

UCL

Université
catholique
de Louvain

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (PSP)

Ecole d'éducation et de formation (EDEF)

Master en sciences de l'éducation (FOPA)

La gestion de l'innovation par l'implémentation de LMS

dans les écoles fondamentales en fonction de la culture organisationnelle

Mémoire réalisé par
Julien JACQUEMIN

Promoteur
Marcel LEBRUN

Accompagnateurs
Michèle GARANT
Charles VAN HAVERBEKE

Année académique 2016-2017
Master en sciences de l'éducation et finalité spécialisée

REMERCIEMENTS

En règle générale, la réalisation d'un mémoire raconte une aventure humaine, un dépassement de soi et (re)découverte du monde. Pour moi, cela représente bien davantage. En effet, pour m'accompagner, me soutenir ou me réconforter, j'ai eu la chance de rencontrer de nombreuses personnes que j'estime et que j'admire.

Avant tout, je tiens tout particulièrement à remercier mon promoteur Monsieur Marcel Lebrun pour la confiance indéfectible qu'il m'a accordée. En outre, je souhaite lui témoigner toute ma reconnaissance pour ses conseils avisés et sa disponibilité. Ensuite, j'exprime toute ma gratitude à Madame Michèle Garant et à Monsieur Charles Van Haverbeke pour les échanges nombreux que nous avons pu avoir. J'ai particulièrement apprécié leur expertise et leur sollicitude.

Cette expérience a fait de moi quelqu'un d'humble. En effet, lors de celle-ci, j'ai eu l'occasion de me rendre compte de mes nombreuses faiblesses. Mais surtout, combien il est important d'être bien entouré. Je profite de cet espace pour remercier mon sous-groupe pour nos débats animés, pour les moments de soutien et pour les instants de partage que nous avons pu vivre ensemble.

Et pour finir, je n'ai pas suffisamment de mots pour remercier ma femme, mes filles ainsi que ma famille proche. J'ai bien conscience que ces années d'études ont été dures à vivre pour plusieurs d'entre eux. Je réalise tous les sacrifices qu'ils ont fait pour que je m'accomplisse dans mes études et dans mon travail. En réalité ils ont dû supporter mes sautes d'humeur, lire et/ou corriger mes textes, écouter mes péripéties.

Mille mercis.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	5
Contextualisation	5
Définition de LMS.....	7
PARTIE THÉORIQUE.....	10
Chapitre 1 : Cadre théorique	10
1.1. Recherches antérieures	10
1.2. Référents théoriques	11
1.2.1. Les sept mondes communs.....	11
1.2.2. Le modèle de la boîte ouverte	14
1.2.3. Le modèle IMAIP	18
1.3. Synthèse du cadre théorique	24
Chapitre 2 : Construction de la problématique et la question de recherche	28
2.1. Emergence de la problématique.....	28
2.2. Objectif de la recherche.....	28
2.3. Question de la recherche	29
2.4. Hypothèses.....	29
PARTIE EMPIRIQUE	31
Chapitre 3 : Méthode de la recherche	31
3.1. Posture épistémologique	31
3.1.1. Approche constructiviste	31
3.1.2. Schèmes d'agrégation	31
3.2. Echantillonnage.....	32
3.3. Méthode de recueil des données	33
3.3.1. L'observation.....	33
3.3.2. Les entretiens semi-directifs	33
3.4. Guide d'entretien.....	34
3.5. Méthode d'analyse des données	37
3.6. Synthèse de la démarche utilisée	37
Chapitre 4 : Présentation des résultats.....	38
4.1. Phase exploratoire : première phase de récolte des données et	38
réajustement méthodologique	38
4.2. Deuxième phase de récolte des données	40
4.2.1. Ecole A.....	40
4.2.2. Ecole B.....	48
4.2.3. Ecole C.....	57

4.2.4. Ecole D.....	64
Chapitre 5 : Discussion	73
5.1. Interprétation des résultats	73
5.2. Retour sur les hypothèses.....	77
5.3. Limites de la recherche et perspectives.....	78
5.4. Apports pour le terrain	79
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	80
BIBLIOGRAPHIE	81
INDEX DES FIGURES ET TABLEAUX.....	83
ANNEXES	84

INTRODUCTION

Contextualisation

« Le Web 2.0. a donc bien bouleversé de fond en comble la circulation des informations et il n'est pas certain que nous ayons déjà perçu l'entière de ce bouleversement que l'on peut situer au même niveau que l'arrivée de l'écriture ou de l'imprimerie. » (Folon, 2014, p. 21)

Que nous soyons pour ou contre, on est forcé de constater que l'avènement du numérique est une réalité. Le monde qui nous entoure se transforme de manière constante. Les outils de l'information et de la communication se développent en permanence ; et sont de plus en plus présents dans notre quotidien. L'utilisation d'un smartphone, d'une tablette ou encore des réseaux sociaux sont quelques exemples qui attestent du changement qui s'opère au niveau de notre société. En outre, il est surprenant de constater que c'est auprès de la jeune génération que cela se fait le plus ressentir.

Dès lors, il n'est plus étonnant de les voir se développer dans nos écoles. En effet, un des objectifs de notre enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles est de permettre à nos élèves de devenir les citoyens de demain. Par ailleurs, dans le « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » entrepris par Madame la Ministre Joëlle Milquet et poursuivi par Madame la Ministre Marie-Martine Schyns, on perçoit l'urgence à réformer notre système scolaire en soutenant une transition numérique :

D'après le site du pacte d'excellence (2016) *« La mutation structurelle et irréversible que représente la transition vers la société numérique s'accompagne d'un phénomène culturel ayant une incidence sur la vie de chacun et pour laquelle l'école a un rôle à jouer. Le rôle de l'école est, entre autres, celui de susciter et d'accompagner au mieux le développement des compétences nouvelles que la culture numérique induit, dépassant les considérations uniquement techniques, et touchant également aux sphères sociales (modalités de communication multiples, multipoints, potentiellement permanentes, plus horizontales que verticales, etc. ?) et informationnelles (l'information est disponible plus rapidement, de façon permanente, sous des formes*

diversifiées, par chacun, etc.).» (Orientations relatives aux objectifs du Pacte : Avis N°2 du Groupe central, p.70.)¹

Pour y parvenir, les tablettes, les tableaux numériques interactifs, les boîtiers électroniques, etc. ont fait leur apparition un peu partout dans nos établissements. Cependant, on aurait tort de croire que les outils numériques ne se limitent qu'aux objets matériels. En réalité c'est bien plus que cela. Aujourd'hui, le changement le plus marquant s'effectue par la mise en place de LMS (Learning Management System). Ces derniers feront l'objet d'une attention particulière lors du point suivant. Une définition et des exemples de plateformes y seront présentés.

A l'heure actuelle, ce sont essentiellement les universités, les hautes écoles et certains établissements secondaires qui profitent de cette dernière (r)évolution (iCampus, Claroline Connect...). En tant que directeur d'une école maternelle et primaire, il me semble qu'un tel changement serait aussi nécessaire au niveau de l'enseignement fondamental. De surcroît, le rapport « famille - école » diffère à ce niveau et mériterait une réflexion spécifique. A mon sens, l'implémentation de ce genre d'outils améliorerait la communication entre les différents acteurs et aiderait l'élève à se construire. Le modèle écologique du développement humain proposé par Bronfenbrenner (1979) rend compte de l'influence qu'a le contexte sur le développement de l'enfant. L'auteur affirme que l'analyse ne doit pas se restreindre à une étude de l'environnement immédiat ; mais qu'elle doit aussi tenir compte des échanges, des interactions, de la culture sous-jacente.

Par conséquent, la mise en œuvre d'un espace numérique de travail modifierait le contexte environnemental. Par déduction, j'ai supposé que cela aurait des effets sur les apprentissages. En partant de ce raisonnement, la décision d'outiller mon équipe de ce genre de plateforme était prise.

Après une première tentative infructueuse, le doute s'est installé. De nombreuses interrogations ont émergé et une remise en question s'est imposée. Cela a fait naître une envie d'en savoir plus et de réaliser un mémoire autour de cette thématique. Une fois cette résolution prise, un travail de longue haleine s'offrait à moi.

¹ Source : <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2016/05/Groupe-central-du-Pacte-AVISN2-final.pdf>

Ainsi, le travail à proprement parler a pu débuter. Une répartition en deux volets constitue son ossature.

Tout d'abord, la partie théorique s'articule en 2 chapitres. Le premier pour établir un cadre théorique qui sert de modèle de recherche. Lors de celui-ci, une mise au point des connaissances actuelles est présentée. En outre, un passage en revue de la littérature scientifique y est développé. Il se conclut par une synthèse qui fixe les balises de ce travail. Quant au second chapitre, il se repose sur les apports du cadre théorique. En réalité, un va-et-vient constant s'opère entre le modèle de recherche et mes interrogations. Progressivement, cette oscillation a aidé à l'élucidation de la problématique, à expliciter de nouveaux objectifs, à établir la question de recherche et à formuler des hypothèses.

Ensuite, la partie empirique s'est construite de manière à rendre compte de l'étude du terrain qui a été effectuée. Celle-ci se décline en 3 chapitres.

D'une part, la première phase expose la méthodologie de la recherche et se reconnaît comme étant une approche qualitative. Un guide d'entretien y est détaillé. Par ailleurs un rappel des méthodes de recueil et d'analyse parachève le paragraphe.

D'autre part, elle se poursuit par une seconde section qui présente les résultats obtenus lors des entretiens.

Et pour finir, un dernier point soutient la réflexion. Lors de ce chapitre, une interprétation des résultats est avancée de sorte à engager des discussions. Une confrontation entre les réponses de la question de recherche et la littérature scientifique corrobore ou non les hypothèses de départ. Quant aux limites de la recherche et les apports pour le terrain, ils finalisent l'investigation.

En guise de conclusion du mémoire, des prolongements sont énoncés et des perspectives sont envisagées.

Définition de LMS

D'après le blog e-deceo (2016), « La plateforme LMS est un outil dédié à la distribution de la formation et surtout de la formation à distance. En tant que plateforme en ligne, le LMS met à disposition des apprenants des contenus d'apprentissage, enregistre le suivi des formations (score, temps passé, etc.) et facilite le tutorat des formations. La plateforme LMS permet aux formateurs d'y déposer des

contenus de formation à distance, mais aussi de suivre de façon très précise et d'organiser les parcours pédagogiques des apprenants. Les résultats de ces derniers sont enregistrés et le LMS génère des rapports complets de leur progression dans leur parcours de formation à distance. Pour les apprenants, la plateforme LMS se matérialise sous la forme d'un site Internet sur lequel ils se connectent et accèdent aux contenus de formation à distance qui leur sont réservés. » (Définition des termes LCMS et LMS : LCMS et LMS, quelles différences ? para. 2)²

Quels sont les éléments importants à retenir de cette définition ?

*Tout d'abord, il est à préciser que **LMS** vient de l'anglais « **Learning Management System** ». La traduction littérale est la suivante « **gestion du système d'apprentissage** ». En prolongement à cette terminologie, on peut avancer que les LMS sont des **outils technologiques en ligne au service de la gestion des apprentissages**. Ensuite pour affiner ces propos, il est à signaler que ceux-ci contribuent à la **diffusion des savoirs**. L'idée de **formation à distance**, où des **contenus sont déposés**, est clairement explicitée. Les enseignants ont grâce à ces plateformes la possibilité de déposer des ressources, des vidéos, des documents... Et enfin, on retrouve aussi l'importance accordée **au suivi des apprenants** par des formateurs.*

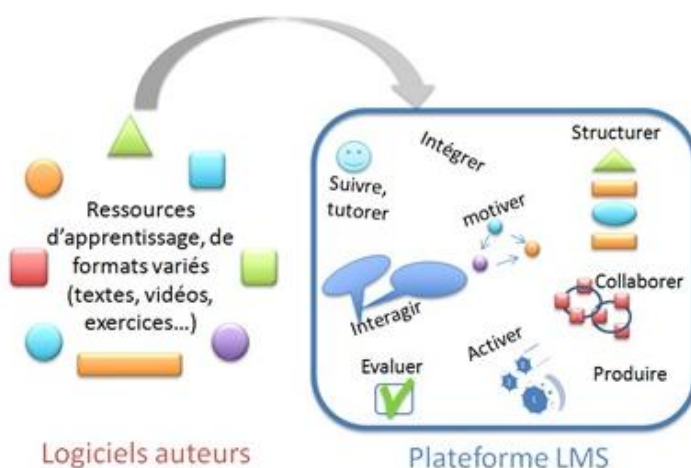


Figure 1 : Présentation des outils eLearning (Batier & Lebrun, 2014)

² Source : <http://www.e-doceo.net/blog/definition-des-termes-lcms-et-lms-lcms-et-lms-quelles-differences/>

Tout d'abord, l'analyse de ce schéma permet de percevoir la multitude de fonctions qui peut être attribuée à une plateforme. Différents logiciels peuvent être implémentés au regard des utilisations qui en seront faites. Ainsi lors de sa création, il est bon de se poser certaines questions. Souhaite-t-on l'employer pour la gestion administrative ; la création d'une communauté ; la valeur ajoutée qu'on peut en retirer ; la transmission de savoirs ; le développement de nouvelles compétences, l'accomplissement d'exercices ; la planification et la réalisation d'activités ; la réception de travaux, l'évaluation des apprenants, de projets et de dispositifs de formation... ? En outre, les associations qui peuvent être formées sont innombrables. Cette diversité est le reflet du large éventail qui existe au niveau des plateformes numériques.

A titre d'exemple, certaines d'entre elles proposent des exercices à leurs apprenants, de les mettre en interactions et de favoriser les collaborations. Concrètement, des espaces personnels (blog) associés à des espaces collaboratifs sont mis à leur disposition (wiki). De nombreux outils de communication (forum, chat, messagerie...) couplés à la multitude des documents ressources (vidéos, textes, animations) rendent possible le partage d'informations. Ces échanges permettent aux étudiants de bénéficier d'un environnement propice aux apprentissages et à la construction de nouveaux savoirs.

Par ailleurs, il existe de nombreux synonymes à cette dénomination « LMS ». En effet sur le site d'enseignement.be, on peut lire que « De tels systèmes de e-formation sont aussi appelés dispositifs de « formation ouverte et à distance » (FOAD) ou, de manière plus académique, « environnements d'apprentissage médiatisé » ou encore "espace numérique de travail" (ENT). »

De plus sur la page web, une liste non-exhaustive vient compléter le premier ensemble de mots « Plateforme e-Learning, Plateforme d'apprentissage ; en Anglais "Learning Management System", "Course Management System", "E-Learning Platform" »

PARTIE THÉORIQUE

Chapitre 1 : Cadre théorique

De manière à construire le cadre théorique, un passage en revue de la littérature scientifique et des travaux qui s'y rapportent est exposé. Par la suite, le cadrage en lui-même est développé, de façon à mieux circonscrire le travail à réaliser. Et finalement, une synthèse ponctue ce chapitre. Elle permet d'apporter du lien et de la cohérence entre tous les référents mobilisés. De plus, elle a pour objectif d'ancrer la partie théorique à celle empirique.

1.1. Recherches antérieures

L'intérêt de ce travail demeure dans le fait qu'actuellement, à ma connaissance, aucune recherche concernant l'implémentation de plateformes LMS au niveau des écoles maternelles et/ou primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles n'a été entreprise. A contrario, il est perceptible qu'un grand nombre d'entre elles s'effectuent ou ont déjà été réalisées au niveau de l'enseignement supérieur ; et dans une moindre mesure au niveau de l'enseignement secondaire. Plusieurs études ont retenu mon attention. Celles-ci sont reprises ci-après, à titre d'exemples et de manière non-exhaustive :

1. Depover, C. & Strebelle, A. (1997). Modèle systémique du processus d'innovation
2. Peraya, D. & Viens, J. (2005). Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation technopédagogique
3. Bachy, S., Dejardin, S., F. & Lebrun, M. (2014). Le profil de l'enseignant de l'enseignement supérieur influence-t-il l'usage des outils des plateformes ?
4. De Smet, G. & Ernalsteen, F. (2013) Quel est l'impact de l'exploitation d'une plateforme numérique sur les apprentissages ? Le cas de l'intégration de la plateforme mENTeOS dans l'enseignement secondaire

La première fait état, comme son nom l'indique, d'un modèle permettant l'intégration de nouvelles TIC en milieu scolaire en tenant compte de son contexte général. Cependant, cette dernière ayant été effectuée il y a une vingtaine d'années, elle ne rend

Chapitre 1 : Cadre théorique

pas compte des spécificités propres aux LMS. En effet, la multiplicité des outils elearning des LMS ainsi que leurs combinaisons ont évolué.

Le second exemple propose de modéliser le pilotage de l'innovation mais aussi son maintien en soutenant tout son processus. Lors de ce mémoire, l'objet choisi ne prétend pas recouvrir en profondeur l'ensemble des étapes de ce deuxième modèle. Par contre, il cible plus particulièrement les phases d'analyse et de conception nécessaires à l'implémentation des LMS.

La troisième recherche s'est attachée à établir des liens entre le profil des professeurs de l'enseignement supérieur qui emploient une plateforme et l'usage des outils qu'ils en font. L'idée centrale émise par ses auteurs se rapproche sur de nombreux points de l'étude proposée. Néanmoins, les recherches ne sont pas identiques. Elles se distinguent notamment par le fait que l'une s'attache aux enseignants alors que l'autre se concentre sur les organisations, ou encore par rapport aux niveaux d'enseignement analysés.

Dans le dernier exemple, il s'agit d'un mémoire réalisé en 2013. Ses auteurs se sont concentrés sur les effets que produisent l'utilisation d'une plateforme sur les apprentissages. En outre, cette étude se situe elle aussi à un autre niveau d'enseignement que celui envisagé.

Bien d'autres exemples de recherches pourraient être énoncés. Parmi ceux-ci se trouvent les référents du cadre théorique.

1.2. Référents théoriques

Cette partie offre un éclairage sur les référents utilisés lors de la construction du cadre théorique. Tout d'abord, ces derniers sont explicités. Ensuite, à la fin de chaque modèle, une conclusion est apportée. Celle-ci permet de tisser des liens entre le cadrage et le travail empirique à entreprendre.

1.2.1. *Les sept mondes communs*

Les travaux de L. Boltanski et L. Thévenot (1991) complétés par L. Boltanski et E. Chiapello (1999) se sont attachés à saisir comment à partir de situations conflictuelles, des conventions pouvaient apparaître. Ils ont observé que lors de désaccords les acteurs tentaient de se justifier en se reposant sur certaines valeurs.

Chapitre 1 : Cadre théorique

Durant « **cette épreuve** », la **justification** est un moment extrêmement important puisqu'elle légitime leur action. En outre, le débat amène les protagonistes à se détacher de leur point de vue personnel au nom de **l'intérêt général**. Lors de l'argumentation, les auteurs remarquent « **une montée en généralité** ». Les individus se comparent, se mesurent, s'ordonnent, font ressortir des équivalences entre eux. En pratiquant de la sorte, ils aboutissent à un accord ; un **principe supérieur commun** mettant un terme à la confrontation.

L'analyse effectuée par les auteurs met en évidence l'existence de plusieurs logiques d'action. Pour eux, « la philosophie du bien commun » peut être perçue différemment d'une organisation à l'autre. De fait, M. Garant et F. Tilman (2014, p.56) expliquent en parlant des personnes qui y travaillent que : " Ces dernières s'impliquent dans leur emploi parce qu'elles sont mobilisées, mues par des valeurs qui leur donnent une vision de ce qui est important et légitime à réaliser dans l'organisation. " En se reposant sur les justifications et les accords obtenus ainsi qu'au travers de la littérature, L. Boltanski, L. Thévenot et E. Chiapello ont dégagé 7 systèmes de valeurs. Dès lors, il leur a été possible de les décliner en mondes communs et en cités. Ils sont au nombre de sept : le monde civique, le monde domestique, le monde industriel, le monde inspiré, le monde de l'opinion, le monde marchand mais aussi le monde issu de la cité du projet. De manière à les appréhender, ils ont créé une grille d'analyse (1991 et 1999). Ils ont catégorisé certains éléments des discours, de façon à faciliter leur étude. De surcroît, cette grille a été retravaillée par plusieurs auteurs dont Amblard et al. (1996, p.88). Elle offre, grâce à un tableau, une comparaison aisée des différents mondes. Ci-après, un extrait légèrement retravaillé illustre leur travail. En effet, les mondes tels qu'ils ont été présentés ne reflètent pas l'ordre chronologique de leur émergence (M. Garant et F. Tilman, 2014). Ainsi, une réorganisation, somme toute modique, se veut la plus fidèle possible de la réalité historique. Les mondes étant classés en fonction de leur découverte.

Tableau 1 : Les mondes communs

	Le monde domestique	Le monde marchand	Le monde industriel	Le monde civique	Le monde de l'opinion	Le monde inspiré	La cité par projet
Principe supérieur commun	la hiérarchie - les traditions - les relations interpersonnelles	Concurrence	Objet technique et méthode scientifique, efficacité, performance	Prééminence des collectifs	L'opinion des autres	Se soustrait à la mesure. Jaillit de l'inspiration	L'activité, les projets, le réseau et la prolifération des liens
Etat de grandeur	Bienveillant, Avisé	Désirable, Valeur	Performance, fonctionnel	Représentatif, officiel	Réputé, connu	Spontané, insolite, échappe à la raison	Engagé, engageant, mobile
Dignité	Aisance, bon sens	Intérêt	Travail	Liberté	Désir de considération	Amour, passion, création	Besoin de se lier
Répertoire des objets	Préséance, cadeaux	Richesse	Les moyens	Forme légale	Noms, marques, messages	Esprit, corps	Tous les instruments de connexion
Répertoire des sujets	Supérieurs, inférieurs, ascendants	Concurrents, Clients	Professionnels	Collectivités	Vedettes	Enfants, artistes	Médiateur, chef de projets
Formule d'investissement	Devoir	Opportunisme	Investissement, progrès	Renonce au particulier, solidarité	Renonce au secret	Risque	Adaptabilité
Rapport de grandeur	Subordination, honneur	Possession	Maîtrise	Adhésion, délégation	Identification	Singularité	Redistribution des connexions
Relations naturelles	Eduquer, Reproduire	Relations d'affaires, intéresser	Fonctionner	Rassemblement pour une activité collective	Persuasion	Rêver, imaginer	La connexion
Figure harmonieuse	Famille, Milieu	Marché	Système	République	Audience	Imaginaire	Réseau
Epreuve modèle	Cérémonie Familiale	Affaire, marché conclu	Test	Manifestation pour une cause juste	Présentation de l'événement	Aventure intérieure	Fin d'un projet début d'un autre
Mode d'expression du jugement	Appréciation	Prix	Effectif, correct	Verdict du Scrutin	Jugement de l'opinion	Eclair de Génie	Etre appelé à participer
Forme de l'évidence	Exemple	Argent, Bénéfice	Mesure	Texte de loi	Succès, être Connu	Certitude de l'intuition	
Etat de petit	Sans gêne, Vulgaire	Perdant	Inefficace	Divisé, isolé	Banal, Inconnu	Routinier	Inengageable

D'après Amblard et al., 1996, p.88.

