« Il est important à ce sujet de relever que le conseil d'Etat a validé ce principe de libre concurrence, dans un modèle de service autour des souches libres, dans l'arrêt n°350431 du 30 Septembre 2011. L'administration peut choisir unilatéralement une solution libre, étant entendu que son utilisation est possible par tous les acteurs et que ceux-ci peuvent donc fournir sans entrave extérieure une offre de service adaptée. »*

## 20. Contributions de l'APSES à la consultation pour la refondation de l'école

### 20.1. *Pour l'enseignement d'exploration en seconde*

#### **Le statut d'enseignement de l'exploration des SES en seconde**

##### **Position du problème**

Avec la réforme du lycée, les SES sont devenues en seconde un enseignement d'exploration. La loi sur la réforme du lycée impose que le suivi d'un enseignement d'exploration en seconde « ne conditionne en rien l'accès à un parcours particulier du cycle terminal. ». Cette disposition fait l'objet d'interprétations diverses, et problématiques, selon les établissements et les académies :

- - Ainsi, certaines directives rectorales ont empêché les enseignants de SES d'évaluer leurs élèves de seconde par une note chiffrée, et les ont fortement incités à utiliser des grilles de compétences. C'est par exemple le cas dans l'académie de Clermont-Ferrand, ou dans celle de Rennes où un courrier de M. le Recteur adressés aux proviseurs des lycées d'enseignement général et technologique en date du 18 janvier 2012 précise qu'« il convient d'éviter qu'une note concernant [les enseignements d'exploration] apparaisse dans le bulletin scolaire ». De même, lors de visites dans les établissements, certains IPR – de SES, voire d'autres disciplines telles que physique chimie ou l'histoire géographie – ont insisté pour que les enseignements d'exploration, y compris les SES, ne soient pas notés.
- - Suite à ces recommandations, certains collègues témoignent que leur chef d'établissement leur a « ordonné » - au mépris de leur liberté pédagogique – de cesser de mettre des notes en SES en seconde. Lorsque ces collègues ne se sont pas conformés à ces ordres, il est arrivé que le chef d'établissement supprime les notes de SES des logiciels, ou les affecte d'un coefficient 0.
- - D'après l'enquête réalisée par l'APSES sur l'enseignement des SES en classe de seconde, pour 16 % des répondants, l'établissement refuse la possibilité de mettre une moyenne chiffrée sur le bulletin scolaire, tandis que pour 17% des répondants, cette moyenne est affectée arbitrairement d'un coefficient 0, et n'entre pas dans la moyenne générale de l'élève. Plus d'un tiers des enseignants de SES seraient donc empêchés d'évaluer leurs élèves par des notes intégrées au calcul de la moyenne générale.
- - Enfin, dans les établissements où les enseignants peuvent évaluer par des notes reportées sur le bulletin et intégrées au calcul de la moyenne générale des élèves, il arrive que les avis des enseignants de SES soient délégitimes en conseil de classe, du fait du statut d'enseignement d'exploration de la discipline.
- Ces situations ont, d'après les témoignages, un effet désastreux sur la mobilisation et l'investissement des élèves : « J'ai eu des problèmes cette année avec une classe, me disant que je n'avais « pas le droit de faire des DS », et refusant de travailler » ; « Nous n'avons plus aucune légitimité aux yeux des élèves. A la rentrée dernière, un redoublant de seconde est entré en classe en disant aux autres: "en SES, c'est pas la peine de travailler, ça ne compte pas". Certains collègues témoignent également du fait que les élèves sont parfois déçus de cette situation, ayant le « sentiment que leur travail n'est pas récompensé ».

- Contrairement à la plupart des autres enseignements d'exploration, l'enseignement des SES en seconde est soumis, comme les disciplines du tronc commun telles que le français ou l'histoire géographie par exemple, aux exigences d'un programme reposant sur des questions, des méthodes et des notions précises. L'exigence de ce programme est conforme à celle de la réglementation qui stipule que « Les enseignements d'exploration visent à faire découvrir aux élèves des enseignements caractéristiques des séries qu'ils seront amenés à choisir à l'issue de la classe de seconde générale et technologique ». Rappelons en effet que les SES, discipline majeure de la série ES (coefficient 7 ou 9) - série choisie par 20,1% des élèves de seconde générale et technologique - n'existent pas au collège, et ne sont adossés à aucune discipline du tronc commun de seconde contrairement à la plupart des autres enseignements d'exploration (tels que, par exemple, Littérature et société adossé au français et à l'histoire géographie). L'enseignement d'exploration de SES en seconde est donc la seule occasion de découverte de cette discipline : il apparaît donc cohérent, dans un souci de conseil et d'aide au choix d'orientation, d'évaluer les acquis des élèves selon les mêmes modalités que les mathématiques ou le français, et de tenir compte de ces évaluations dans les avis sur les choix d'orientation, en particulier lorsque ceux-ci se portent sur la série ES.

