

Georges Ferone  
MCF 70  
Université Paris-Est, EA 4384 Circeft,  
Université Paris 8,  
UPEC, 94010 Créteil Cedex  
Georges.Ferone@u-pec.fr

2006-2016, scénarios de formation,  
10 ans après

Interagir en classe virtuelle avec des chercheurs  
*Où comment favoriser le questionnement des étudiants ?*

### Résumé

Le scénario de formation a consisté à faire réaliser par des étudiants de Master MEEF 1 deuxième année, une série d'interviews de chercheurs dont ils avaient préalablement étudié les travaux, via une classe virtuelle. Il avait pour objectif :

- De développer les aptitudes au travail en équipe, à distance.
- De permettre à des étudiants de réinterroger les cadres théoriques travaillés en première année, dans le cadre des UE de recherche.
- D'établir un contact entre les étudiants et les chercheurs dont les travaux étaient pris comme appui dans leur travail de mémoire.

Ce dispositif s'est révélé performant pour accroître l'engagement des étudiants, pour développer les interactions collectives et pour favoriser les changements de posture des étudiants et du formateur. Le bon fonctionnement de ce dispositif implique que les étudiants soient suffisamment autodirigés et qu'ils partagent des thématiques de recherche proches. Il nécessite également une forte implication du formateur à chaque étape du dispositif.

### Résumé en anglais

The training scenario was for Teaching & Educational Master' students. They had to conduct interviews of researchers whom they had previously studied their work, via a virtual classroom. It aimed to:

- Develop skills for teamwork, remotely.
- Allow students to re-examine the theoretical frameworks worked previously.
- Establish a contact between students and researchers whose work was taken as support in their memory.

This exercise was proven effective to increase student's engagement, to develop collective interactions and to encourage changes in students and trainers' posture. The efficiency of this device supposes that students are well-enough self-directed and share similar research topics. It also requires a strong trainer' involvement at every step of the scenario.

### Présentation du dispositif

Ce dispositif a concerné un groupe d'une quinzaine d'étudiants Master 2 (MEEF 1, Académie de Créteil) qui étudient entièrement à distance. Il a été conçu pour répondre à deux problématiques :

- Comment amener des étudiants de seconde année, à revisiter et à approfondir les cadres théoriques de leur mémoire d'approfondissement et de recherche, déjà longuement travaillé en première année ?

- Comment favoriser la réflexion collective des étudiants et les amener à interagir notamment dans des classes virtuelles dont l'utilisation est souvent transmissive (Wallet, 2012) ?

Le scénario de formation a consisté à proposer à ces étudiants d'interviewer, via une classe virtuelle, des chercheurs dont ils avaient préalablement étudié les travaux. L'action s'est déroulée en trois phases :

1. une phase préparatoire organisationnelle ;
2. un temps d'échange sur les travaux des chercheurs et d'élaboration de l'interview ;
3. les interviews des chercheurs en classe virtuelle.

Un thème commun de recherche était partagé par l'ensemble du groupe. Il était centré sur l'enseignement et l'apprentissage à partir de supports numériques et sur les inégalités scolaires. Les chercheurs interviewés par les étudiants ont été : Jean-François Rouet, André Tricot, Elisabeth Bautier et Emmanuel Dupl a.

## 1. Présentation générale

- Scénario n'existant pas en 2006

Le contexte de la création de ce scénario est celui de la réforme dite de la « mastérisation » survenue dans les IUFM en 2010. Elle a eu notamment pour conséquences la création des UE de recherche et, pour l'IUFM/ESPE de Créteil, la mise en place de la modalité de formation à distance.

- Public, moment où intervient la formation, durée, périodicité, disciplines concernées

Le public concerné est un groupe de 15 étudiants à distance, inscrits dans l'option « Langage et apprentissage » du Master MEEF 1 de l'ESPE de Créteil. L'action de formation a duré un peu plus d'un semestre (de septembre 2014 à mars 2015).

- Origine de la conception de la formation

Elle est issue du bilan effectué à la fin de la première année de formation. Un bilan de l'ensemble des formateurs à distance soulignait la difficulté à faire participer les étudiants lors des classes virtuelles. Parallèlement, les formateurs de l'option d'approfondissement et de recherche montraient la difficulté de plusieurs étudiants à questionner les textes de recherche utilisés dans leur mémoire de recherche.

- Caractéristiques des formateurs (statuts, catégories, disciplines, équipes)

Le responsable de cette action de formation est Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'ESPE de Créteil (Paris 12). Il appartient au laboratoire CIRCEFT,  quipe ESCOL (Paris 8).

## 2. Objectifs

- Une finalité explicite est-elle assignée à la formation ? Laquelle ? Est-elle communiquée aux stagiaires ? S'agit-il d'un travail sur les pratiques, les représentations, les connaissances ? Lesquelles ?