*Lors de cette recherche, "Les sept mondes communs" sera le premier référent théorique utilisé. Durant la **phase d'échantillonnage**, il permettra de **concevoir une typologie des établissements et une sélection parmi ceux-ci (volet 1)**. En réalité, elle se construira au fur et à mesure grâce à **l'analyse des projets d'établissements et des sites Internet**. Au regard de la théorie, il sera possible de déterminer les mondes spécifiques auxquels ils appartiennent ; et d'établir " **le profil**" de chaque **organisation**. Par la suite, les **entretiens semi-directifs** apporteront la possibilité de **valider le choix effectué**. A cet égard, des **liens** seront faits avec la **culture organisationnelle** (Schein, 1990) et **l'influence de la culture nationale sur les organisations** (Hofstede, 1991). Ces derniers offriront ensuite des éléments de réponses qui demanderont à être confirmés à l'aide du référent suivant.*

1.2.2. Le modèle de la boîte ouverte

La **boîte ouverte** est un modèle élaboré par X. **Roegiers (2003)**. Celui-ci permet d'analyser des actions d'éducation ou de formation grâce à **leurs composantes et leur environnement**. Cette étude offre la possibilité d'adapter l'action à son contexte. En effet, il est indispensable de pouvoir anticiper et s'interroger ; de façon à pouvoir mieux orienter **l'élaboration, la planification, la réalisation et l'évaluation** de cette AEF (Action d'Education ou de Formation). Pour ce faire, il est nécessaire de **déterminer**, de **délimiter** cette action, de **percevoir les rapports internes et externes** qui existent entre tous ses éléments. L'analyse consistera donc à **percevoir les écarts** qu'il pourrait y avoir entre eux. Toute la difficulté résidera à pouvoir choisir le ou les meilleurs angles d'**évaluation**.

Pour resituer ce modèle, il faut bien se rendre compte que X. Roegiers s'est reposé sur plusieurs apports :

- D. Kirkpatrick (1959) complété par J. Phillips (2003) et A. Meignant (2006) :

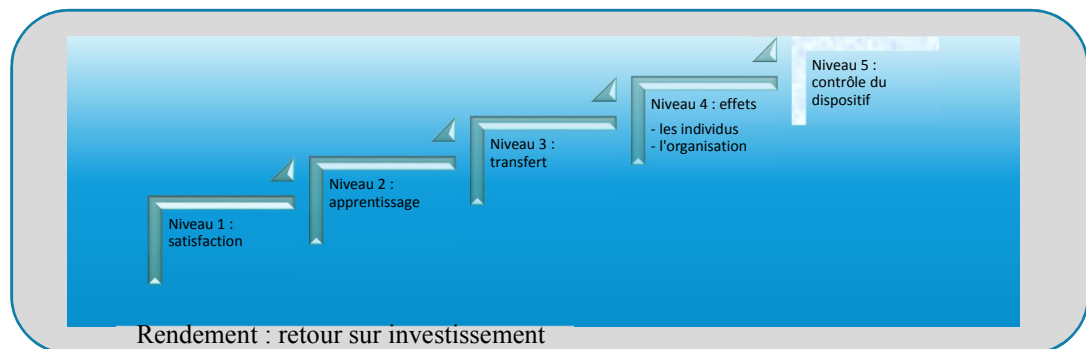


Figure 2 : Les niveaux d'évaluation d'une formation d'après le cours de Françoise de Viron (2015)

D'une part **D. Kirkpatrick (1959)** a établi 4 niveaux d'évaluation :

1. Le degré de satisfaction des participants au cours de la formation :
 - ▀ de manière à améliorer le processus pédagogique et la logistique.
2. L'acquisition de nouveaux savoirs ou compétences :
 - ▀ de façon à pouvoir démontrer à l'issue de la formation qu'il y a eu un apprentissage.
3. Le transfert des nouveaux acquis en situation de travail :
 - ▀ dans le but d'appliquer ce qui a été appris au sein de son organisation et d'opérer sur sa gestion.
4. Les effets de la formation :
 - ▀ en vue de mesurer des effets sur l'organisation permettant ainsi de vérifier l'atteinte ou non des objectifs fixés.

En outre ce modèle a été parachevé bien plus tard par **J. Phillips (2003)** et par **A. Meignan (2006)**. Ces derniers ajoutent pour le premier, que même en formation, il subsiste l'idée retour sur investissement et pour le deuxième qu'il existe un cinquième niveau qui permet de contrôler le dispositif.

- D. L. Stufflebeam

D'autre part **D. L. Stufflebeam** est l'auteur d'un **modèle rationnel de prises de décision (CIPP 1974-1985)**. L'auteur s'est particulièrement intéressé à l'évaluation d'action d'éducation ou de formation. Celle-ci se décompose en quatre opérations " **L'évaluation de contexte (C), l'évaluation des intrants (I), l'évaluation de processus (P) et l'évaluation de produit(P)** ". Son modèle a permis entre autres d'examiner l'**adéquation entre les objectifs de l'action et les besoins de l'environnement**, d'évaluer l'**adéquation des stratégies prévues en lien avec les objectifs fixés**, de rendre compte de l'**adéquation des stratégies mises en place par rapport à celles qui étaient prévues**, et finalement, de mesurer l'**écart qu'il existe entre les résultats obtenus et ceux attendus**. Dès lors, D. L. Stufflebeam lie étroitement la prise de décisions des différents acteurs à ces évaluations.

Cependant, la principale critique qu'émet Roegiers (2003) au modèle de D. L. Stufflebeam est que celui-ci se focalise essentiellement sur l'évaluation et non l'analyse. Par ailleurs, X. Roegiers émet certaines réserves.

Contrairement à D. L. Stufflebeam, il voit le sien comme un **outil d'analyse**. Il précise que son modèle est propre et particulier puisqu'il doit pouvoir décrire chaque situation dans toute sa complexité. Ainsi, pour ce dernier il est indispensable de rendre-compte de la diversité des points de vue. Le contexte organisationnel ne doit pas être perçu comme quelque chose de simple allant de soi. Pour lui la prise de décision ne résulte pas aussi facilement comme pourrait le laisser penser le modèle de D. L. Stufflebeam. Car celui-ci ne rend pas compte du cheminement et des tractations entre les **différents acteurs** qui ont permis d'aboutir à sa concrétisation au sein de l'organisation. Aussi, la diversité des composantes est peu évoquée. En outre, il est nécessaire de tenir compte de chaque contexte. De la sorte, la **multiplicité des référentiels** (contextes) choisis par les protagonistes, ainsi que les **niveaux opérationnels** de décision et d'action ne sont que très peu perceptibles, reflétant le peu d'intérêt porté au **fonctionnement organisationnel**.

Après avoir entendu les arguments exposés de S. Viron (2015) lors d'un de ses cours, il s'avère que cet outil d'évaluation (boîte ouverte) peut aussi servir comme **modèle d'action**. Cette nouvelle fonction a le mérite d'offrir une expertise sur l'action qui est en train de se dérouler et ainsi d'opérer dans l'action en elle-même les choix les plus judicieux. Pour cette raison, il est aisé d'établir une comparaison avec le modèle rationnel élaboré par D. L. Stufflebeam. (1974-1985) **L'évaluation** étant pour lui le moyen permettant la **prise de décision**. Par ailleurs, tout comme D. Kirkpatrick (1959), il ne limite pas son évaluation au seul **produit de l'action** et à sa **fonction de validation**. En effet, il l'étend à **l'ensemble du processus, des stratégies et des objectifs**, autorisant ainsi d'autres fonctions. A savoir, la **planification** et la **régulation** de l'AEF, tout en différenciant les **prévisions**, de la **réalisation effective**. De surcroît, il s'est particulièrement intéressé à la relation que l'AEF entretient avec **son environnement**, à pouvoir la relier à **son contexte** de manière à pouvoir établir des **interactions entre ses différentes composantes internes**.

X. Roegiers (2003) va par ailleurs caractériser ce qu'est un modèle d'analyse d'une AEF, afin d'appréhender le réel, de pouvoir le **comprendre** et l'**expliquer**. Celui-ci doit pouvoir s'approcher grâce à ses différents **niveaux d'analyse (microsocial, mésocial et macrosocial)** ; par ses **faits** qui sont objectivables et ses **représentations**

Chapitre 1 : Cadre théorique

qui sont subjectivables ; par ses **plans, programmes et projets** ; mais aussi et surtout par ses **contenus** et ses **démarches d'élaboration, de réalisation et d'évaluation** de l'action. L'intérêt de son modèle de la boîte ouverte demeure dans l'analyse de ces différentes actions en constante interaction.

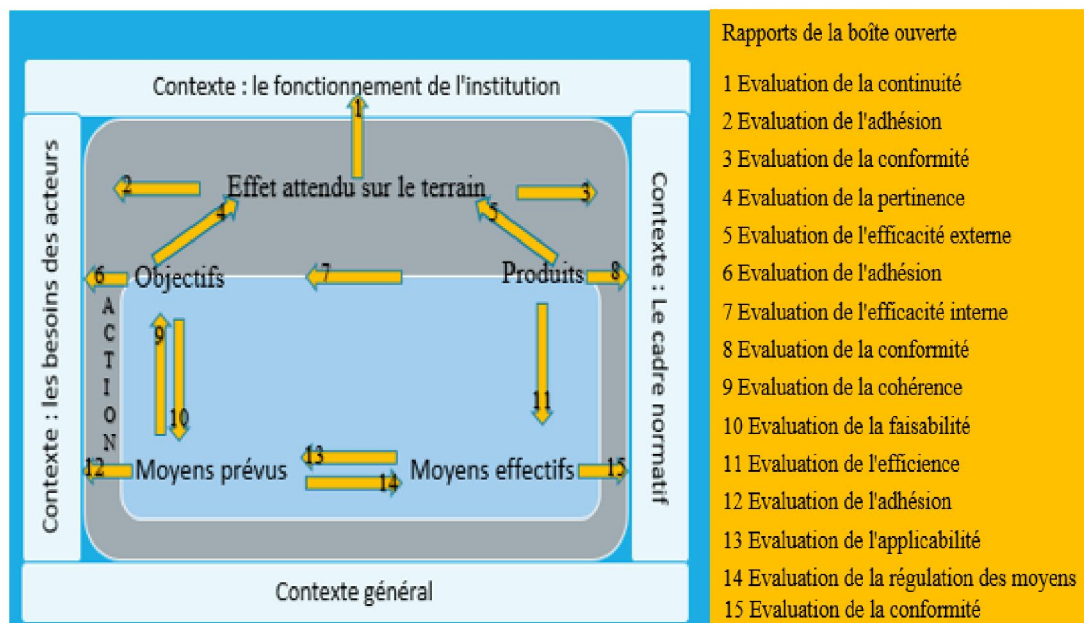


Figure 3 : Schéma de la boîte ouverte (Roegiers, 2003)

Le modèle de la boîte ouverte offre l'avantage de se préoccuper autant des **référentiels** que des **composantes** de l'action. D'une part, plusieurs éléments sont externes à l'action et se trouvent à l'**extérieur** de cette boîte. Ceux-ci sont par ailleurs regroupés en 4 référentiels : " le **contexte général**, le **besoin des acteurs**, le **fonctionnement de l'institution** et le **cadre normatif** ". D'autre part, en sein l'AEF d'autres éléments forment un tout à l'**intérieur** de la boîte ouverte. Dans cet ensemble en interne, on peut identifier les **objectifs** et les **produits**. L'auteur affirme que « c'est en effet principalement à travers ses objectifs et ses produits que l'action d'éducation ou de formation est ouverte sur son environnement. » (Roegiers, 2003, p.66). Pour leur réalisation, il est nécessaire de se munir de **moyens**, prenant la forme de **ressources** et de **stratégies**.

Cependant, il est important de se rendre compte qu'il existe de nombreuses interdépendances entre tous ces éléments. En effet, ils s'influencent mutuellement. Dès lors, l'analyse de l'action se fera au travers de différents rapports.

Par ailleurs l'auteur stipule que son modèle poursuit une triple ambition :

Chapitre 1 : Cadre théorique

- “Etre opérationnel, c'est-à-dire servir d'outil d'analyse tant pour les opérations d'élaboration que de réalisation ou d'évaluation d'une action d'éducation ou de formation ;
- Etre suffisamment général pour servir de cadre de référence à des actions de natures aussi différentes qu'un projet d'établissement, un projet de formation, un programme éducatif ou un plan de formation en entreprise;
- Permettre de décrire la réalité dans toute sa complexité, et à tous les niveaux de la lecture voulus;
- C'est ainsi que nous présenterons ce modèle comme pouvant prêter à différents niveaux de lecture, selon le point de vue choisi.” (Roegiers, 2003, pp. 64-65)

*Compte tenu de sa complexité, "la boîte ouverte" offre un panel d'évaluations possibles. Lors de l'élaboration du guide d'entretien de ce travail, le choix des questions aura une grande importance. Toute la difficulté résidera à pouvoir choisir le ou les meilleurs **angles d'évaluation**. L'analyse des réponses permettra **de définir, de délimiter et d'organiser la/les formation(s) à intégrer à la plateforme**. Ainsi, cette partie s'efforcera de faire émerger pour chaque établissement **les référentiels et les composantes de l'AEF**; mais aussi **leurs rapports entre eux**. De cette manière, il est à escompter qu'une fois arrivé à ce stade, **les leviers et les freins à l'élaboration des AEF soient perceptibles (volet 2)**.*

1.2.3. Le modèle IMAIP

Le Modèle IMAIP (Informations, Motivation, Activités, Interaction et Productions) est un modèle "pragmatique" proposé par M. Lebrun (1999) pour favoriser les apprentissages avec les TICE. Pour le concevoir, l'auteur a croisé plusieurs modèles. En voici les moments les plus importants :

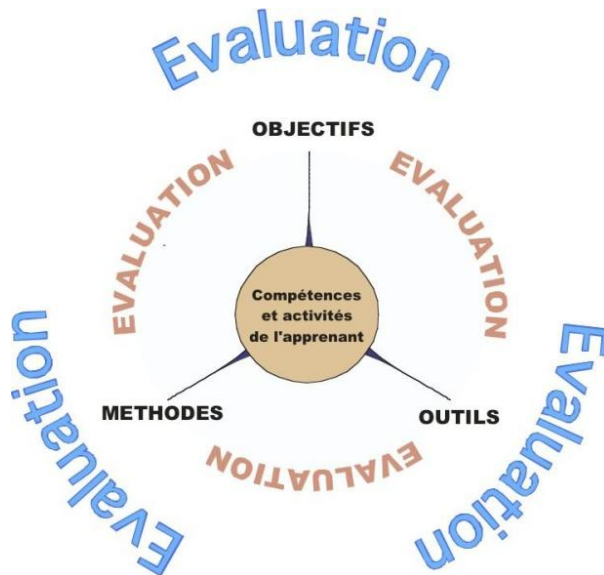


Figure 4 : Modèle d'alignement constructiviste (Batier & Lebrun, 2014)

- En réalité, M. Lebrun s'est inspiré du **modèle d'alignement constructiviste** de J. Biggs (1996). Etant donné que ce dernier prétend pouvoir développer un projet de formation de qualité. Celui-ci s'appuie sur l'idée qu'il faut aligner les objectifs annoncés, les méthodes pédagogiques choisies et les évaluations proposées. M. Lebrun préférera au terme d'alignement celui de **cohérence**. Parallèlement, ce dernier inscrit ce nouveau modèle, repris au-dessus, dans une **approche systémique**. L'apprenant est au centre de l'apprentissage. Le dispositif se met en place autour de l'étudiant. Complémentairement, il y incorpore les outils technologiques de manière à y ajouter des valeurs ajoutées. M. Lebrun précise que l'évaluation ne se limite pas qu'à évaluer les résultats de l'élève par le professeur. Elle doit aussi servir l'étudiant, grâce aux outils qui lui sont mis à disposition. En effet, l'évaluation doit se réaliser en permanence pour qu'il sache où il en est dans ses apprentissages. Par ailleurs, le dispositif en lui-même doit aussi faire l'objet d'évaluations.
- En outre, M. Lebrun ne s'est pas limité à un seul modèle. Il a entre autres exploré les **3 champs de J.-M. Barbier et M. Lesne** (1986) : "*le champ de la société et des institutions*" nécessaire pour déterminer les objectifs de la formation, "*le champ des organismes chargés des formations*" essentiel pour choisir les méthodes, "*le champ des activités pédagogiques*" utile pour sélectionner les outils. Il a pu mettre en évidence que "le substrat du modèle (nommé contexte, c'est notre deuxième dimension) montre bien l'enracinement

Chapitre 1 : Cadre théorique

de la démarche de formation dans les nécessités des différents contextes" (Lebrun, 2011, p. 28). Cette importance accordée aux différents contextes fera écho auprès de M. Lebrun. En effet, cette idée se retrouve très présente dans son modèle IMAIP, détaillé juste après.

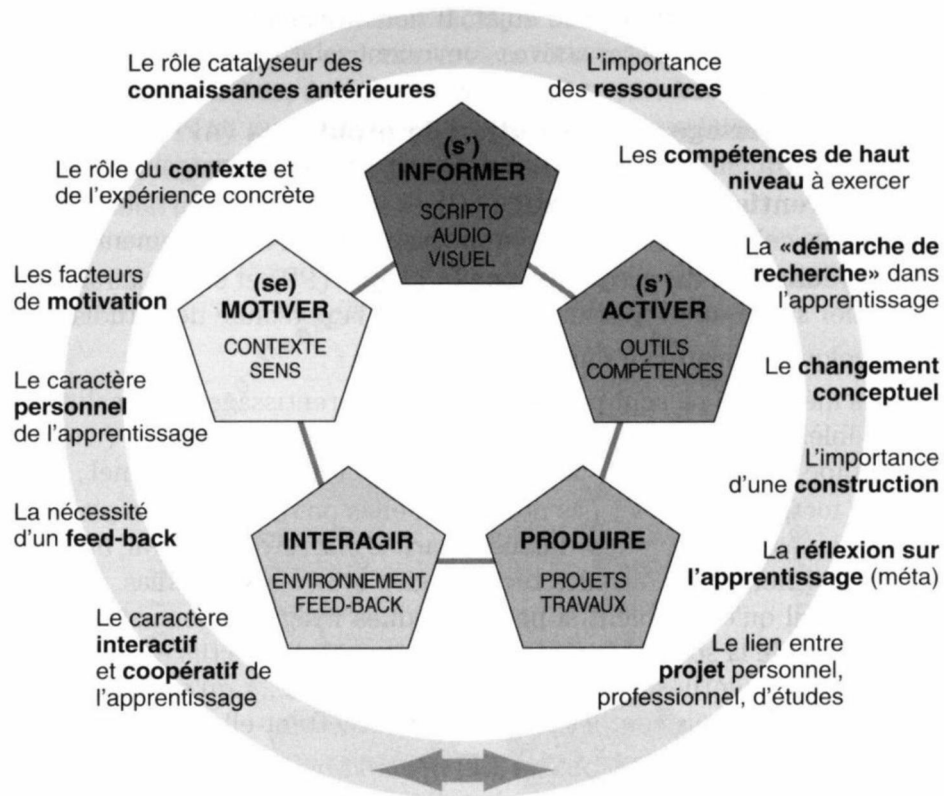


Figure 5 : Quelques constituants pédagogiques du pentagone de l'apprentissage.(Lebrun, 2002b)

- Au bout du compte, après avoir analysé différents courants pédagogiques (behaviorisme, constructivisme, interactionnisme...), M. Lebrun a construit progressivement son propre outil, **le modèle IMAIP**.

Originellement, son auteur a établi une liste de **13 facteurs favorisant l'apprentissage**. Il est à signaler que ces derniers ne se veulent pas réducteurs. Chacun est libre de les exemplifier. Il les a ensuite catégorisés à l'aide de **5 composantes pédagogiques** (pentagones). Ceux-ci sont repris dans la représentation ci-dessous. D'autres prolongements de cette figure ont été proposés par l'auteur. En réalité, elle a permis de servir de tremplin à d'autres schémas.

Chapitre 1 : Cadre théorique

- Grâce à son modèle, M. Lebrun a pu accorder les caractéristiques de sa figure avec **3 "méthodes actives"** : *"l'apprentissage par résolution de problèmes (APP), l'apprentissage coopératif (AC) et la pédagogie du projet (PP)"*.

La synthèse : un modèle d'**apprentissage** entouré des éléments constitutifs d'un **dispositif** pédagogique pour développer des **compétences** (Contenus x Capacités x Contextes) !