## **Des conditions contradictoires avec l'éducation à la citoyenneté**

### **Position du problème**

Outre la question de l'évaluation et de la place au conseil de classe, le statut d'enseignement d'exploration des SES en seconde en entraîné une forte diminution de l'horaire élevé (90 minutes hebdomadaire, contre 2h30 avant la réforme). De plus, alors que les choix de dédoublement relèvent désormais de la décision de chaque établissement, les SES bénéficient beaucoup moins souvent que les autres enseignements d'exploration de groupes à effectifs réduits. Ainsi, d'après l'enquête réalisée par l'Aspes, 60% des répondants déclarent ne plus bénéficier de dédoublement de classe, et enseignent devant des groupes de 30 à 35 élèves.

Ce faible volume horaire ainsi que l'absence de dédoublement induit une multiplication des élevés de seconde pris en charge par les enseignants : pouvant aller jusqu'à 12 classes de 35 élevés (soit 420 élèves !), la majorité des répondants à l'enquête de l'Aspes déclarent avoir entre 2 et 4 groupes (soit de 70 à 140 élèves). Cette situation rend difficile non seulement le travail d'aide à l'orientation, mais aussi le suivi pédagogique de chacun.

De plus, l'horaire réduit à 1h30 par semaine place les enseignants dans l'impossibilité de traiter l'ensemble des questions du programme de manière satisfaisante, dans un objectif de découverte et d'aide au choix d'orientation. Le travail réel des enseignants a alors tendance à s'éloigner considérablement du travail prescrit, induisant de fortes disparités des pratiques d'un enseignant à l'autre.

Enfin, la faiblesse de cet horaire couplé aux effectifs pléthorique rend très difficile la mise en œuvre de pédagogies innovantes et actives (recherches, exercices en petits groupes, mise en œuvre d'enquêtes, exposés oraux, usage de l'outil informatique, revues de presse etc.), comme le souligne le Rapport de l'Inspection Générale sur le suivi et la mise en œuvre de la réforme des lycées, remis au ministre de l'Education nationale le 15 mars 2011. Ces pratiques pédagogiques s'avèrent pourtant très utiles, voire incontournables, lorsqu'il s'agit d'acquérir toute la rigueur méthodologique à l'usage des sciences sociales dans l'analyse des grandes questions de société telles que le chômage, la diversité culturelle, le conflit social, l'Etat providence, la mondialisation, l'intégration et la cohésion sociale, etc.

Il apparaît au contraire indispensable pour l'objectif d'éducation à la citoyenneté que les élèves disposent d'un enseignement solide aux méthodes des sciences sociales : en permettant aux élèves de mieux comprendre les déterminismes économiques et sociaux, l'enseignement de SES permet aux élèves de mieux comprendre le fonctionnement de la société et d'avoir un recul critique sur les comportements, y compris le leur. Ainsi, par exemple, en comprenant

comment les genres se construisent socialement et culturellement, l'enseignement des SES contribue à lutter contre la domination masculine et l'homophobie, et accroît la liberté de jugement et de choix des élèves.

Les conditions d'enseignement faites aux SES et imposées par le statut d'enseignement d'exploration empêchent donc les enseignants de cette discipline de jouer correctement le rôle actif qui devrait être le leur dans la transmission d'outils intellectuels et méthodologiques propres à l'exercice d'une citoyenneté active et éclairée.

## Les propositions de l'Aspes

### L'intégration des SES dans le tronc commun des enseignements

En conséquence de tout ce qui précède, et conformément à l'Appel de Vitruve signé par des universitaires renommés d'économie, de sociologie et de sciences politiques, l'Aspes revendique que les SES, outil privilégié d'apprentissage du jugement raisonne sur les questions de société, et discipline majeure de la filière ES, soient intégrées au tronc commun des enseignements de seconde.

### La revalorisation de l'horaire des SES en seconde

Afin de pouvoir pleinement jouer un rôle actif dans le conseil et l'aide à l'orientation des élèves, ainsi que dans leur éducation à la citoyenneté, l'Aspes revendique que les SES disposent en seconde d'un horaire revalorisé, comprenant des dédoublements obligatoires, sans lesquels l'initiation aux démarches spécifiques des sciences sociales ne peut être sérieusement envisagée.

#### Liens :

Textes officiels

Rapport de l'Inspection Générale sur le « [Suivi et la mise en œuvre de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique](#) », remis le 15 mars 2011.