La finalité a été clairement signifi e aux étudiants lors du regroupement de début d'année à la fois du point de vue pragmatique, organiser les interviews, et du point de vue des objectifs

de formation, approfondir leurs connaissances sur le sujet étudié, favoriser les compétences de travail en équipe.

- Quel développement professionnel est visé ? Qu'est-ce que les formateurs veulent enseigner aux stagiaires ? Renoncent-ils à quelque chose ?

Le formateur vise à développer des connaissances sur le domaine étudié (littérature numérique) et des aptitudes au travail en équipe à distance. Il cherche également à transformer les postures des étudiants par rapport à la Recherche en éducation (vision utilitaire (emprunts pour le mémoire) / source de questionnement (le cadre proposé pour les interviews invitait à se questionner sur les méthodologies et les résultats publiés par les chercheurs interrogés).

Dans cette modalité de travail, le formateur renonce à une certaine forme de contrôle puisque c'est sur les étudiants que repose la réussite finale du projet (ils choisissent les modalités de collaboration, prennent contact avec les chercheurs, organisent et animent les classes virtuelles). Le rôle du formateur est principalement un rôle de conception, de supervision du dispositif et d'accompagnement des étudiants. Cela génère une prise de risque, à la fois vis-à-vis des étudiants, le projet peut ne pas aboutir, vis-à-vis des contenus de formation qui dépendent de la qualité des interactions, et vis-à-vis des collègues chercheurs interrogés lors de la classe virtuelle. La qualité des échanges nécessite en effet de la part des étudiants, une bonne maîtrise du domaine et des travaux des chercheurs interrogés, qualité dont le formateur reste en définitive le garant.

### **3. Organisation de la formation**

- Contenus

Les contenus visaient les trois dimensions abordées dans le cadre théorique commun à l'ensemble du groupe :

- la littérature numérique ;
- les supports numériques : caractéristiques, aides et obstacles aux apprentissages ;
- les inégalités d'apprentissage et la coconstruction de la difficulté scolaire.

- Modalités : décrire le scénario – dispositif – place et poids dans la formation globale

Contexte de l'action de formation : Pour favoriser la dynamique des échanges, un projet commun d'option de recherche et d'approfondissement a été proposé à un groupe d'étudiants qui suit la modalité à distance du master MEEF 1 « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation » - Premier Degré ». Lors de la première année de formation (M1), les étudiants ont élaboré un cadre théorique relatif au sujet proposé : comment les élèves apprennent à partir de supports notamment numériques ? Quelles sont les caractéristiques de ce type de supports ? Comment les enseignants prennent-ils en compte les spécificités de ces supports dans leurs enseignements ? Ces étudiants disposaient d'un corpus de données recueillies lors d'une étude de cas menée sur cette thématique dans six classes de l'Académie de Créteil. Ils disposaient donc d'enregistrements vidéos de séances filmées et de productions d'élèves. Pour encourager les étudiants à réinterroger le cadre théorique travaillé la première année, nous leur avons proposé d'entrer directement en relation avec des chercheurs, spécialistes des domaines étudiés.

A l'ESPE de Créteil, les deux UE d'approfondissement et de recherche représentent 22% du total des heures de formation (60 sur 270) et 36% des ECTS (22 sur 60), ces UE ont donc un

ponds important dans le volume horaire de la formation et dans l'évaluation des étudiants.

Le scénario de formation s'est déroulé en trois temps principaux :

#### 1. Lancement du projet (septembre 2014)

Lors du regroupement en début d'année, le projet (analyse des travaux et interviews de chercheurs) a été présenté au groupe d'étudiants. L'objectif principal de cette phase était d'obtenir l'adhésion des étudiants et de les convaincre de l'intérêt et de la faisabilité d'un tel projet. Il s'agissait ensuite de définir des modalités de travail puis d'identifier les travaux à étudier. Les étudiants ont accueilli avec intérêt (communiquer avec les chercheurs dont ils connaissaient en partie les travaux) et inquiétude (ne pas être à la hauteur vis-à-vis des chercheurs).

#### 2. Présentation des travaux des chercheurs en classe virtuelle (3<sup>e</sup> semestre 2015)

La phase principale du travail s'est déroulée de la manière suivante :

##### 2.1. Constitution des groupes

Les étudiants devaient se répartir dans les trois axes du cadre théorique (littérature numérique, supports numériques, coconstruction de la difficulté scolaire). La constitution des groupes est cruciale pour la réussite du projet. Pour limiter les risques d'absence d'interaction, l'intervention du formateur, basée sur la connaissance du niveau d'engagement des étudiants, peut s'avérer nécessaire.