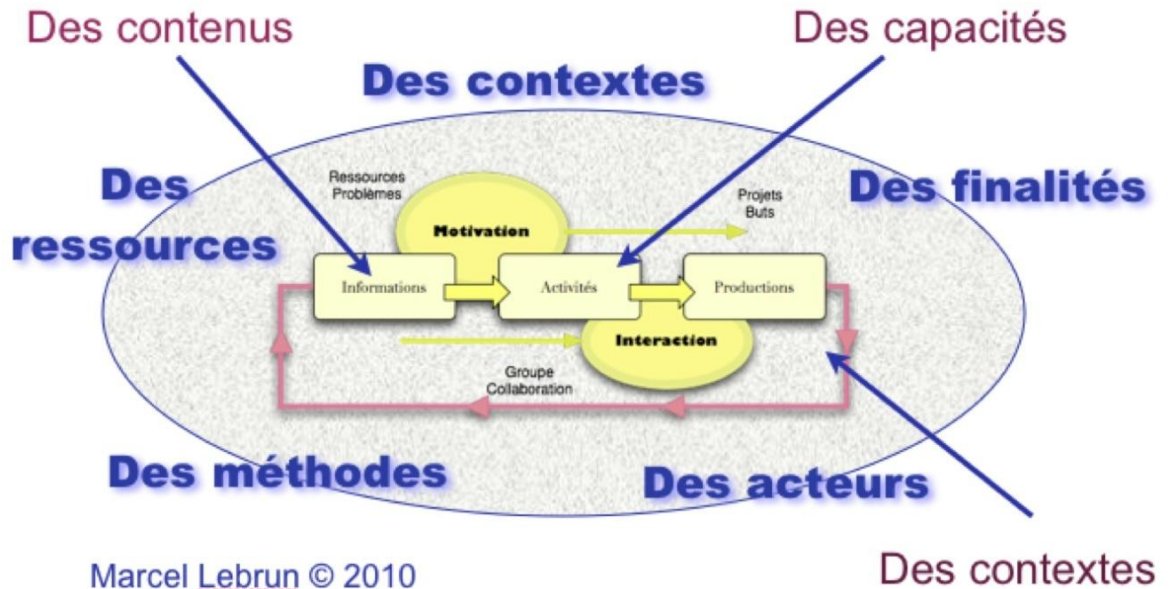


Figure 6 : Modèle IMAIP (Batier & Lebrun, 2014)

- M. Lebrun a cherché à proposer un modèle pragmatique, facile d'utilisation et proche du terrain professionnel. A cet égard, il a élaboré ce modèle dynamique de l'apprentissage. Celui-ci est composé de **5 dimensions principales**. Il est intéressant de remarquer que ces dimensions proviennent des 5 composantes pédagogiques traitées juste avant. D'une part, **l'information, l'activité et la production** qui sont parfaitement "alignées". D'autre part, la **motivation et l'interaction** qui servent de moteur à cette "machine" admirablement bien assemblée.

Malgré cette linéarité, on perçoit **une boucle** qui utilise les acquis (les outcomes) de l'apprentissage qui viennent de se terminer dans un nouveau qui débute.

- Dès lors, au niveau des intrants on retrouve **l'information**. Celle-ci doit mettre l'étudiant dans un environnement propice aux apprentissages. Cette information lui sert à définir les objectifs à atteindre ; à présenter le dispositif qui lui est proposé ; à lui expliquer ce sur quoi il va être évalué et

comment ; ainsi que les critères qui vont être utilisés ; mais surtout à lui donner une occasion d'apprendre. Elle doit lui fournir les apports nécessaires à son apprentissage. Ceux-ci peuvent venir de toutes parts : les acquis antérieurs, les supports matériels, les personnes associées au contexte... En effet, il est important de le placer en situation d'apprendre que ce soit au travers de tâches à réaliser ou de problèmes à résoudre ou encore grâce aux interactions qu'il pourrait rencontrer. A titre d'exemple, Internet offre un foisonnement d'informations. Néanmoins, il ne suffit pas de parcourir les pages du web pour apprendre.

- Effectivement, ce n'est pas tout de lui fournir de l'information ! Faut-il encore s'assurer que l'apprenant en fasse quelque chose et soit en apprentissage. Son **activité** passe avant tout par le dispositif que le formateur a choisi de mettre en place. En effet, il existe différents courants pédagogiques et différentes façons d'enseigner. Assurément, l'étudiant n'apprendra pas de la même manière si le professeur déverse son savoir ou si l'étudiant est acteur de ce qu'il apprend ou le co-construit. Pour ce faire, on peut compter sur de nombreux outils elearning pour aller chercher de l'information, en construire, en déposer, l'échanger et la partager.
- L'apprentissage se conclut par la confrontation de ce qui a été avancé comme objectif à atteindre avec les résultats obtenus. Autrement dit, il se termine par **une production**. Cette dernière permet de réaliser une évaluation de l'objet obtenu, du produit fini, des connaissances nouvelles mais aussi du processus d'apprentissage entrepris au regard de ce qui était annoncé. Ainsi une fois l'évaluation effectuée, l'intérêt réside dans le fait de pouvoir faire émerger de nouvelles questions et de pouvoir réinvestir les nouveaux apports dans un nouvel apprentissage. Les LMS en ce sens permettent de déposer, de partager, de garder une trace de ce qui a été réalisé.
- Pour espérer avoir un quelconque apprentissage, il est nécessaire que l'étudiant soit mobilisé dans des situations suffisamment stimulantes cognitivement. Sa **motivation** est indispensable. Plusieurs auteurs ont pu démontrer l'influence qu'elle a sur les apprentissages. Un en particulier est incontournable, R. Viau et son modèle de la dynamique motivationnelle

(2002). Dans les faits, l'apprenant a besoin d'activités qui ont du sens pour lui, de savoir qu'il est en mesure de les réaliser et de percevoir un certain intérêt ainsi qu'une certaine utilité à les accomplir. La valeur qu'il leur accorde est déterminante. Elle lui permet de s'engager dans la tâche à effectuer. Pour y parvenir, il a aussi besoin de sentir qu'il contrôle le processus d'apprentissage et que son investissement débouche sur des résultats significatifs et importants pour lui. La formation en ligne pour peu qu'elle soit bien pensée, a pour objectif de permettre à l'étudiant de "se réaliser".

- En outre, il ne faut pas négliger les **interactions** que peuvent avoir les individus entre eux lors d'un apprentissage. D'une part, l'étudiant a besoin de se sentir soutenu lorsqu'il apprend ; que ce soit par ses formateurs et/ou par ses pairs. L.S. Vygowski (1934) préconisait déjà à son époque, à travers son concept de " Zone proximale de développement ", de proposer à l'apprenant des activités qu'il est capable de réaliser avec l'aide d'une personne plus expérimentée. Quant à A. Bandura (1997b, 1982), il présentait l'expérience vicariante dans laquelle le mimétisme a une grande importance. En effet, l'idée essentielle est de permettre à une personne de s'améliorer grâce à l'observation d'autrui. Sans oublier, le socioconstructivisme et la co-construction qui font la part belle à la collaboration. Il est dès lors normal de voir de plus en plus d'outils de médiatisation, offrir des espaces supplémentaires au sein des plateformes afin d'interagir.

Au cœur de l'apprentissage, il y a les activités réalisées par les étudiants. Tout autour de lui vient se placer **le dispositif de formation**. Celui-ci comprend aussi bien des ressources (textes, vidéos, PDF...), des contextes (à l'école, en entreprises, à l'université...), des méthodes (voir les 3 méthodes actives : p.22), des acteurs (les apprenants, les intervenants) et des finalités.

Finalement, il est nécessaire de préciser que le tout est déterminé en fonction **des capacités** de l'étudiant, **des contenus** proposés et **du contexte dans lequel se déroule l'apprentissage**.

*Le modèle "IMAIP" est caractérisé par M. Lebrun (1999) comme étant un modèle "pragmatique pour favoriser les apprentissages". Il l'envisage plus particulièrement à l'aide des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Selon lui, son modèle a le mérite d'inviter ses utilisateurs à réfléchir aux méthodes pédagogiques qui ont recours à ces dernières, à analyser un dispositif de formation, ainsi qu'à évaluer leurs outils. Ce mémoire se focalisera surtout sur une autre fonction permise par l'auteur. En effet, il est aussi conçu pour aider à **l'élaboration de dispositifs de formation**. Les entretiens qui seront réalisés dans le cadre de ce travail pourraient fournir les matériaux nécessaires pour définir les dimensions et les composantes des dispositifs de formation. La conclusion de cette partie s'attachera à **démontrer qu'il est possible d'ajuster les informations récoltées au modèle "IMAIP" (volet 3)**.*

1.3. Synthèse du cadre théorique

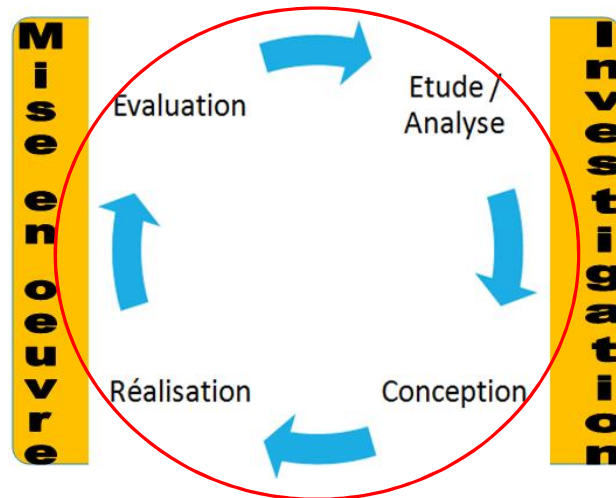


Figure 7 : Cycle d'un projet d'après le cours de Françoise de Viron donné en 2015

Avant de présenter l'articulation des différents apports et référents qui constituera la cadre théorique, il s'avère nécessaire de saisir que **l'implémentation de LMS en milieu scolaire** s'inscrit dans ce qui est communément appelé en ingénierie de la formation, **la gestion ou conduite de projet**. Comme évoqué précédemment, ce genre de plateformes a pour fonction de proposer des formations en lignes et dès lors a besoin d'être géré à l'aide de **projets de formations**. Le schéma ci-dessus (de

Chapitre 1 : Cadre théorique

Viron, 2015) rend compte des différentes étapes qui structurent le cycle d'un projet. Il se décompose en deux moments importants. **L'investigation** qui comprend **l'analyse/l'étude (volets 1 et 2)** et **la conception (volet 3)**. Le second concerne **la mise en œuvre** qui est constituée de **la réalisation** et de **l'évaluation**. Concernant cette dernière étape M. Garant et F. Tilman (2014, p. 51) précisent "qu'il ne faut pas attendre d'être arrivé au terme de l'action pour s'interroger sur l'évaluation du projet. Tout au long de la réalisation, on peut s'enquérir de son état d'avancement. On parlera **d'évaluation du processus**." De plus, la **figure proposée n'est pas arrêtée**. De la sorte, même si le cycle s'achève par une évaluation ; celui-ci n'est pas fermé. Il laisse la possibilité au projet terminé d'être repris par un autre. En effet, l'évaluation effectuée peut fournir des éléments à analyser pour un second projet. Cette logique implique une suite sans fin.

En outre, M. Lebrun (2011) attire l'attention sur le fait que lors du développement d'un dispositif de formation ; il est important de ne pas délaisser les dimensions suivantes :

1. **les composantes du dispositif de formation** (voir le modèle de l'alignement constructiviste de J. Biggs : p. 21) ;
2. **les différents contextes qui y sont impliqués** (voir les 3 champs de J.-M. Barbier et M. Lesne : p. 22) ;
3. **la dynamique de l'apprentissage de l'étudiant** (voir le modèle IMAIP de M. Lebrun : p. 23).

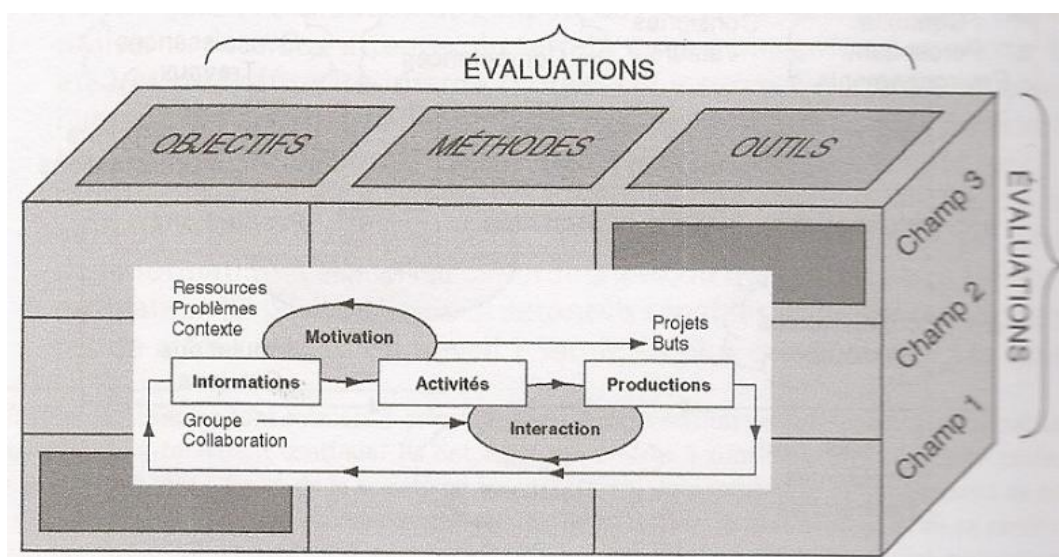


Figure 8 : Un modèle pour réfléchir la qualité d'un dispositif pédagogique.
Lebrun, M., Smidts, D., & Bricoult G. (2011)

Chapitre 1 : Cadre théorique

La figure ci-dessus représente **la rencontre des 3 modèles mentionnés**. Autrement dit, elle synthétise en un seul schéma les différents modèles proposés. Cependant, malgré cette cohésion, elle recouvre des réalités très complexes.

Dans le cadre de ce travail, la focale (l'encadré en rouge) se positionnera par rapport à **l'investigation** et plus particulièrement **l'analyse et l'étude de l'implémentation de LMS dans les écoles fondamentales bruxelloises de la Fédération Wallonie-Bruxelles (volets 1 et 2)**. Au terme du mémoire, un prolongement ambitionnera de démontrer qu'il est tout à fait possible de réinvestir les matériaux des entretiens. En effet, ceux-ci pourront être récupérés lors de **la conception (volet 3), la réalisation et l'évaluation d'une/des formation(s) associées aux plateformes**.

L'articulation du cadre théorique est composée en **trois parties principales**. Elle est structurée en fonction **des étapes à entreprendre** mais aussi en s'appuyant sur **plusieurs référents**.

Tout d'abord, **une analyse des organisations (volet 1)** sera proposée. Les référents théoriques mobilisés permettront de **percevoir les valeurs, les croyances, les normes et la culture (volet 1)** défendues par les acteurs de chaque établissement. Les justifications qu'ils avanceront permettront dans un second temps, de faire **émerger les mondes communs (volet 1)** auxquels ils appartiennent (voir les sept mondes communs : p.12).

Ensuite, le modèle de X. Roegiers (voir le modèle de la boîte ouverte : p.14) confirmera certains éléments apparus lors des premières investigations. Grâce à l'étude de plusieurs rapports des "boîtes ouvertes", il sera possible d'**identifier pour chaque école les leviers et les freins (volet 2) à l'élaboration des formations à inclure dans les plateformes (volet 3)**.

Finalement, le travail de ce mémoire se ponctuera par une démonstration. Elle s'attachera, à l'aide du modèle pragmatique de M. Lebrun (voir le modèle IMAIP : p. 20), à démontrer qu'il est tout fait réaliste de vouloir **réinvestir les matériaux récoltés durant les entretiens pour concevoir une formation intégrée à une plateforme (volet 3)**.

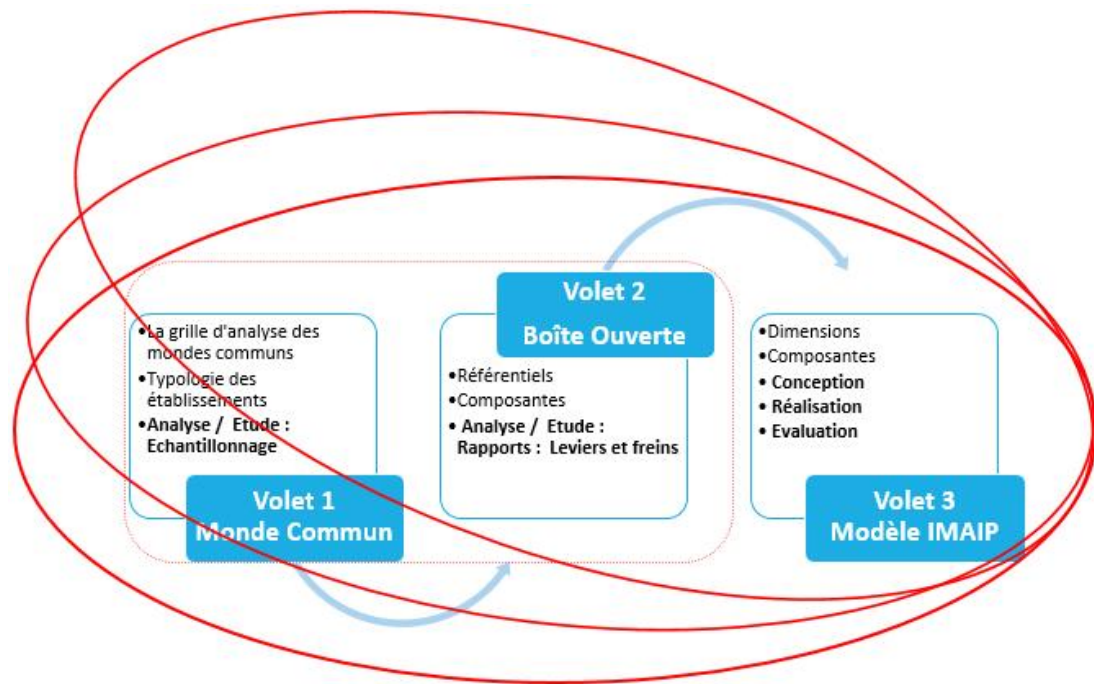


Figure 9 : Etapes du cadre théorique

Liste des principaux référents théoriques mobilisés :

- 1) - **Volet 1** : L'analyse des écoles (observation directe et entretiens semi- directifs) : Hatch, M.J., & Cunliffe, A.L. (2009). *Théorie des organisations*.
 - ➡ Les influences de la culture nationale sur les organisations (Hofstede, 2001) : *les dimensions de la culture organisationnelle*.
 - ➡ Organizational Culture (Schein, 1990) : *les différents niveaux de la culture organisationnelle*
 - **La justification des valeurs identifiées** : Les sept mondes communs de justification : Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991) complété par Boltanski, L. & Chiapello, E. (2011).
 - ➡ Les sept mondes communs : 4 choix parmi les 7.
- 2) **Volet 2** : La détermination des leviers et des freins des établissements analysés en fonction des mondes communs reconnus : Roegiers, X. (2003).
 - ➡ La boîte ouverte : *analyse des rapports*.
- 3) - **Volet 3** : Retour sur l'analyse des plateformes déjà existantes ainsi que le développement des futures plateformes : Lebrun, M. et Batier C. (2013).
 - ➡ Les outils de l'elearning : *outils de gestion de la formation, outils auteurs et les outils de médiatisation des interactions*.
 - **La proposition de formations** : modèle IMAIP Lebrun M. (1999)
 - ➡ Les cinq composantes du modèle IMAIP.

Lors du premier chapitre, la pertinence de ce travail, la description de travaux antérieurs ainsi qu'une présentation du cadre théorique ont été exposés.

Pour poursuivre ce mémoire, il est nécessaire de percevoir l'ensemble des étapes par lesquelles il a fallu passer pour arriver jusqu'à la question de recherche. En effet, cela a nécessité du temps, de nombreuses lectures, d'innombrables échanges, maintes réflexions ; tout naturellement de la maturation. Ainsi, ce parcours composé de plusieurs phases ne s'est pas fait sans mal. Des allées et venues continues entre la théorie et la problématique ont eu lieu. Aussi, il y a eu de multiples temps d'arrêt et des retours en arrière. Néanmoins, ce cheminement chaotique reste structuré.

Dans le chapitre suivant, plusieurs jalons indiquent la direction à suivre. Ceux-ci composent sa trame. Tout d'abord, il débute par **l'émergence de la problématique**. Ensuite, il se poursuit par **la définition des objectifs à atteindre**. Progressivement, **la question de recherche** apparaît. Celle-ci est mise en avant et explicitée. A la fin, il se termine par **des propositions d'hypothèses**.

2.1. Emergence de la problématique

Mon intérêt s'est d'abord porté vers une recherche-action. L'objectif de cette recherche était de pouvoir répondre à ces deux questions.

- *Peut-on améliorer la gestion d'organisations socio-éducatives grâce aux LMS ?*
- *Facilitent-elles une meilleure communication interpersonnelle ?*

Rapidement, il s'est avéré que cette recherche n'était pas réaliste compte tenu du temps imparti. Assurément, il aurait été impossible de mesurer de quelconques effets. Ainsi, il a été décidé de déplacer la focale en réalisant plutôt une recherche fondamentale. En optant pour ce choix, il a été nécessaire de revenir sur le travail et de mieux le circonscrire.

2.2. Objectif de la recherche

L'intérêt de ce mémoire est maintenant tout autre. En effet, celui-ci ambitionne de pouvoir d'une part **identifier les établissements scolaires les plus susceptibles d'implémenter ce genre de plateforme** ; et d'autre part de **pouvoir déterminer les**

leviers et les freins qui facilitent la mise en place de cet outil dans quatre écoles fondamentales bruxelloises de la FWB. Pour rappel, l'objet principal reste quant à lui toujours lié au LMS.

2.3. Question de la recherche

L'enjeu principal de la recherche réside à faire **apparaître les leviers et les freins (volet 2)** qui facilitent ou non la mise en place de cette plateforme dans quatre écoles du fondamental. Il est question d'**identifier leur culture organisationnelle (volet 1)**, en lien avec la théorie des 7 mondes communs (Boltanski & Thévenot, 1991, complétée par Boltanski & Chiapello, 2011).

Ainsi, mon questionnement porte plus sur la mise en œuvre d'un tel projet :

- *Comment gérer l'innovation en fonction des cultures organisationnelles ?*
- *Comment mettre en place des LMS dans quatre écoles fondamentales bruxelloises de la FWB en tenant compte de leur culture organisationnelle ?*

Pour finalement aboutir à la question de recherche.

*Existe-t-il **des leviers et des freins (volet 1)** qui permettent d'implémenter ou non une plateforme LMS, dans chacune des écoles étudiées **en fonction de la culture organisationnelle (volet 2)** de ces dernières ?*

2.4. Hypothèses

L'hypothèse principale que cette recherche ambitionne de démontrer, est que **les leviers et les freins (volet 2)** qui permettent l'implémentation ou non d'un LMS découlent de **la culture organisationnelle de l'établissement (volet 1)**.

- En somme pour **l'hypothèse 1** : il existerait **des leviers et des freins (volet 2)** qui permettent d'implémenter ou non une plateforme LMS, dans chacune des écoles étudiées **en fonction de la culture organisationnelle (volet 1)** de ces dernières.

Chapitre 3 : Méthode de la recherche

Pour rappel, un prolongement à la question de recherche est prévu. Il a pour objectif de **proposer pour chacune des écoles étudiées des pistes pour concevoir une/des formation(s) en ligne à intégrer aux LMS (volet 3).**

Pour cela, il est indispensable de pouvoir répondre à cette **nouvelle question avec une autre hypothèse avancée :**

*Les matériaux issus des entretiens réalisés permettent-ils, à l'aide du modèle "IMAIP", de **réaliser pour chacune des écoles étudiées une/des formation(s) en ligne (volet 3) qui sera/seront intégrée(s) à la plateforme ?***

- Pour **l'hypothèse 2** : les matériaux issus des entretiens effectués permettent, à l'aide du modèle "IMAIP", de **réaliser pour chacune des écoles étudiées une/des formation(s) en ligne (volet 3)** qui sera/seront intégrée(s) à la plateforme.