Réactions d'enseignants et d'universitaires

Enquête réalisée par l'APSES sur [les nouvelles conditions d'enseignement des SES en classe de seconde](#) :

[Appel de Vitruve](#), demandant l'intégration des SES dans le tronc commun de seconde, cosigné par Christian Baudelot, Professeur émérite de sociologie à l'Ecole Normale Supérieure, Stéphane Beaud, Professeur de sociologie à l'Ecole Normale Supérieure, Julien Fretel, Professeur des universités en Science politique, Marjorie Galy, Présidente de l'APSES, Maurice Godelier, Anthropologue, Directeur d'études à l'EHESS, Françoise Héritier, Anthropologue, Professeur honoraire au Collège de France, Bernard Lahire, Professeur de sociologie à l'Ecole normale supérieure, Nonna Mayer, Directrice de recherche au CNRS en science politique, André Orléan, Directeur de recherche au CNRS, Directeur d'Etudes à l'EHESS, président de l'Association Française d'Economie Politique (AFEP), Thomas Piketty, Professeur d'économie à l'Ecole d'économie de Paris, Directeur d'études à l'EHESS, Pierre Rosanvallon, Professeur au Collège de France, Jean-Claude Val, Président de l'APKHKSES, Marie-Claire Villeval, Directrice de recherche au CNRS, présidente de l'Association Française de Science Economique (AFSE)

## 20.2. *Les nouveaux programmes de SES*

### Résumé

Confectionnés de manière précipitée et sans véritable concertation, les nouveaux programmes de SES au lycée remettent en cause le projet de la discipline, notamment sa dimension de formation citoyenne des élèves. La réforme du lycée a notamment amené à réformer les programmes de SES. Celui concernant la classe de 2<sup>nde</sup> est ainsi entré en vigueur à la rentrée 2010, 2011 pour la classe de 1<sup>ère</sup>, tandis que les programmes de Terminale entrent en vigueur à cette rentrée 2012 en dépit d'un vote négatif du Conseil Supérieur de l'Education. Ces programmes font l'objet d'une vive contestation de la part des



enseignants, comme des élèves et des universitaires, tant pour leur méthode d'élaboration fermée et hâtive, que pour leurs contenus. L'encyclopédisme des programmes implique qu'ils soient partiellement ou superficiellement traités, interdit la mise en œuvre de pratiques pédagogiques diversifiées ou comprime le temps de l'apprentissage pour la réussite du plus grand nombre d'élèves. L'approche par les fondamentaux, qui considère que les outils de l'économie doivent être étudiés préalablement aux questions économiques et sociales auxquelles ils permettent de répondre va à rebours des processus d'apprentissage réels des élèves. Certains thèmes de société centraux et directement liés à l'expérience des élèves ou à des enjeux contemporains (comme l'étude de la famille, des relations sociales dans l'entreprise en classe de 2<sup>nde</sup> ou des classes sociales en première) ont été supprimés. Enfin et surtout, ces programmes rompent avec l'approche traditionnelle par les « objets » des SES qui a fait la preuve de son intérêt pédagogique, pour introduire un cloisonnement trop rigide entre les disciplines académiques, au détriment de la pluridisciplinarité qui a fait le succès des SES dans les classes.

## Liens

Textes officiels

- [Nouveau programme de SES \(enseignement d'exploration\) pour la classe de 2<sup>nde</sup>](#)
- [Nouveau programme de SES pour la classe de 1<sup>ère</sup> ES](#)
- [Nouveau programme de SES pour la classe de Terminale ES](#)

Réactions d'enseignants et d'universitaires

- [2.500 signataires de la pétition pour demander au ministère de prendre le temps nécessaire à la confection des programmes de SES](#)
- [Tribune d'universitaires sur les nouvelles épreuves et les nouveaux programmes parue sur lemonde.fr](#)
- [Appel de 11 associations universitaires contre la « refondation » des programmes de SES](#)
- [Enquête de l'APSES sur l'application du nouveau programme de seconde](#)
- [Enquête de l'APSES sur l'application du nouveau programme de première](#)

Propositions de l'APSES sur les programmes

- [La proposition de programme de l'APSES pour la classe de seconde](#)
- [Un programme de première élaboré et adopté collectivement par l'APSES en 2011](#)

Le site de « SESâme », manuel en ligne élaboré par l'association pour accompagner la mise en œuvre de ce programme

- [La proposition de programme de l'APSES pour la classe de terminale](#)

## Un encyclopédisme dénoncé, mais renforcé

Avant même la confection des « nouveaux » programmes, un large consensus entre enseignants, inspection et universitaires s'était manifesté pour dénoncer une dérive encyclopédique des programmes. Or, loin de remédier à cette dérive, les nouveaux programmes rentrés en vigueur entre 2010 ne font qu'aggraver le problème :