##### 2.2. Sélection des chercheurs

Pour chacun des trois axes, deux chercheurs devaient être sélectionnés, un par l'équipe de formateurs, un par les étudiants. Ce choix procurait plusieurs avantages. Se limiter à deux chercheurs permettait une étude approfondie et comparative de leurs travaux, demander aux étudiants d'effectuer un choix favorisait leur engagement et les interactions, le choix par les formateurs permettait de s'assurer de l'accord préalable de collègues et donc de la viabilité du dispositif.

##### 2.3. Présentation des travaux (échange dans des forums ou documents partagés)

Un cadre était proposé aux étudiants pour présenter les travaux. Ils devaient (au moins) répondre aux questions suivantes :

- « En quoi les chercheurs sélectionnés sont-ils légitimes par rapport à la question de recherche, dans quels champs théoriques s'inscrivent-ils ?
- Quels sont les méthodologies et les principaux résultats de recherche exposés dans leurs travaux ?
- En quoi, les résultats de ces chercheurs convergent, se complètent ou s'opposent ?
- Qu'est-ce que ces résultats nous apportent par rapport à nos objets de recherche ? ».

Les échanges se sont effectués pour certains groupes dans des forums pour d'autres dans des documents partagés.

##### 2.4. Présentation en classe virtuelle

Chaque groupe devait présenter le résultat de ses travaux lors d'une classe virtuelle, il devait également publier une fiche de synthèse (présentation des auteurs, travaux principaux, méthodologies utilisées, résultats de recherche) et un questionnaire pour l'interview. La fiche

de synthèse servait à l'évaluation des contenus (un quart de la note de l'UE, le reste de la note était attribué au mémoire). L'attribution d'une note s'est révélée importante pour l'engagement de tous les étudiants et le niveau de qualité des productions.

### 3. Interviews des chercheurs en classe virtuelle (février – Mars 2015)

Les étudiants ont sollicité directement les chercheurs et organisé, via des outils collaboratifs, l'organisation des classes virtuelles, qu'ils ont également animées. Les propositions d'interviews ont été discutées via les forums, ce qui a permis certains réajustements (essentiellement de la part des formateurs, les étudiants ayant de la réticence à intervenir à distance sur le travail de leur camarades).

#### • Rôle des différents acteurs : qui fait quoi ?

Les étudiants :

- Ils devaient sélectionner les chercheurs, étudier leurs travaux, les présenter collectivement en classe virtuelle.
- Ils devaient rédiger une fiche de synthèse (soumise à évaluation) et une proposition d'interview.
- Ils devaient organiser et animer la classe virtuelle avec le chercheur interviewé.

Le formateur

- Il devait concevoir le dispositif, engager la dynamique de travail, faire respecter les échéances de travail.
- Il devait valider la sélection des chercheurs, vérifier la bonne compréhension des travaux de recherche, valider l'orientation du questionnement pour l'interview.

#### • Quel travail est organisé relativement à l'alternance site / terrain et à l'articulation théorie-pratique ?

Cette dimension n'est pas abordée dans cette présentation. Elle était néanmoins présente dans la seconde partie du travail réalisé par ce groupe (4<sup>e</sup> trimestre). Les étudiants devaient présenter dans leur mémoire une étude de cas, s'appuyant soit sur le corpus proposé par les formateurs, soit sur un corpus établi par leur soin. L'articulation théorie/pratique devait être établie à cette occasion.

#### • Quel rôle joue la dimension collective de la formation ?

Le travail collectif est l'élément clé du dispositif.

#### • Comment est conçue l'évaluation des étudiants ou des stagiaires ?

Les étudiants devaient à l'issue du premier trimestre (c'est à dire avant les interviews mais après la classe virtuelle de présentation des travaux) rédiger une fiche de synthèse. Celle-ci comptait pour un quart de la note de l'UE de recherche pour le semestre concerné.

### 4. Hypothèses

- Quelles sont les hypothèses des formateurs sur le processus de formation (hypothèses sur les conditions et les modalités des compétences professionnelles)
- Quels sont leurs emprunts explicites à des recherches ?

La construction de ce dispositif repose sur des hypothèses fondées sur les théories relatives

aux communautés de pratique (Wenger, 1998), discursives (Bernié, 2002) et à l'apprentissage autodirigé (Jézégou, 2012). Wenger insiste sur la dimension sociale des apprentissages et sur l'importance de l'engagement des acteurs dans des « communautés de pratique ». Selon cet auteur, la participation des membres modifie leurs représentations, elle permet de construire ou de renforcer leur identité professionnelle et enrichit les pratiques. Dans ce cadre, l'apprentissage est considéré comme un processus social de construction des connaissances et de transformation sociale des individus et de leurs environnements d'où l'importance de la coconstruction des connaissances, de l'engagement mutuel des acteurs et de la compréhension partagée tout au long du processus de collaboration. Bautier et Rochex (1998) soulignent également l'importance des interactions langagières car « c'est très largement dans les interactions entre les discours des autres, oraux et écrits, et les siens propres que le sujet construit les significations, élabore ce qu'il a à dire ». Bernié (2002) soutient lui aussi que l'apprentissage dépend de la « construction d'un espace socio-discursif de partage de significations » et que le processus est facilité par l'intériorisation « des rôles sociaux transposant ceux qui structurent les communautés porteuses des pratiques de référence ».