PARTIE EMPIRIQUE

Chapitre 3 : Méthode de la recherche

De manière à appréhender cette recherche, il est important de comprendre la méthode avancée. Les points qui sont détaillés dans ce chapitre sont les suivants : **la posture épistémologique** adoptée, **l'échantillonnage** envisagé, **la méthode de recueil des données** qui sera proposée ainsi que **l'analyse de celle-ci**.

3.1. Posture épistémologique

Pour saisir ma posture épistémologique, j'ai choisi de me reposer sur **l'approche constructiviste** émise par J.C. Kaufmann (2014). En outre, parmi les schèmes d'intelligibilité proposés par J.M. Berthelot (1990), je me suis orienté vers **les schèmes d'agrégation**.

3.1.1. Approche constructiviste

Lors de la recherche, je me situe dans une **approche constructiviste** : « Je préfère personnellement partir avec une idée en tête, mais la suite est identique : l'objet se construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain. » (Kaufmann, 2014, p.23). En outre, elle se limite à quatre établissements et ne peut en aucun cas être le reflet de l'ensemble des écoles en FWB. En opérant ce choix, « Le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation. » (Kaufmann, 2014, p.22). Ainsi, **les informations recueillies sur le terrain rendent compte de la réalité afin d'être plus proche de ce que vivent ses acteurs**.

3.1.2. Schèmes d'agrégation

Si on se réfère aux schèmes d'intelligibilité (Berthelot, 1990), je me positionne au niveau des **schèmes d'agrégation** (composition). Ainsi, la méthode qualitative utilisée pour mener à bien cette recherche se reposera sur de l'observation directe et des entretiens compréhensifs et semi-directifs qui seront effectués dans quatre établissements. En effet, « l'entretien compréhensif s'inscrit dans une dynamique

Chapitre 3 : Méthode de la recherche

exactement inverse (par rapport à l'entretien standardisé) : l'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté. Lors de l'analyse de contenu, l'interprétation du matériau n'est pas évitée mais constitue au contraire l'élément décisif. » (Kaufmann, 2014, p. 19)

Ainsi, ce n'est qu'**une fois les informations récoltées sur le terrain que la recherche prendra tout son sens.**

3.2. Echantillonnage

De ce fait, l'élaboration de l'échantillonnage est un moment crucial de cette recherche. Tout d'abord, le choix s'est porté sur **quatre établissements bruxellois : deux de l'officiel subventionné, un du libre subventionné confessionnel et un privé.** Ensuite, il a été nécessaire d'avoir des **écoles suffisamment contrastées et représentatives de mondes communs différents** (suppositions : ci-dessous signalées en rouge). Dans chacune d'elles, la direction et trois enseignants seront interviewés.

a. Ecole privée catholique d'Etterbeek (1 impl.)

+/- 120 élèves - indice socio-économique X

Monde marchand et/ou domestique et/ou industriel ?

b. Ecole communale d'Auderghem (1 impl.)

+/- 450 élèves - indice socio-économique 15/20

Monde inspiré et/ou monde civique ?

c. Ecole communale d'Evere (3 implantations)

+/-900 élèves - indice socio-économique 5/20

Cité par projet et/ou monde civique ?

d. Ecole catholique d'Etterbeek (1 implantation)

+/- 530 élèves - indice socio-économique 16/20

Monde de l'opinion et/ou domestique ?

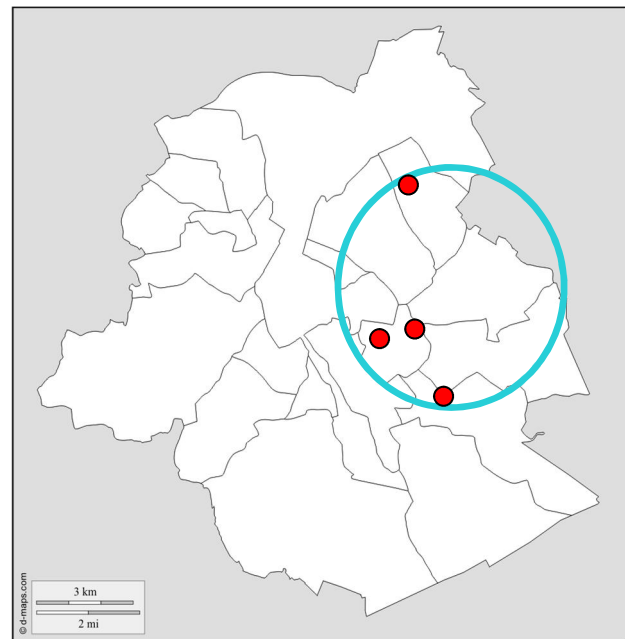


Figure 10 : Ecoles issues de l'échantillonnage
Carte provenant du site : d-maps.com (2017)

Chapitre 3 : Méthode de la recherche

3.3. Méthode de recueil des données

Comme déjà évoqué dans ce travail, celui-ci est décomposé en plusieurs parties (p.30). Lors du recueil des données, la recherche qualitative se situera au niveau des volets 1 et 2. Il sera constitué d'une **phase d'observation** et d'une **phase d'entretiens semi-directifs**.

3.3.1. L'observation

Tout d'abord, pour récolter les données, il sera exercé une identification des écoles grâce à **leur projet d'établissement et leur site Internet** mais aussi en réalisant une première **étape d'observation**. Ensuite, cela me permettra de **dégager certaines régularités** qui m'amèneront à **émettre des hypothèses** par rapport aux mondes auxquels ils pourraient appartenir. De plus, une technique émise par Majken Schultz (1994) me servira à confirmer ou à infirmer ces hypothèses :

Pour cela, il sera crucial de **récolter et de décrire un maximum d'artéfacts**. Dans un second temps, il sera nécessaire d'en sélectionner un au hasard et de le mettre en relation avec d'autres. Cette étape devra être réitérée à plusieurs reprises de manière à obtenir des regroupements d'artéfacts afin de structurer le tout. Ensuite, chaque série obtenue sera organisée et placée autour d'une spirale dessinée au préalable. Sur chacune d'entre elles, une description ainsi qu'un mot synthétisant la spirale seront ajoutés respectivement sur la ligne formée et sur le centre de cette dernière. Et pour terminer, le lien entre ces idées-clés permettra de **rendre compte de la culture analysée**.

3.3.2. Les entretiens semi-directifs

Enfin, après avoir effectué tout ce processus, une nouvelle phase pourra débuter avec **ses entretiens** qui ont comme objectifs de **vérifier l'exactitude des éléments récoltés lors de l'étape précédente** ; et de **répondre aux questions de la recherche initiale**.

Pour rappel, le guide d'entretien a une triple ambition :

- établir une typologie des établissements analysés ;
- déterminer les leviers et les freins à l'implémentation d'une plateforme en ligne pour chaque école ;
- apporter les matériaux nécessaires à la réalisation d'une formation en ligne.

A cet égard, l'élaboration du questionnaire fait appel aux différents référents théoriques présentés précédemment dans ce mémoire.

La première partie de l'entretien débutera par **l'analyse des organisations**. M. Garant et F. Tilman (2014) proposent "trois usages possibles de cette typologie". Cette recherche se focalise sur l'un d'entre eux. Ce dernier s'appuie sur les discours escomptés. En effet, les dialogues qui seront obtenus s'attacheront à faire émerger à l'aide des réponses des personnes interrogées, le/les monde(s) commun(s) au(x)quel(s) elles appartiennent.

La seconde partie, grâce à **l'examen des rapports de la boîte ouverte** de X. Roegiers (2003) permettra d'identifier les leviers et les freins déjà évoqués plus haut. Un va-et-vient entre la figure 1.2. (p.19) et le guide d'entretien est conseillé. En réalité, certaines questions sont numérotées entre des parenthèses et se réfèrent aux rapports de ce schéma.

En outre, les matériaux qui seront récoltés dans les deux parties pourraient être insérés dans le modèle de M. Lebrun (2002). De la sorte, ils permettraient de définir les dimensions et les composantes des dispositifs de formations.

Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des questions élaborées pour les entretiens. Il est divisé en trois parties. En outre, certaines ont attiré à la définition des LMS. Celles-ci recouvrent les principaux référents théoriques mobilisés dans le cadre de cette recherche. De la sorte, les réponses à ces interrogations devraient donner des éléments d'information relatifs aux différents points mis en correspondance. Cependant, cela ne se limite pas à ces seules cases. En effet, les personnes interrogées auront la possibilité d'argumenter et d'étayer leurs propos. Ainsi, il est probable qu'ils répondront anticipativement à d'autres questions envisagées.

Chapitre 3 : Méthode de la recherche

Tableau 2 : Correspondance entre le questionnaire et les principaux cadres théoriques de la recherche (guide d'entretien en annexe)

Les mondes communs et leurs dimensions	?	Rapports de la boîte ouverte	?	Les dimensions et les composantes du modèle IMAIP	?
Les mondes communs	1 ; 2 ; 3 ; 13;	Evaluation de la continuité (1)	47 ; 54 ; 55 ; 56 ; 57.	Le modèle IMAIP dans son ensemble	14 ; 26 ; 38 ; 39 ; 40 ; 41 ; 42 ; 49 ; 52 ; 73 ; 74 ; 75 ; 76 ; 77 ; 78.
Le monde domestique	12.	Evaluation de l'adhésion (2)	47 ; 48 ; 49 ; 50 ; 52 ; 53 ; 54 ; 55 ; 65.	Apprentissage	34 ; 35 ; 37.
Le monde marchand	9 ; 10.	Evaluation de la conformité (3)	47 ; 58 ; 59 ; 60 ; 62.	Informations	16 ; 17 ; 18 ; 19 ; 36.
Le monde industriel	4 ; 38 ; 39 ; 40 ; 41 ; 42.	Evaluation de la pertinence (4)	66.	Motivation	20 ; 21 ; 22 ; 23 ; 24 ; 25 ; 26 ; 36.
Le monde civique	6.	Evaluation de l'efficacité externe (5)	68 ; 78.	Activités	27 ; 29 ; 30 ; 36 ; 64.
Le monde de l'opinion	7 ; 8.	Evaluation de l'adhésion (6)	47 ; 49 ; 50 ; 52 ; 53 ; 54 ; 55 ; 63 ; 64.	Interaction	28 ; 31.
Le monde inspiré	5.	Evaluation de l'efficacité interne (7)	67 ; 78.	Productions	32 ; 33 ; 56 ; 65 ; 66 ; 67.
La cité du projet	11.	Evaluation de la conformité (8)	47 ; 58 ; 59 ; 60 ; 62.	Boucle	56 ; 57 ; 65 ; 66 ; 68 ; 79.
Principe supérieur commun	37.	Evaluation de la cohérence (9)	51 ; 69 ; 70 ; 71 ; 73.	Dispositif	13 ; 54 ; 55.

Chapitre 3 : Méthode de la recherche

Etat de grandeur	15 ; 17 ; 19 ; 27.	Evaluation de la faisabilité (10)	74.	Ressources	69 ; 70 ; 71 ; 72.
Dignité	15 ; 16.	Evaluation de l'efficacité (11)	77 ; 78.	Méthodes	50.
Répertoire des objets	18 ; 29 ; 30.	Evaluation de l'adhésion (12)	47 ; 49 ; 50 ; 51 ; 52 ; 53 ; 54 ; 55 ; 69 ; 71 ; 72 ; 73.	Contextes (disp.)	47.
Répertoire des sujets	14 ; 15 ; 18 ; 28 ; 31.	Evaluation de l'applicabilité (13)	43 ; 44 ; 45 ; 46 ; 76 ; 78.	Acteurs	14 ; 18 ; 53 ; 56.
Formule d'investissement	16 ; 20 ; 21 ; 22 ; 23 ; 24 ; 25 ; 26.	Evaluation de la régulation des moyens (14)	75.	Finalités	1 ; 2 ; 3 ; 48 ; 58 ; 59 ; 60 ; 61 ; 62 ; 63.
Rapport de grandeur	17 ; 19.	Evaluation de la conformité (15)	47 ; 58 ; 59 ; 60 ; 61 ; 62.	Compétences	1 ; 2 ; 3 ; 44 ; 48 ; 58 ; 59 ; 60 ; 61 ; 62 ; 63.
Relations naturelles	14 ; 16 ; 34 ; 35 ; 36.			Contenus	43 ; 46.
Figure harmonieuse	14 ; 15.			Capacités	51.
Epreuve modèle	17 ; 19 ; 32 ; 38.			Contextes (comp.)	47.
Mode d'expression du jugement	17 ; 19 ; 33 ; 38.				
Forme de l'évidence	17 ; 19.			Définition LMS	43 ; 45.
Etat du petit	19.				

Chapitre 3 : Méthode de la recherche

3.5. Méthode d'analyse des données

De toute évidence, la méthode d'analyse des données s'effectuera pendant et après chaque observation ou entretien effectué. Elle débutera par la **retranscription** de celui-ci. Ensuite, une **lecture** attentive permettra de se familiariser avec le nouveau matériau. Aussi, il est vraisemblable qu'au fur et à mesure le **guide d'entretien fasse l'objet d'ajustements**. **Les observations**, comme cela a déjà été évoqué (p. 37), seront examinées au travers des **artefacts collectés**. **Les entretiens**, quant à eux, seront analysés en les codant. Les **étiquettes** obtenues permettront grâce à leurs regroupements de faire **émerger des thèmes et des sous-thèmes**. Une fois validés, il sera nécessaire de les confronter à la question de la recherche.

3.6. Synthèse de la démarche utilisée

En conclusion, la **posture épistémologique** adoptée (approche constructiviste et schèmes d'agrégation) a **influé sur l'ensemble de la démarche de cette recherche qualitative**. En effet, son importance s'est faite ressentir lors du **choix de l'échantillonnage** et lors de **l'élaboration du guide d'entretien** qui a été réalisé. Les questions se sont voulues ouvertes et laissent une certaine liberté de parole à l'interlocuteur. De la même manière, **les méthodes de recueil et d'analyse des données** offrent la possibilité d'être dans un processus évolutif. Ce n'est que sous certaines conditions qu'on considérera que l'entretien est arrivé à son seuil de saturation. L'analyse des matériaux prélevés sur le terrain devrait permettre de **répondre progressivement à la question de recherche**.

4.1. Phase exploratoire : première phase de récolte des données et réajustement méthodologique

Lors d'une phase exploratoire réalisée auprès d'une amie enseignante, il m'a été possible de tester le guide d'entretien. Très vite, il est apparu que cela ne serait pas aisé. En effet, sa méconnaissance du sujet l'a rendue mal à l'aise. A plusieurs reprises, elle s'est excusée de ne pas « savoir ». Il allait de soi que pour la suite de la recherche, il fallait absolument établir un climat de confiance. De la sorte, une nouvelle introduction au guide d'entretien a été rédigée en expliquant qu'il n'y avait pas de « bonnes ou de mauvaises » réponses attendues lors de celui-ci. En outre, certaines reformulations de questions ont été effectuées de manière à mieux me faire comprendre. En analysant le premier guide d'entretien à l'aide du tableau 2 « *Correspondance entre le questionnaire et les principaux cadres théoriques de la recherche* », il a été mis en évidence que plusieurs questions manquaient pour recouvrir correctement le cadre théorique.

Plus tard encore, d'autres ajustements ont été opérés. En réalité, après le quatrième entretien, il m'a été conseillé d'y insérer une vidéo explicative* (CD-Rom) définissant ce qu'est une plateforme LMS. Grâce à son aspect visuel, cette capsule a permis aux interlocuteurs suivants de mieux concrétiser ce qu'on entend par plateforme LMS, ce qui a bien sûr facilité le travail lors des entretiens.

Avant de plonger au cœur même de cette recherche, il est nécessaire de préciser que l'observation directe initialement prévue n'a pas pu être réalisée. En effet, celle-ci aurait nécessité des moyens et du temps considérables. Dès lors, mon choix s'est porté sur les entretiens semi-directifs. Il est à signaler que leur analyse a été enrichie par certaines de mes constatations. De manière à mieux rendre compte du travail effectué, il vous est possible de prendre connaissance des projets des établissements analysés ainsi que d'entendre et de lire les entretiens sur le CD-Rom joint au mémoire. En outre, sur celui-ci, on retrouve les phases de codage, de réalisation des thèmes ainsi que les analyses (plus enrichies d'exemples que dans le mémoire) des quatre écoles.

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

Pour rappel, le guide d'entretien a été pensé en se reposant sur les trois théories présentées dans la partie théorique de cette recherche. Ainsi, il est apparu normal d'organiser les matériaux en tenant compte de ceux-ci.

En l'occurrence pour le premier volet se rattachant à la théorie des sept mondes communs, différents sujets d'intérêt sont apparus concernant **le rôle de l'école, le rapport entre l'école et la société, la réputation des écoles, les écoles privées, la discipline, les spécificités de leur établissement, le rôle de l'enseignant et la/les pédagogie(s) proposée(s) dans leur classe**. Les personnes interrogées ont fourni, grâce à leurs argumentations sur un ou plusieurs des thèmes, les matériaux pour faire apparaître leur(s) monde(s) de prédilection. S'agissant du second volet, la boîte ouverte, le nombre de rapports établis par X. Roegiers (2003) a simplifié le travail d'élaboration du guide d'entretien, de récolte des données ainsi que celui d'analyse. Néanmoins, certaines réponses n'ont pas été aussi faciles à traiter. En effet, plusieurs questions ont permis de répondre à d'autres d'entre elles ou étaient hors du sujet. Cependant, la multitude des questions a favorisé le recoupement des réponses et permis d'envisager des pistes par rapport aux leviers et aux freins quant à l'élaboration de formations à inclure dans une plateforme. Pour terminer concernant le troisième volet de la recherche, un nombre important de matériaux a pu être récolté. Il laisse entrevoir la possible mise en place de plateformes LMS dans les établissements concernés. La suite du mémoire s'attachera à identifier leur(s) usage(s) ainsi que les outils à y incorporer.

Il est à préciser que le codage s'est effectué en fonction des réponses des personnes interrogées mais aussi quelquefois en fonction de l'absence de celles-ci. Parfois, le fait de ne pas répondre a été assimilé à une forme de réponse. Il est à noter que les oppositions ont également été renseignées et ont fait l'objet de codages. Afin de permettre une meilleure compréhension lors de l'audition ou de la lecture des différents documents, il est impératif d'associer la lettre D à une direction et la lettre E à un enseignant. En outre, trois codes couleurs ont été utilisés : jaune pour « Les mondes communs », bleu pour « La boîte ouverte » et vert pour le « Le modèle IMAIP ». De plus, il est à signaler qu'en cas de double ou triple codage qui aurait nécessité d'utiliser plusieurs couleurs, le codage jaune prévalait sur le codage bleu et le codage bleu prédominait sur le codage vert.

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

4.2. Deuxième phase de récolte des données

4.2.1. Ecole A

4.2.1.1. Les constatations

Avant d'entamer mes premiers entretiens, dans cet établissement privé de confession catholique plusieurs points ont attiré mon attention :

- Avant tout, le prix du minerval en vigueur pour l'année scolaire 2017-2018 pour la section français/néerlandais Pré-Primaires et Primaires est de 5.802 € à 7.302€/an et pour la section français/anglais Pré-Primaires et Primaires de 7.995 € à 9.495€/an en plus d'autres frais (assurance accident, matériel pour les activités, frais de garderie, voyage scolaire...). Par ailleurs, on invite les parents à s'acquitter de la somme de 500 € de façon à permettre à la trésorerie de l'école d'avoir un fond de roulement ;
- Ensuite, la centaine d'élèves est tenue de se vêtir de l'uniforme de l'établissement contrairement à la vingtaine d'enseignants ;
- Le nombre d'élèves par classe est relativement bas avec au maximum une dizaine d'enfants par année d'étude ;
- Lors de l'analyse de la structure de l'école, il est à préciser le rôle du directeur interrogé. En réalité, il est directeur adjoint et chargé du personnel. Ainsi auprès des enseignantes que j'ai eu l'occasion de rencontrer, ce dernier m'a été présenté comme étant leur directeur alors qu'il existe déjà dans cette ASBL un président mais aussi une directrice. En outre l'enseignante 1 a le statut de coordinatrice en maternel ;
- Par ailleurs, les profils fort différents des enseignantes m'ont interpellé. L'une d'elles travaille dans une classe maternelle et a toujours enseigné dans le privé. Une autre vient de Flandre et est néerlandophone (E2). La dernière est originaire de Binche, a donné cours dans tous les réseaux et donc dans le public ;
- Pour finir, la fiche d'inscription accessible sur le site Internet convie les parents à fournir un grand nombre d'informations : la profession des parents, la situation familiale, la confession de l'enfant, le fait qu'il soit baptisé ou non, le fait qu'il ait suivi un parcours scolaire dans le public ou dans le privé, les motivations d'inscrire leur(s) enfant(s) pour l'enseignement catholique, le choix de l'établissement...
- L'école possède un compte Twitter essentiellement pour y déposer des informations...

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

- Il m'a été difficile de me procurer le projet d'établissement. En effet, la secrétaire a préféré me l'envoyer par mail. A-t-elle demandé l'autorisation à son supérieur avant de m'adresser leur flyer par Internet ?

4.2.1.1. Les mondes communs

Par la suite, comme dans de nombreuses organisations, on a pu constater que plusieurs mondes cohabitent au sein de l'école :

- Tout d'abord, il suffit de se procurer le projet d'établissement pour déjà s'en rendre compte. Trois axes majeurs sont affichés dans le livret remis aux parents, sur leur site Internet mais aussi dans les couloirs empruntés par leurs visiteurs. On y retrouve :
 - La place centrale accordée aux familles ;
 - L'importance de la foi chrétienne dans le parcours académique des élèves ;
 - L'ouverture aux autres langues (néerlandais et anglais) à travers les cours donnés en « immersion ».
- Enfin, les propos recueillis lors des interviews offrent une diversité encore plus importante de principes supérieurs communs à l'œuvre au sein de l'école. Ainsi, même si le directeur est en tout point fidèle au projet d'établissement, on constate que même si l'équipe y adhère d'autres points de vue existent.