- • Ainsi, le programme de 2<sup>nde</sup> impose-t-il en 1h30 hebdomadaire l'enseignement obligatoire de 8 questions, ce que pratiquement aucun des enseignants ayant répondu à notre enquête de 2011 n'a pu accomplir (la plupart des collègues déclarent avoir traité 5 ou 6 questions).
- • En première, le programme voit se succéder 36 thèmes où s'empilent désormais 128 notions. A raison de 5h de cours par semaine pendant 30 semaines, chaque question devra être traitée en 4H maximum, si l'on tient compte du temps nécessaire pour les apprentissages méthodologiques et les évaluations. Même pour les thèmes apparemment les plus courts la tâche est impossible, comme le confirme l'enquête menée cette année

par l'APSES : les deux tiers des collègues n'ont pas traité les chapitres de sciences politiques, et plus de la moitié n'ont pu traiter les chapitres de « regards croisés » sur l'Etat et sur les organisations. Nombreux sont également ceux qui ont dû faire l'impasse sur des chapitres de sociologie, notamment sur la mesure de la délinquance.

- • En terminale, alors que l'horaire a lui aussi été réduit, ce sont 15 chapitres et plus de 150 notions qui sont évaluables au baccalauréat. Les indications complémentaires atteignent une dimension record, et il est par exemple demandé en un seul chapitre (donc en dix heures de cours seulement) d'étudier les avantages et limites du commerce international ainsi que les déterminants et conséquences de la localisation des firmes multinationales...

Face à cet encyclopédisme, quand les élèves auront-ils le temps de travailler sur documents, de s'essayer à la construction d'une enquête, à la constitution de dossiers ou de monographies ? Cette conception de l'enseignement comme simple transmission qui va de la parole savante à l'élève ne permet aucune prise en compte des expériences, questionnements et curiosités des lycéens de 16 à 18 ans. Cet encyclopédisme décourage la diversification des dispositifs pédagogiques, décrédibilise la qualité de leur traitement, occasionne un bachotage en terminale dont on peut faire l'hypothèse qu'il désavantagera particulièrement les élèves les plus faibles à court et plus long terme (pour le passage du baccalauréat mais aussi pour ce qu'ils retiendront à l'avenir comme postures, méthodes et savoirs véritablement acquis pour la poursuite de leurs études supérieures et leur vie citoyenne) et incite à la récitation plutôt qu'à la réflexion, comme le confirment les instructions officielles concernant les nouvelles épreuves du baccalauréat (voir la note spécifique qui leur est consacrée). Le tout, au détriment de la formation non seulement scolaire mais aussi citoyenne des lycéens. Le diagnostic de l'APSES est que cet encyclopédisme est lié à la façon même dont les programmes sont structurés. De moyens étayant la mise en œuvre des programmes, les notions ont été érigées en finalité de l'enseignement, effaçant ou masquant de plus en plus les problématiques d'ensemble dans l'esprit des enseignants et des élèves.

- • L'APSES demande que soit mis fin à cette logique de l'encyclopédisme qui perd de vue les finalités de l'enseignement des SES au lycée, qui ne doit pas être réduit à une simple propédeutique aux facultés d'économie ou de sociologie.
- • Le nombre de thèmes et notions doit être restreint afin de permettre une véritable assimilation de ces derniers par les élèves et viser à les éclairer sur la complexité des enjeux et débats qui traversent les sociétés contemporaines plutôt que leur fournir des outils abstraits et totalement coupés de leur expérience quotidienne.
- • Cela implique que chaque chapitre soit véritablement problématisé pour ne pas qu'il se réduise à un empilement de notions et de théories.

## **Un cloisonnement dogmatique**

Les SES se sont construites originellement sur une entrée par les « objets d'étude » (exemple : la consommation, l'emploi, la production, la production sociale, la mondialisation) permettant à la fois de susciter l'intérêt des élèves en s'appuyant sur leur expérience, et de combiner les approches et apports des diverses sciences sociales. A l'inverse, les nouveaux programmes du cycle terminal sont construits sur un cloisonnement disciplinaire sans précédent, avec une séparation stricte et minutée entre économie, sociologie et science politique.

- En première, ce cloisonnement aboutit à la fois à des redondances (qui sont une des causes de l'encyclopédisme des programmes) et à des points aveugles
- Des redondances : pourquoi, par exemple, aborder d'une part les niveaux d'intervention de l'Etat dans la partie économique et d'autre part les notions d'Etat unitaire, décentralisé ou fédéral dans la partie consacrée à la science politique ? Pourquoi aborder dans la partie

économique les fonctions de l'Etat, dans la partie science politique l'émergence de l'Etat et des Etats-nations et dans les « regards croisés » le rôle de l'Etat-providence ? Un unique thème sur l'Etat mobilisant successivement les outils de l'économiste et du politiste aurait été plus cohérent. Pourquoi aborder les choix de production au sein de l'entreprise dans la partie consacrée à l'économie puis les relations sociales qui s'y nouent dans la partie « regards croisés » au lieu de la traiter dans un thème unique convoquant des démarches économiques et sociologiques ?