Cette approche permet d'envisager l'hypothèse suivante. Un dispositif de formation « ouvert », où l'étudiant dispose d'une certaine liberté sur la définition des objectifs, sur les expériences d'apprentissages ainsi que sur les modalités d'évaluation, un dispositif qui favorise les interactions langagières entre acteurs considérés comme membres à part entière d'une communauté de chercheurs, certes débutants, est susceptible de favoriser l'engagement des participants et d'enrichir les contenus les échanges.

## 5. Evaluation

- Les formateurs ont-ils des moyens, aussi petits soient-ils, d'évaluer la formation qu'ils dispensent, autrement que par un questionnaire de satisfaction ?

L'engagement est mesuré par les indices suivants : la participation aux échanges, l'accomplissement des différentes étapes du processus jusqu'à l'aboutissement des interviews.

Sur les contenus, je m'appuie principalement sur les critères énoncés par Reuter (2004) et Lafont-Terranova et Niwese (2012) pour mesurer la capacité des étudiants à « secondariser » (dans les forums et les fiches de synthèse) : dialogue ou absence de dialogue avec les sources, présence ou absence de référents théoriques, conceptualisation ou subjectivité, clarté ou confusion des notions.

## 6. Bilan

- Réussites et satisfactions

- L'engagement des étudiants. La participation et le taux de satisfaction des étudiants a été très élevé. Les étudiants ont accueilli cette proposition avec scepticisme. Ils imaginaient que des chercheurs renommés ne répondraient pas favorablement à leur demande, ils doutaient également d'être à la hauteur de l'exercice. Ces réactions témoignent de représentations sur la recherche en éducation.
- La qualité des échanges. Les interactions sur les contenus des articles ont été de grande qualité, ce qui s'est ensuite reflété dans les fiches de synthèse et les mémoires de recherche.
- Le grand niveau d'autonomie des étudiants. La dévolution de la responsabilité au groupe d'étudiants constitue toujours une prise de risque pour le formateur. Or, les étudiants se

sont révélés très responsables, ils se sont organisés collectivement et ont assumé le projet jusqu'à sa réussite. Un agenda clair et des outils de suivi du projet ont facilité le déroulement du projet.

- L'acceptation spontanée de tous les chercheurs contactés.

- Difficultés, échecs et limites de la formation

La réussite du dispositif est conditionnée en grande partie par deux éléments :

- L'adoption par le groupe de thématiques de recherche suffisamment proches pour que les échanges concernent l'ensemble du groupe.
- Le niveau d'auto-direction du groupe (Jézégou, 2012). Ce type de dispositif favorise le travail en autonomie des étudiants mais il ne forme pas à l'autodirection. Le travail de groupe peut, en outre, masquer l'absence de travail ou de compréhension de certains étudiants.

Ces deux conditions n'étant pas réunies le scénario n'a pas été reconduit l'année suivante. Il a été toutefois réinvesti dans une autre UE sur l'analyse de pratique et de l'activité de l'enseignant avec des étudiants déjà impliqués dans le métier (Master Validation des acquis).

Bernié J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de Pédagogie*, 141, 77-88.

Ferone, G., & Lavenka, A. (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? *Distances et médiations des savoirs* [En ligne]. URL : <http://dms.revues.org/1047>

Ferone, G. (2011). Interagir à distance en formation des maîtres. *Recherche et formation*, Former et enseigner à distance, 68, 79-94.

Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education / Revue de l'Education à Distance*. Vancouver, Canada, 26(1).

Lafont-Terranova, L., Niwese, M. (2012). Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture. *Pratiques*, 153-154, 115-128.

Lebrun M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique, *Revue des sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation* (STICEF), 18.

Perez-Roux, T. (2012). Les formateurs IUFM face à la réforme de la Masterisation : remaniements identitaires et sens du travail. Note du CREN, 7, Université de Nantes.

Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.

Richard-Principalli, P., Ferone G. & Delarue-Breton C. (2016). L'écriture dans les forums de discussion : entre genre premier et genre second. In S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, et (Éds), *Recherches textuelles, Recherches en écritures : regards pluriels*. Metz : éditions du CREM, 13, 399-416.

Wallet J. (2012). De la synchronie médiatisée en formation à distance, *Revue STICEF*, 19.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.