A titre d'exemples, on s'aperçoit qu'il y a d'une part à propos des spécificités de leur école une certaine similitude entre les discours :

Question 13 : D1 : Monde marchand, monde domestique et monde inspiré :

Alors, les spécificités sont pour en retenir trois. *Le bilinguisme par immersion...* Et, *c'est aussi une ouverture culturelle le bilinguisme, belgo-belge pour la section néerlandaise et belgo-international pour la section anglaise.*

Deux, c'est l'aspect éducation. Donc, c'est *une école qui est au service de la famille.* Convaincue que, un enfant se développe, donne le meilleur de son potentiel lorsqu'il se développe de façon harmonieuse.

Et troisième volet, c'est la dimension chrétienne. C'est *une école catholique, d'inspiration catholique.* Où je dirais par rapport aux autres écoles, peut-être, la foi est ici un peu plus palpable.

Question 13 : E1 : Monde domestique et monde inspiré : *On vit la foi à plusieurs moments de la journée, adapté aussi selon les âges des enfants... Ensuite, il y a la dimension familiale qui reste humaine.* Donc, on rencontre très facilement les familles.

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

Question 13 : E2 : Monde marchand et monde domestique : Les spécificités, c'est déjà *l'immersion qui est différente*. C'est aussi les valeurs ici qui sont... Chaque école a ses valeurs mais ici on travaille spécifiquement avec nos élèves sur les valeurs et *c'est aussi le contact avec les parents*.

A l'inverse, s'agissant de ce qu'ils pensent des écoles privées, on ressent des divergences.

Question 9 : D1 : Le monde marchand et figure harmonieuse : *Mais l'école privée vient compléter l'offre de façon intéressante*.

Question 9 : E2 : Monde marchand : Je suis pour. Oui, *j'aime bien les écoles privées mais je pense qu'elles doivent être accessibles pour les gens qui n'ont pas toujours les moyens* pour envoyer leurs enfants à une école comme ça parce que tout le monde a le droit d'avoir une bonne éducation.

Question 9 : E3 : Monde inspiré et répertoire des objets : L'avantage pour les enfants, c'est qu'il y a *une certaine liberté au niveau des enseignants*, on peut faire certaines choses avec les enfants parfois qui nous sont interdites dans le public ; ou à l'inverse, on se permet de ne pas faire des choses qui sont obligatoires dans le public.

Ainsi, on remarque que pour les questions d'organisation générale de l'école, ses membres se tiennent au discours officiel tenu par celle-ci.

Par contre concernant les questions sociétales en lien avec le rôle de l'école ainsi que le rapport entre l'école et la société, on retrouve des touches plus personnelles. Voici ce que le directeur m'a répondu pour le rôle de l'école : « *transmettre aux élèves* » (1.34). L'enseignante 2, quant à elle, a déclaré : « En générale *l'école est là pour les enfants*. En général aussi, c'est pas seulement leur donner l'éducation intellectuelle qui compte mais c'est aussi les valeurs qu'on donne, qu'on leur apprend. Comment se bouger dans la société, comment exprimer ses sentiments ou c'est un peu l'éducation en général pour moi. ».

Et finalement, il existe aussi des questions en liens avec leurs pratiques professionnelles et la discipline. Le caractère plus personnel de celles-ci transparaît dans les réponses données. Par rapport à la pédagogie proposée en classe, l'enseignante 3 affirme : « Je ne prône pas de pédagogie en particulier. C'est plutôt ici une « *pédagogie intuitive* ». *Une pédagogie par essais et erreurs et selon les élèves*. Mon premier but c'est qu'ils aient envie de venir en classe, qu'ils soient heureux en classe et qu'ils aient envie d'apprendre. ». Par contre, son directeur explique : « Et donc, c'est pour ça que je suis favorable à un apprentissage plus, voilà, où la mémoire à sa place, les règles ont leur place et cetera. ».

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

Il ressort de ses entretiens que les mondes qui prédominent sont **les mondes domestique, inspiré et marchand**. Pour ce dernier, même si la direction s'en est défendu en dehors de l'entretien, on retrouve plusieurs éléments qui abondent dans le sens contraire. On peut relever la stratégie marketing mise en place par l'école : dépliants, brochures, affiches, site Internet, logo de l'établissement sur l'uniforme... On sent qu'il y a une volonté de l'établissement à maîtriser sa communication avec l'extérieur. En outre, cette dernière fonctionne comme une entreprise avec des services payants, une comptabilité qui exige aux parents de payer une somme pour avoir à sa disposition un fond de roulement... Et puis, bien évidemment, on retrouve son principe supérieur commun dans les discours des personnes interrogées. Dans une moindre mesure, on rencontre aussi le monde industriel. Effectivement, l'établissement prône un enseignement d'excellence. Cependant, je l'associe plus au monde marchand et à une demande des parents d'avoir une instruction de qualité pour leurs enfants.

4.2.1.2. La boîte ouverte : analyse des rapports

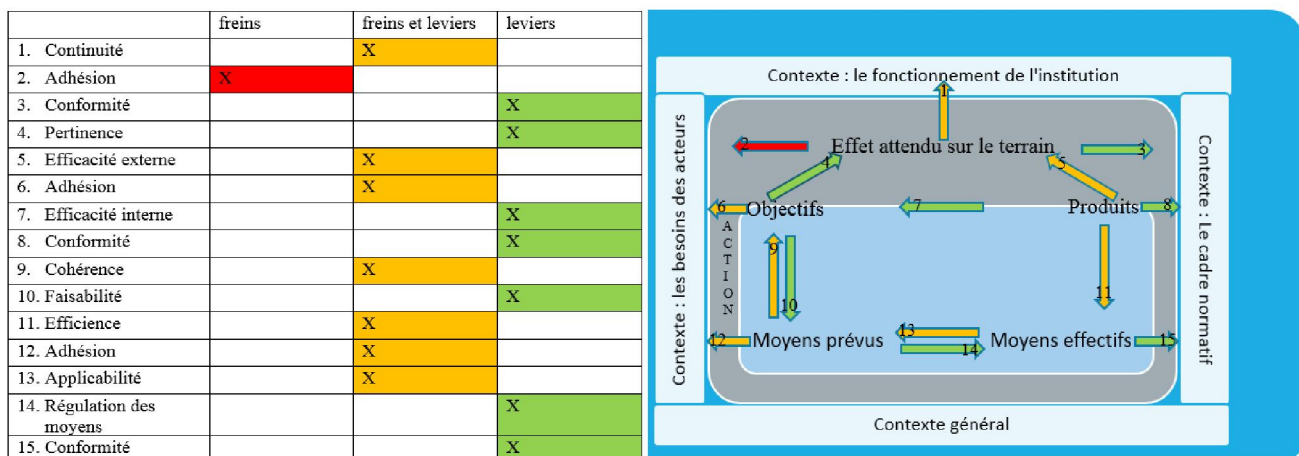


Figure 11 : Implémentation d'un LMS dans l'école A : Analyse des rapports de la boîte ouverte (Roegiers, 2003)

Analyse du schéma :

Le schéma ci-dessus propose une analyse des différents rapports de la boîte ouverte. Il permet de percevoir où se situe les leviers et les freins à l'élaboration des AEF. Il est possible au premier regard de remarquer que les référentiels représentés par les contextes influent différemment sur la/les formation(s) à intégrer à la plateforme. Ainsi, on constate qu'il existe plus de freins au niveau des besoins des acteurs mais aussi au niveau du fonctionnement de l'institution. A contrario, on retrouve plus de leviers au niveau du cadre normatif.

Freins identifiés :

- En codant, les entretiens très vite on a deviné qu'un grand nombre de freins viendrait de la direction et dans une moindre mesure de l'enseignante 1 qui pour rappel est coordinatrice des classes maternelles :

Question 50 : D1 : C'est-à-dire, oui. Mais, je ne le veux pas. J'estime que on donne, je me trompe peut-être mais que. *Qu'on y gagne davantage à les faire travailler avec des livres et des cahiers, que aller se coller devant un écran.*

Question 59 : D1 : Et d'abord, voilà, *il y a peut-être des familles qui ne souhaitent pas que les enfants soient collés à l'écran.*

Question 57 : E1 : Oui parce que c'est un peu le monde de demain, l'avenir mais là ce n'est pas la priorité. La priorité, on recherche vraiment *un système pour mettre un dossier sur informatique pour chaque enfant.*

- Un des effets avancés pour ne pas implémenter une plateforme est l'absence de « contacts directs » entre l'enseignant et l'enfant :

Question 52 : E1 : Ca peut être intéressant mais *j'ai peur que ça enlève un peu de contacts directs entre les personnes.* Que ce soit un peu du coup mécanique comme ça, j'ai peur que ça occulte certains échanges.

Question 60 : E2 : Mais quand moi, je voulais mettre quelque chose, une formation en ligne, ce sera pour un ou deux sujets pendant toute l'année scolaire parce que l'aspect social est trop important pour moi et *je suis enseignante pour avoir le contact avec les enfants pas pour se mettre derrière l'ordinateur.*

- Un autre frein est celui du manque de moyens, surtout du point de vue humain. En écoutant, les acteurs consultés, il s'avère que le directeur a une position stratégique et à la main sur les cordons de la bourse :

Question 72 : E3 : Je pense que *je me tournerais vers mon directeur* premièrement pour lui demander de rechercher, dans *les personnes qui proposent ce genre de formation...*

Question 71 : D1 : *Si j'en vois les bienfaits certains. Je suis prêt à aller chercher les moyens nécessaires pour le mettre place.*

Question 72 : D1 : *Ici, je dépends essentiellement des parents. Donc, ils payent un minerval.* Et donc, il faudrait intégrer ces dimensions-là dans le minerval.

Leviers identifiés :

- Ils se retrouvent essentiellement du côté du cadre normatif. La conclusion du personnel interviewé est qu'aussi bien les familles qui sont issues de la société que les différents dirigeants de la politique et des sociétés privées réclament des

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

formations numériques. La mise en place de LMS seraient en adéquation avec cette demande :

Question 59 : D1 : Nous, *on est dans le privé donc on a davantage de liberté.*

Question 51 : D1 : *Cambridge nous pousse dans l'utilisation de l'informatique. Donc, dans chaque classe il y a au moins un ordinateur.* Et les élèves sont censés passer par l'outil informatique chaque année.

Question 58 : E1 : Oui je pense. Après, c'est vrai que je reste juste, de cet aspect-là, des plateformes, *je pense que les parents souhaitent avoir des informations plus instantanées* sur l'école dans laquelle leurs enfants vont. Instantanées, directes et plus régulières.

- On sent que l'intérêt premier du directeur adjoint concernant l'implémentation d'une plateforme réside au niveau administratif. Néanmoins, mes interlocuteurs ont imaginé des dispositifs de formations et prouvent par la même occasion que cela est possible à la condition de rassembler l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Question 43 : D1 : Et, je vois qu'il y a plusieurs volets. *Le volet gestion d'école au niveau organisationnel, administratif* avec des outils très poussés aussi sur le plan économique et cetera. Et après, il y a le volet pédagogique. Et ici, comme c'est une école primaire, maternelle-primaire, *j'estime que le volet pédagogique est moins fondamental au niveau d'une plateforme.*

Question 75 : E2 : Si il y a les moyens pour mettre des formations en ligne et c'est moi qui choisis et c'est moi qui dois les établir, *je fais un schéma. Pour moi, qu'est-ce que je veux ? Qu'est-ce qu'ils doivent connaître ? Et comment est-ce que je veux être le plus facile pour comprendre et alors là, de ça je fais une présentation avec des mots clés, des vidéos et je forme un schéma dans un total, une vidéo générale et je mets en ligne.*

Question 61 : E3 : *Je ne pense pas que ce serait un obstacle pour la réalisation d'un outil informatique.*

4.2.1.3. Les cinq composantes du modèle IMAIP

Lors des questions posées lors des entretiens, on a pu récolter un ensemble de matériaux. Grâce à ceux-ci ; il a été possible de déterminer un canevas à la réalisation d'un dispositif de formation. A cet égard, on s'est appuyé sur le modèle IMAIP. Ses 5 composantes forment la structure du dispositif qui est proposé. Elle se décline de la façon suivante :

Les informations :

Lors de cette phase, on notera que la mise en situation représente un moment important pour le personnel interpellé. Cependant, sur certains aspects, les membres

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

de cette équipe n'estiment pas toujours nécessaire d'informer les enfants par rapport aux évaluations à venir, les méthodes utilisées et les moyens prévus ou les connaissances à apprendre :

Question 17 : E1 : *Les critères de réussite, souvent, ils le découvrent par eux-mêmes mais on explique quand même les objectifs. Et parfois, on leur montre la situation finale.*

Question 16 : E2 : *Parfois oui et parfois non.* Parfois oui. Par exemple, si c'est comme répétition de quelque chose qu'on a déjà vu. Mais parfois, il vaut la peine de rester un peu dans le mystère pour leur capter et pour augmenter l'intérêt.

Question 18 : E3 : *Pas toujours.* Plutôt dans les maths, mais en français pas forcément. En général oui, mais pas forcément dans la mise en situation, ça vient plus tard, c'est plutôt dans la phase d'exercice, on leur dit : *ça c'est vraiment le genre de choses que vous devrez maîtriser.* Mais pas forcément dans la mise en situation.

La motivation :

Même si le directeur adjoint a répondu ne pas tenir compte des besoins des enfants, on perçoit l'implication des enseignantes. Elles mettent un point d'honneur à intéresser, à impliquer et à mettre en action leurs élèves :

Question 22 : D1 : *Besoin des enfants : Non, elle tient davantage compte du contenu du cours.*

Question 24 : E2 : *Oui. Ca, c'est important qu'ils sachent pourquoi sinon ils sont pas intéressés et stimulés pour l'apprendre.*

Question 22 : E3 : *Oui. On essaie de donner un petit problème de départ, un défi, une situation à régler, selon les matières, et on demande à l'enfant de trouver une réponse possible, d'émettre une hypothèse.*

Les activités :

Durant les activités, on perçoit le foisonnement existant. En effet, les enseignantes sont amenées à réinvestir les erreurs de leurs élèves, à favoriser les interactions et à leur mettre à disposition les ressources dont ils auraient besoin. L'une d'entre elles serait disposée à inclure des tâches à une éventuelle formation en ligne :

Question 35 : D1 : *Une erreur est la condition pour apprendre. L'erreur est toujours une information utile.*

Question 29 : E2 : *Oui. Par exemple, je laisse utiliser Internet et aussi le livre d'histoire qu'on a.*

Question 36 : E3 : *A partir du moment où la réponse est bonne et où le cheminement est cohérent, moi ça me convient, tant que l'enfant comprend et voit où il veut aller.*

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

Question 64 : E3 : *Oui, on pourrait mettre de chouettes choses en place.*

L'interaction :

L'alternance entre les moments collectifs et ceux individuels est quelque chose qui est pratiqué au sein des classes. L'autre sujet d'intérêt réside dans le fait de toujours pouvoir profiter d'interactions en présentiel. Assurément, cela constitue une de leurs préoccupations majeures :

Question 28 : D1 : *Au début, c'est surtout collectif. Il faut apprendre aussi à s'impliquer dans une mise en situation après elle peut être lancée et poursuivie à l'individuel.*

Question 31 : E1 : *Oui. Surtout dans les jeux collectifs, dans la manipulation. Nous, on a une classe de double niveau deuxième et troisième maternelle. Donc là, c'est vraiment très intéressant et ça fonctionne bien. Les plus petits apprennent des plus grands et les plus grands des plus petits. Ça se fait dans les deux sens. Oui, ils s'entraident bien.*

Question 54 : E2 : *Et, je pense que on va toujours ici, on va toujours choisir pour le social et faire le face-à-face avec quelqu'un, en interaction au lieu de le faire comme ça sur une plateforme.*

Les productions :

Pour le directeur adjoint, l'évaluation est en grande partie un moyen pour ponctuer un apprentissage. En outre, elle garde un côté traditionnel dans le sens où elle s'inscrit dans ce que la plupart des adultes ont connu durant leur scolarité. Toutefois, elle peut être réalisée à d'autres moments et prendre d'autres formes auprès des institutrices :

Question 42 : D1 : *Des évaluations portent toujours sur des savoirs vus. Donc, il y a des évaluations qui portent sur la mémoire qui sont des dictées, des poésies ou autres. Et puis, voilà, sur des savoir-faire de base en mathématiques. Et, c'est plutôt une évaluation continue. Mais à partir d'un certain âge, il y a aussi des bilans pour leur apprendre un petit peu, à avoir une capacité d'étude et d'assimilation sur des matières plus larges.*

Question 32 : E1 : *Oui, à la fin de chaque thème, pour leur donner ce qu'ils ont réalisé. Et ça peut être aussi d'être bricolage, des peintures, ils ont des traces.*

Question 42 : E3 : *On a des évaluations formatives, les contrôles, les bilans de Noël, Pâques et fin d'année. Il y a des évaluations dont les élèves ne sont pas nécessairement au courant, des observations que je note, ce ne sont pas vraiment des évaluations, ce sont plutôt des remarques d'évolution là où un élève arrive à passer une difficulté par certains outils. Je lui en fais part mais pas en terme de points. J'aime bien l'image du petit bonhomme qui grimpe sur sa montagne et de leur faire monter le petit bonhomme, ça marche bien, c'est*

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

assez visuel pour eux, ils aiment bien. *Tu as grimpé encore sur ta montagne, continue.*

Le modèle IMAIP dans son ensemble :

Malgré certaines craintes à réaliser des formations en ligne, l'équipe s'est prêtée au jeu. Elle a avancé les éléments qu'elle estimait primordiaux pour élaborer celles-ci.

De plus, certaines personnes se sont risquées à expliquer comment y parvenir :

Question 73 : D1 : Il faudrait qu'il ait *une valeur ajoutée* clairement autre que ce qu'on peut obtenir par l'apprentissage dit classique, par le livre, l'écriture sans en perdre les bénéfices de l'apprentissage classique. Et je n'y connais pas suffisamment pour dire quelle serait cette valeur ajoutée.

Question 73 : E1 : *Il faudrait déjà avoir une présentation claire et précise avec toutes les possibilités, tout ce que cela permet d'obtenir.*

Question 74 : E3 : Ca pourrait être *quelque chose de complémentaire à l'apprentissage traditionnel*, pour un enfant qui a une difficulté ou pour un enfant qui a simplement envie de travailler quelque chose en particulier, pourquoi pas sous forme de jeu, avec un aspect ludique.

4.2.2. Ecole B

4.2.2.1. Les constatations

L'établissement suivant est particulier à plus d'un titre. En réalité, il propose durant le temps scolaire des cours de cirque. Certains parents d'enfants dits en difficulté choisissent donc cette école pour son projet spécifique. Pour les encadrer, ils peuvent s'appuyer sur une équipe habituée et prête à les aider. Grâce aux observations faites par rapport à l'école, il est possible de mieux comprendre comment fonctionne l'institution. Plusieurs éléments de compréhension sont repris ci-dessous :

- La direction a suivi une année supplémentaire de spécialisation : « TICE au service de l'enseignement » ;
- L'enseignante 4 a eu tout un parcours professionnel en dehors de l'enseignement. Cela ne fait que quelques années qu'elle enseigne ;
- L'enseignante 5 a été maître de formation pratique à la Haute Ecole De Brouckère ;
- L'enseignante 6 a terminé l'année dernière un master en sciences de l'éducation à l'UCL. De plus, elle a suivi une formation pour devenir professeure dans le secondaire ;
- Le bureau de la direction est rempli de photos prises lors des spectacles de fin d'année ;
- Plusieurs enseignants ont créé chacun leur blog rattaché au site Internet de l'école ;

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

- Plusieurs enseignantes ont déjà proposé des classes inversées ;

L'école possède un compte Facebook essentiellement pour y déposer des informations.

4.2.2.2. Les mondes communs

Une nouvelle fois, on constate la présence de plusieurs mondes communs au sein de l'école :

- Dans son projet d'établissement pour l'année scolaire 2016-2017, on peut lire qu'ils promeuvent « *quatre objectifs* » :
 - La pratique d'une « *pédagogie par projet* » en tenant compte des besoins et des rythmes d'apprentissage de chacun ;
 - L'utilisation des « *techniques de cirque* » pour apprendre et se développer ;
 - « *La non compétitivité* » et le respect de chacun en proposant « *une pédagogie différenciée* » ;
 - « *La participation à la maîtrise des compétences de base* ».
- En outre en écoutant les discours, il est ressorti qu'il existe effectivement plusieurs mondes au sein de l'institution. Deux d'entre eux sont clairement mentionnés au niveau des principaux objectifs annoncés par l'école : **la pédagogie par projet** et **le monde inspiré** qu'on retrouve par rapport au « cirque ».

En revanche, même s'il est indiqué dans le projet d'établissement que l'école se veut citoyenne, c'est dans les propos tenus par les personnes interrogées que cela est le plus perceptible :

Question 13 : D2 : Monde inspiré, monde civique, répertoire des objets et dispositif : C'est le respect de l'enfant en lui-même... Nous, on l'obtient grâce et avec les techniques de cirque... Notre but, n'est pas d'en faire, comment dirais-je, des gens de cirque mais vraiment *des gens bien dans leur peau, des citoyens, des gens responsables qui ne sont pas des petits moutons qui sont solidaires* entre eux parce que ça, pour faire des techniques de cirque, il faut beaucoup de solidarité, de collaboration, voilà en gros.

Question 13 : E4 : Monde civique : Je pense que l'on essaie grâce à la CIRCO de... *d'éveiller un peu plus les enfants au... à la relation avec l'autre, parce que cela demande beaucoup de discipline, parce que les techniques circo ne sont pas dangereuses, mais il faut quand même pouvoir collaborer...*

Question 12 : E5 : Monde domestique et monde civique : *Il faut des balises à ne pas franchir quand on travaille en groupe, en collectivité, pour que ce ne soit pas l'anarchie.*

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

En fin de compte, on constate qu'il existe une certaine homogénéité dans les réponses apportées par ces quatre personnes. Une des seules dissemblances notables à signaler se situe au niveau de la réflexion que mène l'enseignante 4 concernant le rôle que joue l'école par rapport à la société. Cette dernière est plutôt négative contrairement à ses collègues qui essayent d'être plus optimistes :

Question 2 : E4 : Monde industriel et monde inspiré : Je pense qu'on les prépare trop à notre société actuelle, on est en train de ...*former de bons petits salariés et qu'on ne les ouvre pas beaucoup à la richesse de leurs possibilités* ... voilà ... mais je suis en plein questionnement, (rire) je suis désolée.