- Des points aveugles: Il est ainsi demandé aux élèves de s'interroger sur les déterminants économiques des choix de consommation « en insistant sur la subjectivité des goûts » mais en s'interdisant de mobiliser les analyses sociologiques permettant d'expliquer la mode ou l'ostentation. De même, la monnaie et le marché ne sont présentés que sous l'angle économique, se privant des apports de la sociologie ou de la science politique, ce qui conduit à présenter une vision appauvrie de la réalité économique et sociale.
- En terminale, les mêmes causes aboutissent aux mêmes effets : on peut se demander pourquoi ne considérer les questions de développement qu'à partir du « développement durable » réduit aux préoccupations environnementales et sous l'angle unique de l'analyse économique, et faire disparaître la mention même de la notion de « développement humain » ? Au vu de l'importance des recherches en sociologie et science politique sur l'analyse des politiques publiques, alors que le projet de « taxe carbone » a manifestement buté sur une insuffisante estimation de ses effets redistributifs et de sa soutenabilité politique, alors que l'actualité montre les difficultés pour parvenir à un accord international sur un risque global comme le climat, comment enfin justifier de placer la politique climatique sous le seul angle de l'analyse économique ? Ce cloisonnement constitue ainsi également une perte du pluralisme théorique alors même que la crise indissociablement économique, sociale et écologique que nous traversons invite au contraire à prêter attention aux divers courants qui traversent les sciences sociales, au-delà de la seule économie. Cette restructuration entraîne enfin une perte de cohérence préjudiciable : les nouveaux programmes de seconde, première et terminale se présentent ainsi comme une succession de questions qui ne sont pas reliées par une problématique d'ensemble qui permettrait de lui donner une véritable cohérence interne comme cela a toujours été le cas avec les programmes de SES précédent
- Devant le nombre des aberrations que produit ce dogme du découpage des programmes de première et terminale selon un cloisonnement strict entre sciences sociales, l'APSES demande que soit rétablie une approche thématique permettant sur un thème donné la mobilisation d'une ou de plusieurs sciences sociales lorsque leurs apports permettent d'enrichir la compréhension des phénomènes étudiés.

## Une approche par les fondamentaux rétrograde

Ces aberrations sont fondées sur un dogme pédagogique qui en appelle au bon sens mais ne résiste pas à l'analyse : une « pédagogie des préalables » qui préconise d'aller du simple au complexe, en commençant par l'apprentissage des « outils conceptuels et analytiques propres à chaque discipline ». Les questionnements contemporains, quand ils sont présents, ne le sont au mieux qu'au titre d'illustration, mais sont le plus souvent occultés, alors même qu'ils sont susceptibles de donner du sens à l'apprentissage des élèves. Ainsi, le programme de première commence par une partie intitulée « les grandes questions que se posent les économistes », qui se résume en fait à une liste d'outils étudiés pour eux-mêmes :

- Ainsi, en début d'année le thème sur les choix de consommation est vu sous l'angle exclusif de la microéconomie: «1.1 Dans un monde aux ressources limitées, comment faire des choix? «À partir d'exemples simples (choix de forfaits téléphoniques, [...]), on

introduira les notions de rareté et d'utilité marginale, [...]. On s'appuiera sur une représentation graphique simple de la contrainte budgétaire pour caractériser les principaux déterminants des choix, sans évoquer les courbes d'indifférence. Il s'agit d'illustrer la démarche de l'économiste qui modélise des situations dans lesquelles les individus sont confrontés à la nécessité de faire des choix de consommation (...). ». Tout est dit : l'étude de la consommation est en fait reléguée au rang « d'illustration » de LA démarche de l'économiste. Alors qu'au contraire pour nous, les SES doivent utiliser les théories des sciences sociales comme instrument de compréhension de la réalité économique et sociale, et non l'inverse.

- La seconde question du programme est rédigée comme suit : 1.2 Pourquoi acheter à d'autres ce que l'on pourrait faire soi-même ? « On introduira [...] les notions d'avantage absolu et d'avantage comparatif [...]. On mettra en évidence les avantages [...] du développement des échanges, notamment entre nations. » Sans insister sur les difficultés pédagogiques liées à l'étude de la nation d'avantages comparatifs en début de première, voici donc un programme qui invite à présenter les avantages de l'échange international en 3 heures sans laisser le temps de s'interroger sur de possibles limites. L'instance sur les prétendus fondamentaux va ici de pair avec un recul du pluralisme théorique, évacuant le débat.
- La cinquième question du programme montre également son incohérence pédagogique; «1.5 Quels sont les grands équilibres macroéconomiques ? La mesure et l'analyse de l'activité d'une économie nationale et de ses principales composantes seront présentées simplement. On présentera l'équilibre emplois-ressources, en économie ouverte, et on pourra évoquer les sources de possibles déséquilibres. ». L'équilibre emplois ressources, outil de la comptabilité nationale, est ainsi inculqué en début d'année, alors même que l'étude des déséquilibres économiques et des crises n'intervient qu'en fin de programme. Pense-t-on être efficace en déconnectant à ce point les outils des questions auxquelles ils permettent de répondre.
- Ne pas dissocier les outils théoriques des questions économiques et sociales auxquelles ils permettent de répondre : c'est la nature des questions posées qui permet la motivation des élèves, qui seront alors prêts à fournir les efforts intellectuels nécessaires à l'acquisition d'outils complexes, qui sont alors mis au service de la compréhension.