Question 3 : E6 : Monde civique, répertoire des sujets et acteurs : ... en fait c'est plutôt quand je disais que j'espère que l'école fasse que *les enfants d'aujourd'hui deviennent les acteurs de demain mais avec des valeurs citoyennes* et justement essayer de changer certaines valeurs aujourd'hui et après c'est peut-être utopique.

4.2.2.3. La boîte ouverte : analyse des rapports

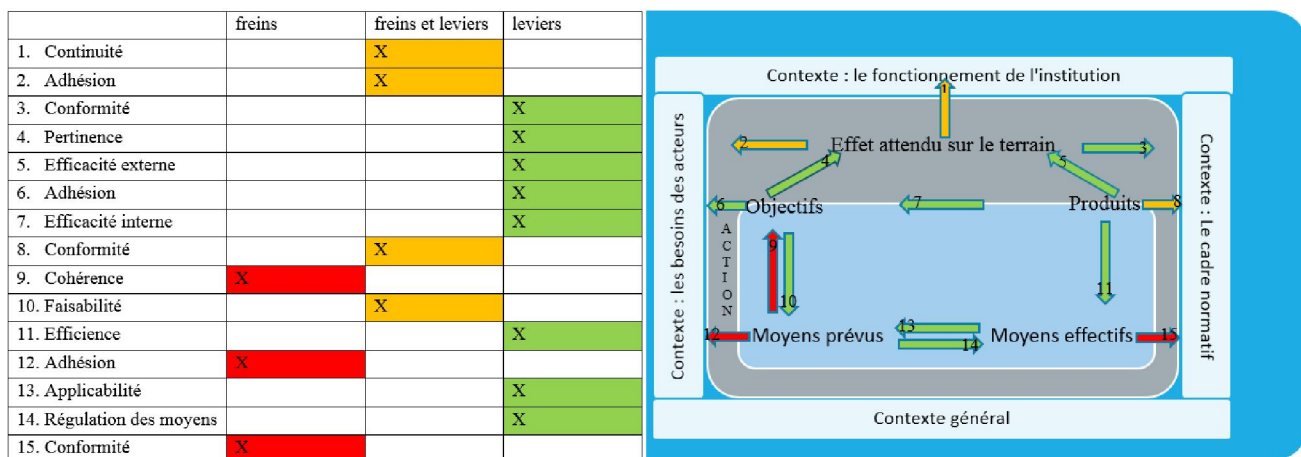


Figure 12 : Implémentation d'un LMS dans l'école B : Analyse des rapports de la boîte ouverte (Roegiers, 2003)

Analyse du schéma :

Le premier constat qui apparaît en regardant le schéma est l'existence de trois freins représentés par les flèches rouges. Tous les trois sont d'une manière ou d'une autre liés aux moyens prévus et à ceux effectifs. La seconde observation permet de différencier les deux catégories de rapports. En effet, on distingue clairement plus de freins au niveau des rapports externes que ceux internes.

Freins identifiés :

- Véritablement, dans cet établissement, le premier obstacle à la mise en place d'une formation en ligne se situe du côté du manque de moyens. Etant dans un

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

enseignement officiel subventionné, tout logiquement cette équipe est dépendante de leur pouvoir organisateur et des décisions communales qu'il prendrait ou non. Cependant, certaines enseignantes se posent des questions quant aux politiques menées par nos dirigeants en Fédération Wallonie-Bruxelles concernant l'utilisation des TICE :

Question 72 : D2 : Alors moi, mon seul, *ma seule possibilité c'est mon PO, c'est la commune... Mais voilà, leur demander encore plus de moyens. Je ne suis pas sûre de pouvoir les obtenir à l'heure actuelle.*

Question 55 : E4 : Suis pas sûre qu'on soit prêt moi je *ne suis pas prête en tout cas je ne suis pas prête technologiquement* parlant, je pense qu'il faut alors repenser totalement l'enseignement et repartir sur des fondamentaux qui intègrent cette plateforme-là...

Question 61 : E6 : Hou là, les moyens, là c'est, ça, *ça risque peut-être de bloquer parce que bon par exemple l'enfant qui n'a pas d'ordinateur, on peut pas lui imposer la formation en ligne* ou alors il faut lui en do..., lui permettre d'avoir un ordinateur. Tous les enfants dans ma classe, toutes les familles de l'école n'ont pas d'ordinateur. Il y a des familles qui n'ont, voilà ils ont peut-être un smartphone mais bon et encore, donc là *est-ce que la commune va donner un ordinateur à ces enfants-là ? Non, je crois pas.*

Freins et leviers identifiés :

- En termes de cohésion, on sent que l'ensemble des acteurs de l'école ne sont pas encore tout à fait prêts à opérer les changements nécessaires à l'implémentation d'une plateforme LMS :

Question 54 : D2 : Je pense que j'ai *une partie de mon équipe qui serait preneuse. On travaille un peu à deux vitesses au niveau des nouvelles technologies.*

Question 54 : E4 : *Oui, oui tout à fait ah oui*, on est vraiment dedans, *alors je ne suis pas sûre que tous les enseignants seraient volontaires* parce que je pense de nouveau que cela demande beaucoup de temps mais je pense que la direction l'est tout à fait.

Question 56 : E5 : *Je ne suis pas sûre parce que les parents qui inscrivent leur enfant pour le projet cirque, c'est pas ça qu'ils cherchent en premier.*

Question 56 : E6 : *Pas encore aujourd'hui, peut-être plus tard* dans le futur, mais là maintenant !

- Ces enseignantes démontrent une nouvelle fois la perspicacité dont elles font preuve. Assurément, elles réfléchissent beaucoup ce qui leur permet d'imaginer les effets que pourraient avoir des formations en ligne sur leur quotidien. De la sorte, on retrouve tout aussi bien des aspects positifs que des aspects négatifs :

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

Question 65 : D2 : *Le but c'est que, c'est la motivation je dirais. C'est que les élèves comme les profs, enfin voilà cette plateforme les motive plus que d'être devant le tableau ou devant quelqu'un qui baragouine pendant 2h et on s'ennuie parfois.*

Question 47 : E4 : *Je pense que oui, je pense que oui, je pense malheureusement que cela demande énormément d'énergie et du temps hors scolaire et moi je ne suis pas sûre de, je ne suis pas sûre d'avoir cette énergie.*

Question 48 : E5 : *En guise de support supplémentaire, pourquoi pas ? Mais pas que. C'est gai d'être enseignante dans sa classe. Ça peut être bien dans certains moments, par exemple quand on fait des classes inversées. Pas tout le temps, sinon c'est pas drôle pour moi non plus.*

Oui, parce que les gamins sont réceptifs aux écrans. Je peux faire le guignol pendant 1 heure devant la classe, je n'aurai pas le même impact que si je le fais 5 min sur le TBI. Ça a un intérêt mais c'est l'alternance des deux qui peut être gagnante.

- Du point de vue du cadre normatif, elles rapportent qu'il existe d'une part une pression de la société qui prônerait l'utilisation de nouvelles technologies et d'autre part aucune contrainte légale qui les y obligerait :

Question 58 : E4 : *Oui je pense que c'est comme cela que ça va évoluer et que les formations vont se faire de plus en plus à distance, voilà, parce que de nouveau je pense qu'un prof qui donne cours de manière frontale ce n'est plus trop, ça ne sert plus trop à rien, il peut donner d'une manière frontale, ne fusse que de se filmer et donner cours et qu'on suive ce cours quand cela nous intéresse, bêtement. Voilà je pense que la façon de donner cours est en train d'évoluer, je pense oui faire des formations en ligne... ne fusse que par rapport au temps où on les reçoit on n'est pas toujours réceptif...*

Question 62 : E5 : *Non. Il n'y a personne qui m'oblige.*

Question 60 : E6 : *... je pense que ça ne se ferait pas dans les petites classes mais dans les grandes classes oui.*

Leviers identifiés :

- Durant les entretiens, il leur a été demandé d'imaginer les objectifs de leurs futures formations. A la lecture de ces verbatims, on s'aperçoit qu'elles ont été loin dans leur réflexion en proposant des objectifs bien ciblés :

Question 52 : D2 : *Si c'est pour les utiliser intelligemment, oui. Je pense que c'est l'avenir. Je pense qu'on peut en faire plein de choses et que on pourrait notamment différencier les exercices de façon plus évidente que ce qu'on fait maintenant. Mais voilà, ça doit rester un outil. Ça ne doit pas devenir. Voilà, ça ne doit pas remplacer la vie d'une classe.*

Question 50 : E5 : *Ah oui ! Oui parce que j'aime bien faire les classes inversées, parce que j'aime bien l'outil informatique, ça peut être un très bon*

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

support, je fais plein de choses avec l'ordi mais il y a plein de choses dont je ne suis pas capable mais que je peux apprendre. Ca correspond très bien à l'ensemble de la classe puisque les défis, les situations mobilisatrices, on pourrait imaginer de les faire comme ça.

Question 55 : E6 : Ce qui pourrait être chouette, c'est d'avoir *une plateforme au sein de l'école et où les classes peuvent aller, mettre des choses, mais de mettre une formation de A à Z non ...* un Mooc niveau primaire je crois pas.

- On peut affirmer, grâce aux activités qu'elles ont déjà menées, qu'il existe déjà des formations en ligne dans cet établissement :

Question 43 : D2 : Moi, j'ai utilisé à la Haute Ecole Defré. J'ai refait une 4^{ème} année en nouvelles technologies. Il y a 2 ans, 3 ans à Defré en cours du soir. Et donc, *nous on travaillait avec Claroline... Moi, je trouve ça un outil fabuleux... Il y a Wazzou qu'ils ont mis en place.* Moi, je pense que c'est l'avenir, aussi ça. (23.09)

Question 78 : E4 : ... *j'ai déjà essayé des classes inversées...*

Question 44 : E5 : On a essayé *Wazzou* pendant 2 mois gratuitement. Le temps qu'on encode tout le monde, ça fait déjà 1 mois ½ de passé, donc ça donne une idée de ce qu'on a pu en faire ! Mais je viens de recevoir un avis de l'école de mon fils, comme quoi ils avaient une plateforme numérique, on a un *service via le gsm*, mais c'est plus pour les parents, pour donner des avis, pas concernant les cours.

Par contre, j'ai été *MFP à la Haute Ecole De Brouckère et là ils avaient une belle plateforme numérique.*

Question 45 : E6 : ... *je sais que sur Moodle nous-mêmes on...*, mais bon même sur e-campus on pouvait aller chercher les cours, poster des travaux, s'inscrire à tout ce qui était TP ou examens ...

- Pour étendre la mise en place de formations en ligne à toute la communauté éducative de cette institution, une des principales demandes de mes interlocutrices est de pouvoir être secondées par au moins une personne expérimentée. Au regard des différentes pratiques qu'elles ont eu l'occasion de rencontrer, on s'étonne de cette requête. D'ailleurs, l'enseignante 6 propose une des solutions à ce problème, à savoir qu'un membre de l'équipe se forme et devienne cette personne-ressource :

Question 75 : D2 : Il me faudrait quelqu'un qui d'abord, *il me faut quelqu'un qui sache exactement ce que c'est, comment ça fonctionne.* Et puis voilà, *il me faudrait que je réfléchisse à ce que je mets dessus.* Pour les enfants ça me paraît plus peut-être plus clair dans la mesure où on a de la matière et que voilà. Ca peut être plein de choses. Ca peut être des exercices. Ca peut être des points de théorie. Ca peut être des textes collaboratifs où on écrit chacun en même temps je vais dire voilà. Ca peut être des recherches, des vidéos à voir, des livres aussi sur lesquels on pourrait aller voir, chercher des renseignements. Ca peut être des évaluations aussi qui sont à faire à un moment donné pour

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

voir où on en est, voir par où aller pour progresser enfin. Pour les enfants ça paraît plus clair que pour les enseignants. Après pour les enseignants c'est un peu pareil... Ca pourrait être toute une banque d'exercices... des articles sur les différentes pédagogies, les différentes nouveautés qu'on a. Ca peut être aussi au niveau des enseignants aussi un truc collaboratif.

Question 75 : E6 : ... première chose, pour pouvoir mettre ça en place *je ferais appel à quelqu'un de compétent dans la mise en place d'une plateforme* déjà qui sait ce que c'est, qui sait y faire, avoir une personne de référence là-dessus parce que nous dans notre équipe y a personne qui a déjà mis ça en place. Il faut quelqu'un ou quelqu'un là. Ben première chose que je fais, d'office je demande en tant que chef d'établissement si je le deviens un jour. *Je demanderais à quelqu'un de se former pour pouvoir créer une plateforme.*

4.2.2.4. Les cinq composantes du modèle IMAIP

Structure identique que pour l'école A :

Les informations :

Lors des apprentissages, on retrouve chez ce groupe d'enseignantes un intérêt marqué pour les mises en situation. Ces dames ont bien compris l'importance d'accorder du temps pour informer correctement leurs élèves sur ce qui les attend. Cependant, elles ne jugent pas nécessaire à ce moment-là d'annoncer et d'expliquer les évaluations qui leur seront proposées :

Question 17 : D2 : *L'objectif, oui. Il faut que les enfants sachent ce qu'on est occupé à faire et pourquoi on le fait.* L'évaluation, je ne sais pas. Honnêtement, je ne sais pas.

Question 17 : E4 : *Pas toujours parfois je les laisse dans l'inconnu* et puis ils découvrent des choses.

Question 16 : E5 : *J'essaie de faire des situations-problèmes. En manipulant, en se posant des questions, c'est là qu'on va découvrir des choses, se renseigner, c'est là que tout va démarrer et bien souvent il n'y a pas qu'un seul savoir qui va se mettre en place.* La mise en situation ouvre tellement de possibilités et de champs que c'est le début de 3 ou 4 leçons différentes. *C'est ça qui est motivant pour les enfants, qui va faire que l'enfant va vouloir avancer.*

La motivation :

Afin d'attirer l'attention des enfants et de susciter leur intérêt, cette équipe a bien saisi qu'il était primordial de motiver leurs troupes. Pour y parvenir, elles usent de toutes les ressources qui sont à leur disposition. Parfois, elles leur proposent des obstacles à surmonter. A d'autres moments, cela se concrétise par le fait de les mettre en

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

recherche, de s'appuyer sur leur vécu ou encore de donner du sens aux apprentissages qu'ils sont en train d'effectuer :

Question 24 : D2 : *Si on veut qu'une mise en situation soit efficace. Il faut que, il faut qu'on atteigne les enfants. Il faut que ça percute. Ils doivent rechercher quelque chose que ça ait un rapport avec leur vécu, leur vécu ou leur à vivre, je vais dire. Mais que ce soit vraiment à leur portée. On n'arrive pas avec des choses qui leur passent largement au-dessus de la tête. Je pense que oui si ils se mettent en recherche automatiquement on a déjà gagné la moitié de la sa leçon si pas plus.*

Question 21 : E4 : *Ah oui bien oui parce que c'est ça l'idée... passer sur quelque chose pour pouvoir apprendre oui.*

Question 22 : E4 : *Ah souvent je différencie en fonction de ce que chacun sait faire.*

Question 24 : E5 : *... oui il y a du sens car d'eux-mêmes ils sont allés plus loin donc ça répond à leur demande. Par rapport à mon programme de ce qu'ils doivent savoir, cette activité-là est allée au-delà de ce qu'ils devaient avoir.*

Les activités :

En lisant leurs propos, il est évident que les membres de cette équipe accordent beaucoup d'attention à impliquer leurs élèves dans l'apprentissage. Les enseignantes organisent les activités de telle manière à ce qu'ils soient engagés, en proposant des phases individuelles et des phases collectives, en alternant les moments oraux et ceux écrits, en leur donnant des tâches à effectuer, en leur mettant à disposition le matériel dont ils auraient besoin, en leur laissant la possibilité de choisir la démarche qui leur conviendrait le mieux, en réinvestissant les erreurs qui se présenteraient... :

Question 28 : D2 : *Il faut c'est obligatoire si on veut que l'attention des enfants reste présente. Il faut passer de l'oral à l'écrit, il faut passer de l'individuel au collectif. Il faut que très régulièrement au niveau d'une leçon ça change, qu'on change les activités qu'ils font, même s'ils sont toujours sur la même matière.*

Question 65 : D2 : *Le but c'est que, c'est l'activité je dirais. C'est que les élèves comme les profs, enfin voilà cette plateforme les motive plus que d'être devant le tableau ou devant quelqu'un qui baragouine pendant 2h et on s'ennuie parfois.*

Question 36 : E5 : *Oui et on discute, on regarde si c'est mieux ou moins bien, si ça peut servir.*

Question 27 : E6 : *J'espère oui. Quand ils sont actifs, ils sont censés être engagés un minimum dans leur apprentissage.*

Question 35 : E6 : *Ah ben, ça c'est très bien les erreurs des enfants. Moi, j'adore les erreurs donc alors je repars, je rebondis dessus. On repart de là, on explique que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage, qui est même essentiel, qu'ils sont là pour faire des erreurs, bon voilà.*

L'interaction :

De toute évidence, dans cette école de « cirque », l'entraide est quelque chose d'instituée. Les techniques de cirque font que l'aide aux autres est nécessaire pour l'atteinte des objectifs et la réalisation de spectacles. Il n'est donc pas étonnant de percevoir dans ces discours que les interactions sont nombreuses et encouragées :

Question 31 : D2 : *Ca doit être dans toutes les classes.* D'abord, ils ont, il y a des leçons où si on les met en recherche, on les met en groupes pas spécialement tout seul sur leur feuille, donc ils doivent déjà là s'entraider. Si on a des enfants en difficultés, ceux qui ont plus facile viennent leur donner un coup de main une fois qu'ils ont fini. *En circo-motricité, c'est tout le temps. Et là, c'est l'entraide. Ca c'est sûr.*

Question 28 : E5 : *Oui, tout le temps. Cette année, ils adorent travailler en binôme et ça marche ! Ils travaillent en individuel, en équipe, en binôme, en groupes de niveaux, en groupes de besoins.*

Question 31 : E6 : *Oui. Beaucoup.* C'est souvent quand un enfant a terminé dans un travail individuel, il demande très facilement : je peux aller aider quelqu'un qui a plus de difficultés. Donc c'est très chouette et *en général en travaux de groupe, ils collaborent assez bien en tout cas cette année dans ma classe* chez les p'tits.

Les productions :

Les traces laissées par un apprentissage sont diversifiées. En effet, elles ne se limitent pas seulement à la synthèse à coller dans un cahier ou à l'évaluation sommative. Elles sont beaucoup plus riches et prennent différentes formes :

Question 67 : D2 : *En faisant une évaluation quelque part.*

Question 37 : E4 : *...de temps en temps c'est frontal* parce que je n'ai pas le temps de faire autrement, de temps en temps, le plus possible, dans cette classe-ci, ils me demandent souvent de travailler sur dossier, donc une fois que la mise en situation est terminée je parle de ça, *ils adorent travailler individuellement sur dossier*, je mets des correctifs au TN, j'épingle les correctifs, ils doivent venir voir... *temps en temps c'est...par groupes...*

Question 67 : E5 : *Si l'enfant a réussi, au niveau matière. Si les enfants sont demandeurs, veulent aller plutôt sur la plateforme que travailler en papier-crayon. Par le retour des parents aussi.*

Question 32 : E6 : *Bien sûr. On essaye d'avoir des traces. Ca peut être justement par rapport aux référents. Ca peut être autre chose. On a mis en place cette année un cahier d'expression artistique et créative et ils peuvent mettre ce qu'ils veulent : des dessins, des collages par rapport à une activité qu'on a faite.* Donc ce n'est pas quelque chose de scolaire.

Le modèle IMAIP dans son ensemble :

De manière générale et pas seulement dans cette partie, on constate que ces enseignantes ont des idées déjà bien concrètes pour leurs futures formations en lignes. Leurs pédagogies actives ainsi que leurs expériences acquises devraient, si elles le souhaitent, les aider à élaborer des dispositifs de formations pour une plateforme :

Question 73 : D2 : Ca dépend à qui elle est adressée. En général, *il faudrait peut-être un calendrier, enfin un planning* que ce soit les enfants ou les enseignants qu'on puisse mettre des échéances si échéances il doit y avoir. Voilà qu'on puisse se repérer dans le temps.

Question 74 : E4 : *Oui moi je suis pour, pour à nouveau à condition que cela reste dans le cadre scolaire* et que ça ne soit pas trop en dehors du temps scolaire. *Ca serait les mêmes qu'une formation classique, qu'une leçon classique, qu'un apprentissage, c'est faire découvrir, faire progresser, arriver à des objectifs déterminés, mais je pense que ce serait la même chose que, sauf que j'espérerais que ce soit plus proche de l'apprenant* que ce que je fais pour le moment.

Question 74 : E5 : *D'alterner la pédagogie, de proposer des exercices en ligne qui seraient autocorrectifs, plutôt que les drills papiers traditionnels, longs et fastidieux à corriger. L'enfant fait les 10 premiers exercices, on lui calcule son score, il peut passer ou non à la feuille suivante* (qu'il y ait un code de correction). Et ensuite l'enseignant reprend le travail éventuellement.

4.2.3. *Ecole C*

4.2.3.1. *Les constatations*

La spécificité principale de cette école communale est qu'elle pratique la pédagogie Freinet. De plus, elle se revendique comme étant un établissement laïque. En outre, on peut ajouter à cela toute une série d'autres points :

- L'école est composée de trois implantations ;
- La directrice 3 occupe ce poste depuis 6 ans. En aparté, elle m'a fait part qu'elle ne comptait pas faire carrière dans le poste actuel ;
- L'enseignante 7 est une des deux enseignantes maternelles interviewées dans le cadre de ce travail ;
- L'enseignant 8 a terminé l'année dernière un master en sciences de l'éducation à l'UCL ;
- L'enseignant 9 est le syndicaliste de l'école et enseigne dans l'école depuis de nombreuses années. De plus, il a un parcours professionnel particulier puisqu'il a été amené à donner des cours de français en Louisiane.

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

- L'école possède un compte Facebook essentiellement pour y déposer des informations.

4.2.3.2. Les mondes communs

Malgré le fait que plusieurs mondes cohabitent dans l'école, on retrouve une certaine cohérence dans ce qui a pu être observé, ce qui est écrit sur le site Internet de l'école ou dans le projet d'établissement et les propos tenus par les différents acteurs interrogés. En effet, ce sont les mêmes mondes qui sont avancés peu importe les supports utilisés ou les personnes entendues :

- D'une part, dans son projet d'établissement, l'école affirme ses choix :
 - La pédagogie par projet ;
 - La coopération et la communication ;
 - La justice et l'égalité ;
 - Le respect des autres et du monde qui nous entoure ;
 - L'expression libre.
- D'autre part, les discours corroborent les documents officiels de l'institution :

Question 13 : D3 : Cité par projet, monde domestique, répertoire des sujets et relations naturelles : *J'ai l'impression que chez nous, les enfants ont un rapport à l'adulte qui est différent, c'est-à-dire que les adultes restent des référents... Ce n'est pas nécessairement un référent unique de transmission de savoir et de respect de l'ordre... Je fais des conseils d'école, je rencontre les enfants, je vais dans les projets. On n'est pas statique dans notre fonction. Je pense que c'est fort différent des autres écoles.*

Question 13 : E7 : Cité par projet, monde domestique, répertoire des sujets et relations naturelles : *On a une pédagogie particulière, la pédagogie Freinet. On essaie de permettre le bien-être de l'enfant, de partir des enfants, de leurs centres d'intérêt. Et de leur offrir à côté de ça le bagage nécessaire pour avancer. On a un programme et il faut s'y tenir. Mais via cette pédagogie particulière, on essaie d'être dans la collaboration et pas dans la compétition et d'élaborer comme ça un bagage intellectuel.*

Question 13 : E9 : Monde domestique, monde civique, monde inspiré et cité par projet : *D'abord un premier credo qui est en porte-à-faux absolu avec la société actuelle, à savoir que le credo de la pédagogie Freinet c'est de bannir toute forme de compétition et d'affirmer que le groupe qui collabore, qui coopère, sera toujours plus fort que le meilleur individu qui en fait partie. Et donc celui qui se prive de cette coopération, de cette émulation, qui est quand même un credo central dans le monde du travail, en tout cas pour les moyennes*

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

et grandes entreprises, c'est vraiment l'idée qu'ensemble on fera mieux que chacun tout seul de son côté.

Le reste, c'est de placer l'expression de l'enfant au centre des apprentissages.

Incontestablement, autant dans les textes que dans les propos tenus par les personnes interrogées, on retrouve trois mondes présents dans cette école : **Le monde civique, le monde inspiré et la cité par projet**. Cet établissement qui se revendique à pédagogie Freinet perpétue l'héritage qu'il nous a laissé en faisant bien entendu profiter nos jeunes générations. Parmi les activités phares qui sont proposées dans leurs classes, on peut citer notamment le tâtonnement expérimental, le texte libre, les conseils de classe, la coopérative, le travail individualisé sous la forme de contrat (carnet, fichier...) ...

4.2.3.3. La boîte ouverte : analyse des rapports

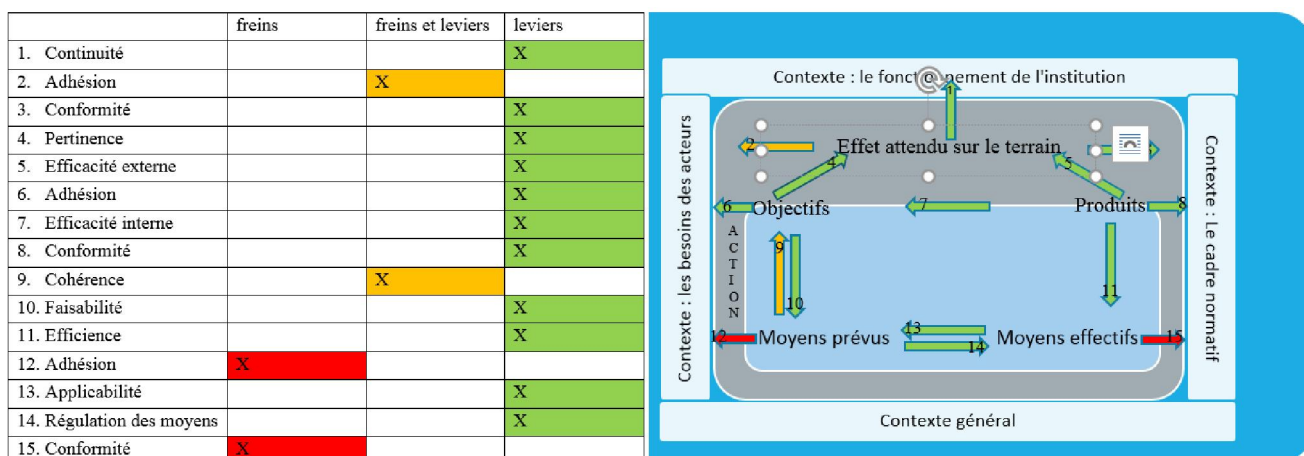


Figure 13 : Implémentation d'un LMS dans l'école C : Analyse des rapports de la boîte ouverte (Roegiers, 2003)

Analyse du schéma :

En examinant ce schéma, on remarque immédiatement qu'il est fort semblable à celui de l'école B. En effet, on identifie des freins qui sont comparables. Dans les deux cas, ce sont les moyens prévus ou effectifs qui font défaut. Par contre, on discerne une différence marquante qui se situe du côté du fonctionnement de l'école.

Freins identifiés :

- De nouveau, comme pour l'établissement B, on constate des similitudes. Les deux écoles sont dans l'enseignement officiel subventionné communal. L'une comme l'autre manquent de moyens matériels en ordinateurs, tablettes, connexion Internet... De plus, elles réclament également de pouvoir bénéficier de l'aide

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

d'une personne-ressource au sein de leur école. Dans le cas présent, on perçoit que l'instituteur 9 a des connaissances et des compétences qui pourraient servir lors de l'élaboration, la réalisation mais aussi la gestion d'une plateforme LMS :

Question 51 : D3 : Moi, en tant que directrice, je le fais mais je ne suis pas formée pour.

Question 71 : D3 : *Si ça vient de moi non, si ça vient du P.O. oui, on me donnera des moyens.*

Question 61 : E7 : *Ca c'est le politique. Nous on va nous demander, on va nous donner ça et ça, on devra essayer de se dépatouiller avec ce qu'on nous donne. Peut-être on devra faire des manifs pour avoir plus...*

Question 60 : E9 : *Moi, je serais tenté de faire partie de groupes de réflexion, où on réfléchit à la conception d'outils, à l'élaboration de pictogrammes ... oui, la construction d'outils c'est un domaine qui me plaît beaucoup.*

Freins et leviers identifiés :

- Concernant les effets attendus que pourraient avoir des formations en ligne, on distingue auprès des enseignants qu'ils perçoivent aussi bien des avantages que des inconvénients à en proposer. D'une part, elles permettraient de centraliser les informations, de faciliter les échanges avec le monde extérieur, de favoriser la communication au sein de l'équipe. D'autre part, elles occasionneraient pour certains une charge de travail supplémentaire, une présence trop importante des enfants devant les écrans et une forme de passivité des personnes qui viendraient seulement se servir afin de s'exempter d'un travail :

Question 65 : D3 : Les effets souhaités : *un accès plus rapide à l'information, une centralisation de l'endroit de recherche.*

Question 44 : E7 : *On en utilise une maintenant où tous les profs sont connectés, peut-être les anciens un peu moins. C'est bien pratique, il y a moins de papiers...*

Question 48 : E7 : Sans doute, oui. *Le bémol, c'est le contact humain. Il n'y a rien à faire, en ligne ça reste de l'écran.*

Question 49 : E8 : Ah, pas tellement, *personnellement pas tellement parce que c'est un job en plus...*

Question 52 : E9 : *Là, je suis très divisé : autant je suis pour le partage, autant je suis allergique à la « recette ». Je trouve que les lieux de partage où on met en ligne tel outil, tel exercice, telle synthèse, parce que ça peut intéresser d'autres, mon adhésion au principe s'arrête quand des gens croient que ça leur permet de faire l'économie de la réflexion sur un sujet donné, de la conception sur un travail qui devrait être le leur, de l'adaptation à leurs besoins, leurs spécificités, à leurs élèves.*

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

Leviers identifiés :

- Ici plus que dans les autres établissements, on sent qu'une bonne partie de l'équipe est intéressée d'avoir un outil en ligne pour que leur école soit encore plus coopérative. Elle le voit comme étant un moyen de mieux partager, échanger et collaborer entre collègues. :

Question 47 : D3 : Pour les enseignants, *ils ont déjà une plateforme en ligne avec le CECP. Dans un environnement propice, oui. Mes enseignants ont pris le pli d'aller voir leurs mails, on a une liste de diffusion, moi je transmets tout par mail car avec les 3 implantations je ne sais pas voir tout le monde. Oui, ça pourrait les intéresser d'avoir une plateforme de formation en ligne. Pour les parents d'élèves, ils ne sont pas prêts. L'APSchool, c'est une catastrophe. Ils ne sont pas prêts.*

Question 47 : E7 : *C'est compliqué comme question. Ça dépend de l'équipe. L'équipe plus jeune, ça ne les dérangerait pas. D'autres oui, mais on va vers ça. L'environnement sera de plus en plus propice.*

Question 54 : E8 : *Je pense que l'établissement pourrait être intéressé par une sorte de plateforme... je reprends l'idée des nouveaux enseignants, qui puissent aider les nouveaux enseignants, oui ce serait top, maintenant qui le ferait, comment ?*

Question 55 : E8 : *Oui si on prend l'aspect plateforme ça pourrait nous aider tout un chacun à avoir des ressources disponibles... J'ai l'impression et voilà si je sais que c'est mes collègues qui les ont faites, ça je vais les prendre les yeux fermés...*

4.2.3.4. Les cinq composantes du modèle IMAIP

Structure identique que pour l'école A :

Les informations :

De prime abord, le corps professoral de cette école est attentif à informer correctement leurs élèves sur ce qui les attend. Cependant, l'enseignante maternelle étant à un autre niveau que ses collègues ne perçoit pas de la même manière le fait d'informer ses élèves quant au déroulement des apprentissages qui leur seront proposés. Elle justifie son choix en expliquant que ceux-ci sont trop petits et pas à même de comprendre. Elle préfère leur faire vivre des situations desquelles les enfants en tireront des enseignements :

Question 19 : D3 : *Pas toujours. Ça dépend de ce que c'est mais c'est vrai que chez nous, c'est sous forme de brevet, donc les enfants passent le brevet quand ils sont prêts à le passer.*

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

Question 17 : E7 : *Non vraiment pas. D'autant plus en maternelle. Et puis ce n'est pas dans notre logique de pédagogie.*

Question 17 : E9 : Oui, si une situation initiale naturelle est telle que je peux déjà mesurer l'étendue de ce qu'on va apprendre, *je vais énoncer tout ce que je peux énoncer a priori.*

Question 18 : E9 : Oui, mais en général *j'espère que ces méthodes soient plurielles.* Je n'aime pas les enfermer dans une manière de résoudre les choses.

La motivation :

L'équipe de cet établissement est unanime pour reconnaître qu'un apprentissage passe par la motivation de l'élève avant toute chose. Pour les intéresser, certains vont proposer des défis à surmonter, d'autres vont partir de demandes formulées par les enfants ou de leur vécu. Une nouvelle fois, cela se concrétisera différemment que l'on soit en maternel ou en primaire :

Question 22 : D3 : Besoins des enfants : *Oui, je pense que oui, pleinement.*

Question 24 : D3 : Ben oui, du coup. *Vu que l'enfant est confronté à un problème de sa vie à lui ou de la vie de la classe qu'il doit résoudre, d'office cela a du sens pour lui* puisque ce problème-là, il a les clefs pour pouvoir le résoudre si la situation se représente plus tard.

Question 16 : E7 : *Ici, oui. Tous nos apprentissages partent de quelque chose qui vient des enfants.*

Question 21 : E8 : *La mise en situation, l'obstacle c'est le truc à apprendre quoi, la mise en situation est construite à partir,* je ne sais pas si on peut appeler ça l'obstacle, du truc que tu vas apprendre ?

Les activités :

Les maîtres-mots sont autonomie et liberté (liberté d'expression et texte libre). Autonomie dans leur façon de travailler et liberté de choisir les ressources dont ils ont besoin, de proposer des stratégies pour atteindre les objectifs fixés, d'essayer ou encore de se tromper :

Question 29 : D3 : *Oui, généralement on commence par les phases de manipulation.* Si les enfants ont des difficultés, ils peuvent retourner en phase de manipulation. *On alterne tout.*

Question 30 : E7 : Oui, à l'échelle maternelle, on a par exemple la plasticine, des petites fiches pour faire les lettres. On a les livres, ils vont chercher eux-mêmes leurs images. *Il y a leur référent prénom pour qu'ils puissent être autonomes devant une feuille de papier... etc. des petites choses comme ça qu'on essaie de mettre en place.*

Question 27 : E8 : *Oui, ça j'essaie beaucoup,* comme je te disais de les rendre acteurs d'office et alors si possible auteurs quand j'en ai l'occasion.

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

Question 30 : E9 : *Des référentiels, oui, mais qu'on fait nous-mêmes.* On les utilise très fréquemment durant les exercices, comme manuel, comme outil pour s'aider... C'est ce qu'on appelle nos fardes de synthèse.

Question 35 : E9 : J'essaie de les utiliser. On a mis le tâtonnement expérimental en bonne place dans notre projet d'école donc j'essaie d'utiliser ces erreurs pour éviter de marcher sur le même caillou. Parfois elles sont sources d'apprentissage et parfois on peut expliquer l'erreur et voir pourquoi on l'a faite et la relativiser. J'essaie donc de les mettre au service de l'apprentissage. En plus de ça, scientifiquement parlant, s'il n'y avait pas eu d'erreur, il y aurait eu très peu de découvertes...

L'interaction :

En suivant les principes de la pédagogie Freinet, il est normal de retrouver de nombreux éléments de collaboration, d'entraide et de solidarité dans l'enseignement prodigué par cette école :

Question 28 : D3 : *Bien sûr. Travail de groupe, mise en commun, recherche.* Il y a le travail individuel, les enfants ont une feuille où ils travaillent en totale autonomie avec des fichiers. Le reste, c'est du collectif, groupe de classe...

Question 31 : E8 : *Oui beaucoup ça. J'ai été étonné quand j'ai récupéré la classe, déjà rien que travailler de groupe j'étais étonné* parce que j'ai dit « ok allez-y » et la première fois tu te dis est-ce qu'ils savent bosser ensemble ou pas et direct tu voyais qu'ils étaient un peu drillés quoi.

Question 31 : E9 : *Oui. A leur demande. Ils ont d'ailleurs un outil, le tétraèdre, qu'ils utilisent souvent quand ils sont en activité.* C'est une signalétique qui me permet de voir de loin l'aide dont ils ont besoin et qui permet à quiconque qui est disponible à ce moment-là de donner de l'aide.

Les productions :

Les preuves qu'un apprentissage a été réalisé sont nombreuses et peuvent prendre différentes formes. L'éventail des possibilités offertes par ces instituteurs démontrent leur envie de diversifier leurs approches. Elles permettent de faire un état des lieux mais surtout de se rendre compte du chemin parcouru ainsi que du chemin qu'il reste à parcourir :

Question 33 : D3 : *Oui, avec les brevets. Quand l'enfant se sent prêt, il peut passer son brevet. Les brevets sont comme des évaluations.* Donc l'enfant a sa farde avec ses brevets. Quand il a, par exemple, écrit un texte et que l'enseignant lui dit : « *bravo pour tes majuscules, est-ce que tu ne passerais pas ton brevet majuscules ?* ». Il passe alors ce brevet.

Question 30 : E7 : *Oui, il faudrait et ça je dois mettre en place. Dans d'autres classes, ce qui est super et que j'aimerais bien mettre en place chez moi, ce sont des fardes multivues, on met les dessins A4 et ils vont régulièrement voir.*

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

Et puis on en accroche aussi. Ils voient leur travail affiché et c'est une fierté pour eux et un suivi de ce qu'ils font.

Question 32 : E9 : Oui naturellement. *Il y a des tas de choses*, mais la synthèse, c'est la trace de l'apprentissage.

Question 33 : E9 : Oui, *l'évaluation va leur permettre de faire ce travail-là*.

Le modèle IMAIP dans son ensemble :

Une des demandes formulées par les interlocuteurs consiste à offrir une formation qui soit cohérente, facile d'utilisation et éclectique au niveau des cours présentés :

Question 73 : D3 : *Il faudrait que ce soit super facile d'emploi*. Il faudrait que ce soit très explicite dans la manière de fonctionner parce que oui, j'ai des jeunes enseignants mais j'ai aussi des enseignants de 60 ans pour qui envoyer un mail est compliqué. A la manière de Apple, on clique, on zappe, et ça se fait facilement.

Question 26 : E7 : *Oui parce que les objectifs on ne les atteint pas en une seule leçon*. Les objectifs sont sur plusieurs leçons, même dans une pédagogie traditionnelle.

Question 74 : E7 : Qu'on retrouve *des formations dans chaque domaine*. Que les enfants aient déjà la possibilité d'utiliser tout ce qui est informatique au-delà de la plateforme. Qu'ils aient accès à internet et à tout ce qu'on peut trouver sur un ordinateur.

Question 26 : E9 : *Elle a l'intérêt à l'être. Je mets un point d'honneur à faire quelque chose de pertinent, sinon c'est ridicule*.

4.2.4. Ecole D

4.2.4.1. Les constatations

Comme pour les autres établissements, plusieurs points ont attiré mon attention dans cette école catholique réputée d'Etterbeek :

- L'emplacement où est situé la section primaire de l'établissement. Pour s'y rendre, on est obligé de traverser une partie de l'école secondaire ;
- Le projet d'établissement qui est commun aux sections primaire et secondaire ;
- L'utilisation d'une plateforme Moodle en secondaire ;
- Le changement de direction opéré, il y a 3 ans ;
- Le parcours atypique d'un enseignant interrogé qui a dans un premier temps exercé en tant que journaliste avant de débiter sa carrière d'instituteur dans autre école dite active. De plus, il propose à ses élèves de travailler à l'aide de twictées ;
- L'absence des rangs pour se rendre dans leur classe alors que les élèves du secondaire sont tous alignés dans la cour de récréation juste après le retentissement de la sonnerie ;

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

- Les affiches invitant les parents et les élèves à acheter des tablettes de chocolat pour financer des tablettes numériques.
- Deux enseignants ont créé chacun leur blog rattaché au site Internet de l'école.

4.2.4.2. Les mondes communs

Ensuite, plus qu'ailleurs, on a pu se rendre compte que plusieurs mondes coexistent dans l'établissement :

- Dans le projet d'établissement on peut y dégager ces différents points :
 - La place centrale accordée à l'enfant ;
 - L'importance d'éduquer à « l'esprit biblique » ;
 - La participation active de chacun lors des conseils de classe et d'école.
- Cependant dans la réalité, d'autres principes sont défendus dans les murs de l'école.

Concernant les spécificités de leur établissement, on peut percevoir cette diversité. En outre, il est interpellant de noter l'absence de prise de position claire et précise de deux enseignants (E10 et E12) :

Question 13 : D4 : Monde industriel, monde inspiré et monde civique : Autant possible justement accorder autant d'importance au *développement intellectuel* qu'au *développement de soi* au sein d'une *mini société* que peut être une école et qu'est mon école.

Question 13 : E10 : Mondes communs : Spécificité de l'établissement ? Bonne question... Il y en a certainement mais comme ça...

Question 13 : E11 : Monde de l'opinion et monde industriel : Les choses qui rentrent en ligne de compte, c'est que c'est une grande école, qui est *rattachée à une école secondaire assez réputée... C'est une école qui est réputée pour avoir un bon niveau* aussi, mais donc on en revient à la réputation... *Je pense qu'effectivement on cherche à pousser les élèves assez haut...* le plus important c'est de les avoir amenés le plus haut possible pour eux et pas dans *l'excellence à tous points de vue*.

Question 13 : E12 : Mondes communs : Alors un travail de toute façon sur 2 ans avec les mêmes élèves donc peut-être moins de pression sachant qu'on a ce temps qui nous est disons offert on va dire ; je pense qu'il y a quand même des profs qui sont très très en avant parce que très en recherche et voilà et qui communiquent un petit peu ça et petit à petit les autres. *On essaie de prendre des choses et effectivement comme vous en parliez d'accentuer la collaboration.*

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

- A contrario, s'agissant de ce qu'ils pensent des écoles réputées, on ressent une convergence d'opinions.

Question 8 : D4 : Monde domestique et monde de l'opinion : Ouf, je pense aussi à l'historique, à la tradition, une école qui a une bonne réputation, elle est dure à construire, elle est plus facile à garder et en même temps il faut y rester attentif donc c'est un travail de tous les jours. Je ne pense pas qu'il faille ou que l'on puisse se reposer sur ses lauriers en reprenant la direction d'une école qui a une bonne réputation en se disant voilà tout roule tout va bien. Chaque jour est un nouveau travail pour soigner cette réputation, la faire évoluer.

Question 8 : E10 : Monde de l'opinion, monde industriel et répertoire des sujets : C'est dû à certains, ici c'était l'école du roi donc c'était un peu une réputation ; bon c'est jésuite aussi, normalement une école d'excellence, voilà il y a des personnages importants qui sont sortis d'ici, certains bourgmestres, le roi comme j'ai dit.

Question 7 : E12 : Monde de l'opinion : Hum ...Oui je pense que c'est bien, je vais pas mentir, j'ai des enfants en humanités, je suis assez contente de ça mais je pense que le bonheur de l'enfant prime avant tout. Donc, je ne vais jamais m'acharner.

- Cet autre exemple par rapport au rôle de l'école montre à quel point il peut y avoir des disparités entre eux :

Question 14 : E10 : Monde domestique, répertoire des sujets, relations naturelles, figure harmonieuse, acteurs et modèle IMAIP dans son ensemble : Le rôle de l'enseignant c'est d'être le centre des apprentissages c'est celui par qui passe tout le futur savoir des enfants.

Question 14 : E11 : Cité du projet, monde domestique, monde civique, répertoire des sujets, relations naturelles, figure harmonieuse, forme de l'évidence, acteurs et modèle IMAIP dans son ensemble : ... ça doit être un guide qui montre les façons d'aborder les apprentissages. Moi je reste dans une approche assez socio-constructiviste...il faut quelqu'un qui soit là pour répondre à leurs questions, et donc avoir une base de connaissances pour pouvoir répondre à leurs questions tout en gardant une part de possibilité de ne pas savoir et d'ouvrir justement sur d'autres sources d'information, que ce soit des livres, internet.... un garant de l'humanité, quelque part, doit rester un exemple et ouvrir les enfants sur le monde actuel...