## Le Résultat de procédures problématiques

Les graves carences des programmes de SES sont le résultat de procédures d'élaboration des programmes particulièrement problématiques :

- Absence de réel bilan des anciens programmes
- Problème de composition du groupe d'experts : Marginalisation numérique et symbolique des enseignants du secondaire ; Non représentativité des enseignants sélectionnés dans le groupe : pour le programme de première,
- sur les 4 enseignants membres, un seul représentant de l'APSES face à trois enseignants défendant
- Une conception minoritaire dans la profession.
- Travail dans la précipitation : le premier projet de programme de première a été publié après seulement trois
- réunions du groupe d'experts.
- Absence de réelle concertation lors de l'écriture des programmes : pas de dialogue avec les organisations
- représentatives de la communauté éducative, période de « concertation » pour le programme de première réduite à 20 jours, et publication du programme définitif avant

- même qu'aient été achevées les consultations académiques.
- Non prise en compte des avis du Conseil Supérieur de l'Éducation, qui a pourtant rejeté les programmes de seconde et de terminale
  - Concernant les groupes d'experts, L'APSES demande à ce que les professeurs enseignant dans le secondaire y soient majoritairement représentés aux côtés d'inspecteurs et de chercheurs universitaires ou non, et que parmi ces derniers figurent à la fois des économistes, des sociologues et des politistes, ainsi qu'un-e spécialiste des sciences de l'éducation.
  - L'APSES demande également que les membres des groupes d'experts soient représentatifs de la pluralité et de l'importance des sensibilités pédagogiques et théoriques des enseignants de SES et des chercheurs en sciences sociales.
  - La réunion d'un groupe d'experts doit être précédée d'un travail sérieux de bilan de la mise en œuvre des programmes en vigueur, d'une véritable concertation en amont et en aval avec les enseignants de SES, les universitaires et l'Inspection générale pour repérer à la fois les problématiques à étudier ainsi que les principaux concepts, raisonnements et méthodes que doivent maîtriser les lycéens en seconde et en fin de cycle terminal.
  - L'APSES demande enfin que les programmes ne soient pas rédigés dans la précipitation et que la démarche de la « table rase » soit proscrite. Dans l'intérêt des futurs lycéens, l'APSES considère qu'il est indispensable de donner le temps nécessaire à l'amélioration des programmes qui devrait être pensée dans la durée et en continu plutôt que par rupture radicale. Il s'agirait de dresser des bilans réguliers de l'application réelle des programmes par les enseignants et des acquis des lycéens afin d'en améliorer par « petites touches » les contenus et formulations.
  - Par ailleurs, les programmes du cycle terminal ainsi que les modalités d'évaluation doivent être conçus simultanément. Les programmes doivent respecter la pluralité des approches pédagogiques, didactiques, épistémologiques et théoriques

### **20.3. Les nouvelles épreuves du bac en SES**

#### **Résumé**

Les nouvelles épreuves de baccalauréat en SES marquent un recul très net de la formation à la citoyenneté. Il convient de mettre en place une véritable concertation pour les redéfinir. L'APSES dénonce la méthode de conception des nouvelles épreuves de SES applicables à compter de la session 2013 : absence de bilan sérieux des anciennes épreuves, pas de consultation des enseignants, ni même de test auprès des élèves pour l'épreuve majeure de leur baccalauréat (coefficient 7 ou 9). L'interdiction des sujets débat dans la nouvelle épreuve composée - ou leur marginalisation en dissertation - se fait au détriment de la contribution de notre discipline à la formation citoyenne des élèves, au moment où l'économie et l'ensemble des sciences sociales sont de plus en plus présents dans le débat public. L'introduction de questions de connaissances mobilisées pour elles-mêmes ou d'analyse décontextualisée d'un document vont générer des pratiques de plus en plus transmissives, entraînant un bachotage accru, au détriment d'une véritable appropriation des savoirs autour de questions qui font sens pour les élèves. Si les anciennes épreuves n'étaient pas exemptes de défauts et devaient être améliorées, nous déplorons, une nouvelle fois, que les enseignants n'aient pas été pleinement associés aux changements qui sont apportés à la discipline qu'ils enseignent. En conséquence, l'APSES demande la mise en place d'une véritable concertation pour redéfinir les finalités et modalités des épreuves de baccalauréat en SES. L'APSES demande que les épreuves de baccalauréat ne puissent être définies par une simple note de service. Elles doivent suivre un processus d'élaboration similaire aux



programmes scolaires après rétablissement d'une structure similaire à l'ancien Conseil National des Programmes.

## Liens

Textes officiels

- [Note de service n° 2011-151 du 3-10-2011 sur les nouvelles épreuves](#)
- [Sujets zéro des nouvelles épreuves de baccalauréat en SES](#)

Réactions d'enseignants et d'universitaires

- [1.800 signataires de la pétition pour un moratoire sur les nouvelles épreuves de baccalauréat en SES](#)
- [Tribune d'universitaires sur les nouvelles épreuves parue sur lemonde.fr](#)

Une proposition de l'APSES pour de nouvelles épreuves

- [Propositions faites à l'Inspection Générale et à la DGESCO en mars 2011](#)

## L'épreuve composée : que dit le Bulletin Officiel

### *Partie 1 - Mobilisation des connaissances (6 points)*

Le BO: « Cette première partie de l'épreuve, sans document, est composée de deux questions, notées chacune sur 3 points, portant sur des champs différents du programme (science économique ; sociologie ; regards croisés). »

Les sujets zéro :

1. Montrez que la différenciation des produits peut être à l'origine d'une compétitivité hors prix.
2. En quoi la solidarité organique se distingue-t-elle de la solidarité mécanique chez Durkheim ?

### *Partie 2 - Étude d'un document (4 points)*

Le BO : « Cette deuxième partie de l'épreuve comporte une question générale et un document de nature strictement factuelle. Il s'agit principalement d'un document statistique (graphique ou tableau) de 120 données chiffrées au maximum ; il peut aussi s'agir d'un document texte, de 2 500 signes au maximum, à condition qu'il soit lui aussi strictement factuel (extrait d'entretien, monographie, récit de vie, compte rendu d'enquêtes, etc.). »

*Les sujets zéro :*

Document présentant la répartition par décile et par sexe des revenus : « Caractériser les inégalités salariales ». Document présentant les contributions à l'évolution du PIB de la consommation, de l'investissement, etc. : « montrez comment le document permet d'expliquer l'évolution du PIB »

Il est important de pouvoir évaluer les connaissances des élèves. Mais poser des questions de cours sans documents et sans lien avec les autres parties de l'épreuve revient à ne demander que la récitation de savoirs morts, et va modifier les pratiques pédagogiques en encourageant un bachotage accru. Les questions de cette partie reprenant quasi mot pour mot les indications complémentaires du programme, ces dernières changent de statut : elles ne sont plus une aide pour l'enseignant mais une restriction considérable de sa liberté pédagogique. L'étude de documents, notamment statistiques, est essentielle pour les élèves. Mais demander aux élèves de décrire un document en dehors de toute question économique ou sociale revient uniquement à évaluer un savoir-faire pour lui-même. Cela risque de faire perdre à l'élève le sens de son travail, et accroître ses difficultés à répondre, car un document statistique ne « parle » que si on l'examine avec une problématique précise.

### ***Partie 3 - Raisonnement s'appuyant sur un dossier documentaire (10 points)***

Le BO : « Le libellé du sujet ne suggère ni plan-type ni réponse sous forme de débat ou d'opposition. »

« Le dossier documentaire [...] comporte 2 ou 3 documents de nature différente (textes, graphiques, tableaux statistiques, schémas, etc.) »

« Le dossier doit fournir au candidat des informations, factuelles ou non, pertinentes pour étayer son raisonnement. »

Les sujets zéro :

Quels sont les effets de l'évolution de la structure des professions sur la mobilité sociale ?  
Vous montrerez comment le progrès technique favorise la croissance économique.

Pourquoi interdire les libellés de sujet suggérant un plan sous forme de débat ? Le débat n'est-il pas au principe de toute démarche scientifique et citoyenne ? En privilégiant le « raisonnement » au détriment de l'argumentation, on néglige l'esprit critique des élèves, pourtant nécessaire à leur réussite dans le supérieur tout autant qu'à la construction de leur citoyenneté. Par ailleurs, les documents présents dans les sujets zéro montrent que le risque de paraphrase, loin d'être supprimé, est accru.

## **La dissertation**

### ***Le Libellé du sujet***

« Il convient d'éviter dans la mesure du possible les énoncés induisant un plan-type. »

### ***Le Dossier Documentaire***

Comment peut-on expliquer les échanges internationaux de marchandises ?

Quelle est la contribution de l'école à la cohésion sociale en France aujourd'hui ?

« Il comporte 3 ou 4 documents de nature strictement factuelle. Il s'agit principalement de données statistiques (graphiques, tableaux) ; un document-texte peut figurer dans le dossier documentaire à condition qu'il soit lui aussi strictement factuel (chronologie, extrait d'entretien, monographie, récit de vie, compte rendu d'enquêtes, etc.). »

- L'étude de textes devient donc optionnelle dans le dossier documentaire. Comment expliquer ce recul alors que les élèves ont plus que jamais besoin d'être accompagnés pour analyser le flux d'informations auquel ils sont confrontés ? Savoir analyser un texte ne serait-il plus un enjeu essentiel, tant d'un point de vue intellectuel que civique ?
- En ne retenant que des textes « strictement factuels », l'objectif semble être d'éviter la dérive de sujets composés de documents proposant des synthèses de cours « clés en main ». Mais la solution choisie pour éviter cette dérive nous semble trop radicale : on prive ce faisant les élèves de textes analytiques, qui nécessitent de solides connaissances de cours pour être décryptés. Les documents-textes peuvent en outre aider les élèves les moins assurés à élaborer leur plan, notamment les sous-parties. Enfin, tout document n'est-il pas porteur d'un point de vue – ne serait-ce que par le choix des « faits » qu'il met en relations, mais aussi ceux qu'il occulte ? La détermination du caractère « strictement factuel » est nécessairement subjective.
- Enfin, « éviter les énoncés induisant un plan-type » est-il une autre manière de dire une nouvelle fois qu'on veut éviter les sujets de type débat, comme dans l'épreuve composée ? Il faut le craindre lorsque dans les sujets zéro, on voit qu'il est demandé « Comment peut-on expliquer les échanges internationaux de marchandises ? » plutôt que « Faut-il favoriser le libre-échange », ou encore « Quelle est la contribution de l'école à la cohésion sociale en France aujourd'hui ? » sans laisser la possibilité à l'élève d'exposer des arguments montrant que l'école peut également contribuer à la reproduction des inégalités.
- Les énoncés de sujet seront, comme pour l'épreuve composée, très proches des indications



complémentaires du programme, impliquant une nouvelle fois une restriction considérable de la liberté pédagogique de l'enseignant.

- Ces évolutions risquent de rendre la dissertation plus difficile qu'actuellement aux yeux des élèves, renforçant l'éviction de cet exercice qui doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique dès le lycée.

## **L'oral de rattrapage**

### ***Choix des sujets***

« Le candidat a le choix entre deux sujets dont les questions principales portent sur des champs différents du programme (science économique ; sociologie ; regards croisés). »

### ***Structure de l'épreuve***

« La question principale, notée sur 10 points, prend appui sur deux documents courts, simples et de nature différente ».

« Le sujet comporte également trois questions simples, notées sur 10 points, dont l'une, en lien avec l'un des deux documents, porte sur la maîtrise des outils et savoir-faire nécessaires et dont les deux autres permettent de vérifier la connaissance par le candidat des notions de base figurant dans d'autres thèmes du programme. »

Avec une seule question préparatoire permettant d'aiguiller les élèves pour le sujet principal, et avec deux questions portant sur d'autres parties du programme, il y a fort à parier que les élèves seront placés en difficulté pour développer une argumentation sur le sujet principal, d'autant plus que les élèves qui vont au rattrapage sont logiquement parmi les plus faibles.

- Comment expliquer qu'aucun sujet zéro n'ait été publié pour l'oral de rattrapage ?
- Economie approfondie et Sciences sociales et politiques

### ***Format de l'épreuve***

« Chaque sujet comporte une question générale, prenant appui sur un ou deux documents, dont l'énoncé invite le candidat à conduire une argumentation »

« Dans le cas où le sujet ne comporte qu'un seul document, il s'agit obligatoirement d'un texte »

### ***Notions mobilisables dans l'intitulé des sujets***

« La question du sujet porte sur un contenu figurant explicitement dans les indications complémentaires du programme et son énoncé utilise les notions des titres des thèmes et des deux premières colonnes du programme »

Economie approfondie

Comment la dynamique démographique agit-elle sur le montant de l'épargne en France ?

Vous analyserez l'impact des variables démographiques sur le financement du système des retraites en France.

Quels sont les effets attendus de la politique de concurrence ?

Sciences sociales et politiques

Quels sont les effets des modes de scrutin sur la vie politique ? En quoi le régime politique anglais a-t-il les caractéristiques d'un régime parlementaire ?

Quel est le rôle de la socialisation dans la formation des attitudes et comportements politiques ?

### **Ce que dit le Bulletin Officiel**

- Il s'agit d'un format d'épreuve a priori intéressant à la condition que les questions posées ne limitent pas à une simple récitation de cours sans analyse critique, comme cela est le cas dans de nombreux sujets zéro .
- Il est souhaitable que le dossier documentaire comporte systématiquement 2 documents.

- Les documents présents dans les sujets zéro montrent que le risque de paraphrase, loin d'être supprimé, est accru.