A l'exception du **monde de l'opinion**, on ne retrouve aucun autre principe supérieur qui leur soit commun. Malgré tout, en fonction des personnes, on peut découvrir chez chacun d'entre eux les valeurs qu'ils défendent personnellement ou en petits groupes et ainsi avancer d'autres mondes communs à l'œuvre dans l'école. Par conséquent, en

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

plus du monde marchand, on peut aussi énumérer, dans une moindre mesure, **le monde domestique, le monde industriel et la cité par projet.**

4.2.4.3. La boîte ouverte : analyse des rapports

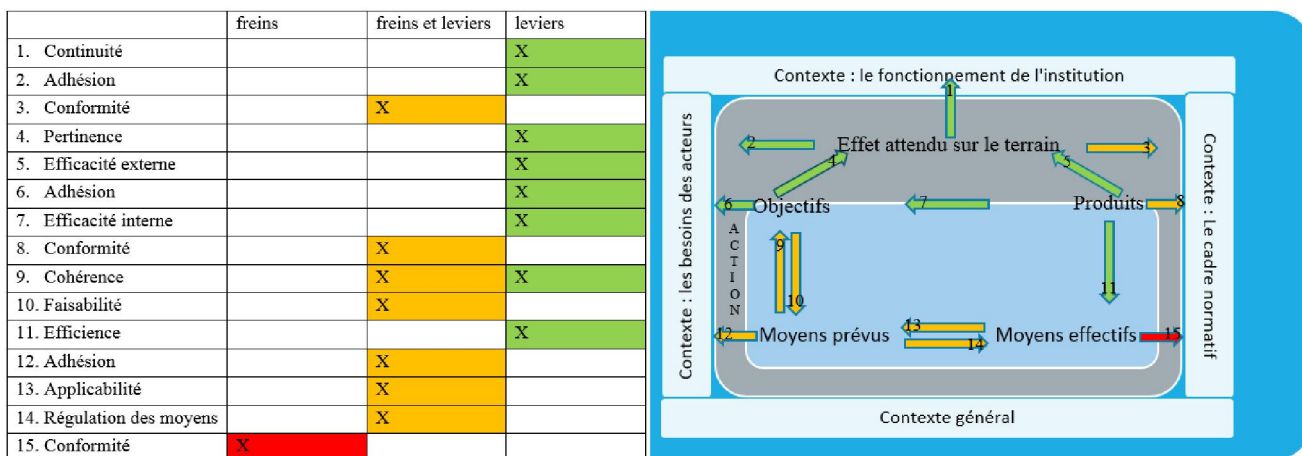


Figure 14 : Implémentation d'un LMS dans l'école D : Analyse des rapports de la boîte ouverte (Roegiers, 2003)

Analyse du schéma :

Une nouvelle fois on peut constater que les contextes orientent la/les formation(s) à mettre en place dans le LMS. En se penchant de plus près, on s'aperçoit que la majorité des freins se situent au niveau du cadre normatif et des moyens indispensables au bon fonctionnement de la plateforme. A l'inverse, un grand nombre de leviers se trouve à chercher du côté du fonctionnement de l'institution mais également en partie au niveau des besoins des acteurs.

Freins identifiés :

- Parmi le corps professoral, on peut observer une fracture numérique entre eux. Certains sont des adeptes de l'utilisation des nouvelles technologies alors que d'autres n'en sont qu'à leurs premiers balbutiements. Néanmoins, on sent chez ces derniers une volonté de bien faire et de se parfaire :

Question 54 : E10 : *Non, les vieux peut-être bien qu'ils aient envie aussi mais ils n'y arrivent pas parce qu'ils n'ont pas reçu de formation et que... voilà je ne demanderais pas mieux d'utiliser l'informatique.*

Question 55 : E11 : *Non. Je pense qu'on n'est pas prêt parce qu'on n'a pas encore fait le pas dans l'enseignement 2.0, où on peut se dire que l'informatique fait partie de la vie de tous les jours. On ne rencontrerait pas, dans toute l'école en tout cas, les objectifs qu'on peut poursuivre avec ce genre de plateforme. Maintenant, il y a des personnes qui pourraient être très intéressées, ça c'est clair.*

- En termes de conformité, plusieurs points ont été soulevés comme pouvant poser des difficultés lors de l'implémentation de la plateforme. Tout d'abord, l'enseignant 11 pense que les parents des élèves seraient réticents quant à l'utilisation d'écrans à l'école. Cela dit, de nombreuses familles ont acheté des tablettes en chocolat pour financer du matériel informatique. Ensuite, un autre professeur relève le manque de considération financière des autorités à leur égard pour réaliser ce genre de projet. Et enfin, à nouveau l'instituteur 11 fait remarquer qu'il y a une certaine ambiguïté concernant les travaux à domicile et l'usage d'une plateforme au logement de l'enfant. D'une part, pour lui, il faut respecter des contraintes légales en matière de temps de travail à domicile. Et d'autre part, cela pourrait permettre une meilleure différenciation de ce travail :

Question 72 : E10 : *Auprès de l'association des parents qui donne parfois un peu d'argent et puis Wallonie-Bruxelles qui pourrait peut-être lâcher du lest.*

Question 61 : D4 : *Sûrement pas. (Rire) Sûrement pas ou alors ce serait une première. (Rire)*

Question 58 : E11 : *Oui et non. Oui, si jamais il y a une compréhension derrière. Et non parce qu'ici il y a un aspect très traditionnaliste et que les écrans ça fait peur. Du temps passé devant un écran, ce n'est pas encore ce qu'on demande, ici, en classe.*

Question 59 : E11 : *Et donc, en termes d'obligations, ça peut poser un problème : tous les devoirs sont en ligne, vous pouvez aller voir telle vidéo à domicile, donc ça pourrait augmenter la charge de travail mais a contrario, ça pourrait aussi permettre de différencier ce travail à domicile, tout en restant dans le cadre légal.*

- Le manque de réflexion ainsi que de personnes ressources est quelque chose de préjudiciable pour l'élaboration et le suivi de la formation. Une des solutions proposées par le personnel est de pouvoir suivre des formations à ce sujet :

Question 74 : D4 : *Sans y avoir réfléchi au préalable, c'est compliqué à dire, compliqué à expliquer.*

Question 75 : E10 : *C'est très technique tout ça... Moi je suis dépassé par tout ça.*

Question 73 : E11 : *Des personnes ressources, des gens qui soient compétents au niveau informatique...*

Question 72 : E12 : *Au niveau des autorisations, plus haut que nous évidemment, au niveau de la création en soi en faisant d'autres formations ou en allant voir des collègues qui sont déjà plus loin que nous.*

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

Leviers identifiés :

- Outre le fait d'être un outil informatique, cette plateforme numérique a le mérite de susciter auprès des acteurs interviewés l'envie d'échanger et de partager leurs futures pratiques en la matière. Pour eux, cela renforcerait la cohésion de l'équipe tout en proposant un renouveau pédagogique :

Question 57 : D4 : Oui ça pourrait être aussi *un outil de connaissance ou de reconnaissance de l'autre dans ce qu'il est...*

Question 56 : E11 : *Je pense que oui, au niveau du partage de ressources, ça pourrait être une très bonne chose. Je pense que si on éduque les élèves à utiliser ce genre de plateforme, ça marquerait une sorte de cohérence, ça peut donner de l'autonomie, leur permettre de choisir certaines portes. Oui, je pense que ça pourrait être utile.*

Question 57 : E12 : *Sûrement. Peut-être nous booster à faire mieux à se diversifier à changer notre façon de travailler.*

- Avec l'avènement des nouvelles technologies et leurs appropriations par la société actuelle, les enseignants de l'école ont compris qu'ils étaient dans « l'obligation » d'évoluer avec leur temps en proposant un enseignement adapté à celles-ci :

Question 50 : D4 : Oui, suivant le contenu de la formation, mais la forme ça rentre bien dans *la volonté de l'école de s'inscrire dans l'ère numérique*, oui, tout à fait.

Question 58 : E10 : Oui... oui parce que c'est tout bénéfice pour les autres *parce que la société est demandeuse aussi.*

Question 58 : E12 : *Oui, sûrement. Parce qu'il faut changer et on est obligé de changer. On ne peut pas nous, rester avec ce avec quoi on a grandi, on a appris. Il faut de toute façon qu'on se tourne vers cela maintenant avec plus ou moins de temps en fonction des personnes.*

- En lisant ces derniers passages, on entrevoit qu'il ne leur manque plus grand-chose pour faire le pas et intégrer une/des formation(s) dans une plateforme en ligne :

Question 69 : D4 : *Je pense disposer aujourd'hui du minimum en tout cas, oui pour que ce soit envisageable.*

Question 57 : D4 : *Je fonctionne comme ça, ça me donne envie, plein d'idées, et je dois rester attentif à ce que le soufflé au fromage ne retombe pas mais ton travail s'inscrit vraiment dans une politique que je mène depuis trois ans ici dans l'école mais aura tendance à s'accélérer dans les années futures, donc voilà je suis intéressé par le résultat de ton travail, ça m'aidera à mettre des choses en place sûrement, donc merci.*

Question 63 : E11 : Pour moi, ce serait d'ouvrir une porte supplémentaire d'apprentissage pour les élèves. *De leur permettre de voir les choses différemment, soit en leur permettant un autre point de vue à travers des vidéos*

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

ou des choses plus interactives, soit au niveau de l'autonomie et des besoins de chaque élève en leur proposant différents travaux qui ne seraient donc pas tous à réaliser ni dans le même ordre, mais qui permettraient à l'élève de piocher dans les choses qui le concernent plus, ou qui l'intéressent plus à un certain niveau.

4.2.4.4. Les cinq composantes du modèle IMAIP

Structure identique que pour l'école A :

Les informations :

De manière générale, on observe que la mise en situation est perçue comme quelque chose d'important à mettre en place. Par contre, très peu de moments sont prévus à cet effet. Excepté pour l'enseignant 11, elle reste sous exploitée :

Question 19 : D4 : ...ce sera d'une façon très générale une vue d'ensemble, quoi, mais pas détaillée...

Question 19 : E10 : J'essaie de ne pas mettre de pression quand je fais une évaluation, pour moi je leur ai dit au début de l'année, tout est évaluation comme cela ils ne savent pas quand...

Question 16 : E11 : ...plus que la mise en situation, c'est la fonctionnalité de l'attache qui m'intéresse, de pouvoir faire quelque chose de ce qu'on apprend, même si parfois on passe à des choses plus systématiques en termes d'exercices.

Question 17 : E12 : Pas forcément mais j'aime bien leur dire pourquoi on apprend ça et je peux aussi leur dire que parfois cela ne servira pas à grand-chose mais que parfois on n'a pas trop le choix.

La motivation :

Comme pour la composante sur les informations, on sent que le personnel est conscient de l'importance à accorder à la motivation des élèves, mais celui-ci a des difficultés à en tenir compte lors de l'apprentissage. Dans leurs discours, cela se reflète par ces différentes expressions : « on espère », « j'essaie », « ce serait bien » ou encore « normalement » ...

Question 16 : D4 : Oui tant qu'elle est vraisemblable, donc s'il est possible de mettre en situation d'une manière réelle.

Question 18 : E10 : ... on essaie de trouver ensemble la meilleure solution. J'essaye d'abord que cela parte d'abord d'eux.

Question 20 : E11 : Ancrée dans le vécu des enfants : on essaie ou alors on fait de cette mise en situation un ancrage plus spécifique à la vie de la classe.

Question 21 : E12 : Obstacle à surmonter : Normalement il faudrait, dans une mise en situation pour qu'ils puissent se dépasser et retenir quelque chose.

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

Question 22 : E12 : Besoins de l'enfant : *Ca je ne peux pas dire que d'office.*

Les activités :

Une nouvelle fois, on rencontre des façons de faire qui diffèrent. Les enseignants 10 et 12 ont une approche plus traditionnelle alors que l'enseignant 11 s'efforce de rendre ses élèves, acteurs de leurs apprentissages. La direction, quant à elle, promeut des méthodes plus actives :

Question 36 : D4 : Possibilité de proposer d'autres stratégies : *Oui s'il vous plaît oui. Ca ouvre des portes sur tout à fait autre chose...*

Question 30 : E10 : Oui par exemple en français quand ils doivent créer un texte *ils utilisent l'Eureka* qui est un outil qu'ils ne doivent même plus demander. Ils savent très bien qu'ils peuvent aller le chercher s'ils doivent faire des phrases et c'est très utile *ils peuvent aussi regarder dans d'autres livres quand il y a des recherches à faire.*

Question 64 : E11 : Ca pourrait aussi. Si on a une base de données ouverte aux élèves, en sachant qu'elle est disponible, on pourrait dire, soit en classe : *vous prenez tel travail et vous avez la plateforme à disposition*, soit à la maison : *vous avez ceci à votre disposition.*

Question 30 : E12 : ...oui peut-être de la manipulation pour être honnête mais de l'oral et de l'écrit oui.

L'interaction :

Même si la coopération est instituée dans l'école, elle ne va pas de soi chez tout le monde. Cependant, on remarque que l'équipe désire la développer davantage au sein des classes mais aussi entre collègues :

Question 31 : D4 : Oui, oui, chaque fois en situation critique ; autant ils peuvent se tirer dans les pattes, *parfois en cas de situation critique, la solidarité réapparaît et est mise en exergue.*

Question 56 : E10 : *D'avoir des nouvelles idées pour se lancer, des idées que d'autres ont et que nous n'avons pas et partager les nôtres* qu'eux n'ont peut-être pas non plus, je crois que cela peut être intéressant.

Question 31 : E11 : *Pas assez à mon goût. C'est-à-dire qu'ils ont une vision fort individuelle quand même et moi j'essaie de mettre en place des systèmes de coopération*, pendant les découvertes et les exercices aussi, qui permettent aux uns et aux autres de s'aider. J'aimerais bien mettre en place un système de tutorat, qui permette aux élèves les plus doués d'aider ceux qui ont plus de difficulté, mais ça c'est encore en programme.

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

Les productions :

Suivant l'enseignant, la production prend différentes formes. Cela va de la synthèse à écrire dans un cahier, aux contrôles sommatifs, à la présentation, à la métacognition... Les personnes qui pratiquent une pédagogie plus active travaillent alternativement avec les unes et les autres :

Question 33 : D4 : *Oui avec de la métacognition*, essentiel, c'est ce qui permet de lever la tête du guidon et aussi en cours d'apprentissage ou en cours de projet, voir où on en est et faire ce qu'il faut pour soit rectifier la route qu'on a prise pour atteindre l'objectif fixé soit continuer dans la même voie oui, oui.

Question 67 : E10 : *Par un petit contrôle*, de nouveau en voyant ce que les élèves réussissent à faire, *ou même entre collègues à ce qu'on arrive à faire*.

Question 32 : E11 : Oui, à chaque fois qu'on fait quelque chose, *je tends justement à ce qu'il y ait une trace, pas nécessairement écrite...* C'est aussi important de jeter un œil sur sa synthèse et de se dire : *ah oui, c'est ce que j'ai dû apprendre*, que d'aller voir dans ses feuilles et de se dire : *ah oui, c'est ce que j'ai fait*. Ca permet de faire un lien entre les deux.

Question 42 : E12 : En général on travaille quelque chose, on fait beaucoup d'exercices et puis *quand j'ai fait le tour et que j'ai vérifié le dernier exercice qui faisait le tour alors je mène une évaluation...*

Le modèle IMAIP dans son ensemble :

On remarque un souci de cohérence entre la mise en situation et les objectifs :

Question 26 : D4 : Ca vaudrait mieux.

Question 26 : E10 : J'essaye en tout cas que ce soit le cas.

Question 26 : E11 : *Je pars toujours des objectifs du programme. Donc normalement, oui*. Maintenant, parfois on s'éloigne un peu de ce qu'on devrait faire mais normalement, c'est cohérent.

5.1. Interprétation des résultats

Certes ces écoles sont différentes et proposent des projets parfois fort éloignés. Néanmoins, elles ont un point commun, elles se sont, chacune, à leur manière, engagées à communiquer par l'intermédiaire d'un site Internet, un réseau social, par mails... L'utilisation qu'elles en font est pour moi en partie liée aux mondes communs qu'on a pu déterminer. De plus, grâce à cela, il est possible d'envisager une manière de les aborder et d'avoir une entrée pour les intéresser à l'implémentation d'un LMS :

Tableau 3 : Correspondances entre les écoles, leurs mondes communs, leurs outils en ligne et leur(s) utilisation(s) principale(s)

<u>Ecoles</u>	<u>Les mondes communs</u>	<u>Outils en ligne</u>	<u>Utilisation(s) principale(s)</u>
L'école A	Les mondes marchand, domestique et inspiré	Site Internet Twitter	Commerciale
L'école B	Le monde inspiré, la pédagogie par projet et l'école citoyenne	Site Internet Facebook Wazzou Blogs	Présentation au niveau artistique et affirmation de leur originalité
L'école C	Le monde civique, la cité par projet et le monde inspiré	Site Internet Facebook Google Drive APSchool	Information Communication Coopération Gestion administrative
L'école D	Le monde de l'opinion, le monde domestique, le monde industriel et la cité par projet	Site Internet You tube Wazzou Moodle en secondaire Blogs	Surtout destinée à se faire connaître et à se démarquer par rapport aux autres établissements

- Ecole A : En analysant cet établissement, trois freins à l'implémentation d'une plateforme LMS sont ressortis nettement plus que les autres : *le rôle du directeur adjoint, l'absence de contact « humain » lors des échanges en ligne et le manque de moyens alloués pour proposer des formations numériques*. A contrario, on se rend

Chapitre 5 : Discussion

compte que *la société ainsi que les familles en sont de plus en plus désireuses*. De plus, lors des entretiens l'équipe pédagogique a expliqué développer un apprentissage davantage axé sur **la résolution de problèmes ou de défis**.

- Ecole B : Pour cette école, *la difficulté principale est à mettre à l'actif du manque de moyens*. En revanche, contrairement à l'établissement précédent, ceux-ci ne sont pas réellement entre les mains de la directrice. En effet, cette dernière doit se référer à la commune pour laquelle elle travaille pour les obtenir. Par contre au niveau des facilitateurs, on peut signaler que *plusieurs personnes dont la directrice ont des connaissances et compétences en informatique*. De plus, *elles proposent déjà des activités en ligne* et prônent une **pédagogie par projet**.

- Ecole C : A peu de choses près, on retrouve le même cas de figure que pour l'organisation B. A savoir qu'eux aussi n'ont *pas suffisamment de moyens* et qu'ils appartiennent à l'enseignement officiel subventionné communal. D'un autre côté dans cette école qui se revendique comme étant une **organisation coopérative**, plusieurs de ses membres souhaitent *pouvoir bénéficier d'un espace en ligne pour échanger, partager et s'entraider entre collègues*. Il est à noter que l'enseignant 9 a déjà mis en place la « google drive » et pourrait grâce à son influence créer une émulation auprès de l'équipe. Et pourquoi pas s'occuper d'une plateforme LMS dans son école ?

- Ecole D : Cet établissement scolaire, dont le monde de l'opinion est commun à l'ensemble des personnes interrogées, est fort dépendant de son environnement. On perçoit une certaine frilosité chez les enseignants à implémenter une telle plateforme. Plusieurs d'entre eux redoutent *une contestation des parents mais aussi de ne pas être soutenus financièrement et légalement par la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Néanmoins, ils reconnaissent que plus que probablement une telle plateforme permettrait de retrouver une cohésion d'équipe. En réalité, plusieurs pédagogies sont utilisées dans l'école. Certaines plus traditionnelles que d'autres.

En travaillant sur ces écoles, on a pu percevoir des pédagogies actives ou non proposées dans chacune d'entre elles. Pour rappel, on a évoqué au début du mémoire l'importance que ces méthodes actives (M. Lebrun, 2002) ont sur le modèle IMAIP (M. Lebrun, 1999) : " *l'apprentissage par résolution de problèmes (APP), l'apprentissage coopératif (AC) et la pédagogie du projet (PP)* ". Il est essentiel pour elles d'en tenir compte et de s'en servir comme levier pour maximiser leur chance et pour réussir leurs formations. Au regard des éléments avancés, il est envisageable de suggérer aux établissements d'intégrer des outils à leur site et/ou plateforme LMS :

Tableau 4 : Correspondances entre les écoles, les méthodes actives, leurs outils en ligne et les facilités d'accès pour implémenter un LMS

<u>Ecoles</u>	<u>Méthodes actives</u>	<u>Outils actuels</u>	<u>Outils à intégrer</u>	<u>Facilités d'accès</u>
L'école A	L'apprentissage par résolution de problèmes (APP)	Site Internet Twitter	Outils pour diffuser du savoir	Environnement : Parents demandeurs Cambridge Enseignants
L'école B	La pédagogie du projet (PP)	Site Internet Facebook Wazzou Blogs	Outils auteurs de création : PDF, vidéos, PowerPoint...	Pédagogie par projet Esprit critique Coopération
L'école C	L'apprentissage coopératif (AC)	Site Internet Facebook Google Drive APSchool	Outils interactions : wiki, forums, news, chat, messagerie, liste de diffusion...	Coopération Pédagogie par projet Différenciation Civisme
L'école D	/	Site Internet You tube Wazzou Moodle en secondaire Blogs	Outils plateformes pour tout envisager	Images positives d'une école en phase avec son temps Compétences en informatique

En outre, on a pu remarquer que par moments les interlocuteurs évoquaient des formations destinées aux enfants, à d'autres moments pour les personnels enseignants et parfois de manière globale cela concernait l'institution ou l'enseignement en général. Dans son ouvrage « elearning pour enseigner et apprendre » (M. Lebrun, 2005), son auteur a établi un tableau où il a croisé ces différents niveaux et les composantes de son modèle IMAIP. En fonction des demandes formulées pendant les interviews et en fonction de tous les acteurs de ces établissements, on peut leur conseiller de rester **informés**, en allant à des colloques, en appelant des experts, en se rendant à des conférences, en participant à des exposés.... L'autre composante qui concerne l'ensemble de ces personnes et qui est nécessaire pour bien démarrer une

Chapitre 5 : Discussion

formation est **la motivation**. Ainsi, on invite chacun à son niveau à y réfléchir que ce soit pour lui ou à destination d'autres apprenants dont il est responsable. Effectivement, une personne motivée est une personne qui a besoin de dégager du sens par rapport aux activités qui lui sont offertes, de les rattacher à des réalités de vie, de se sentir capable d'y arriver... Concernant **les autres facettes du modèle**, elles sont toutes importantes et demandent toutes à être travaillées. Maintenant comme on a pu le constater, elles seront exploitées différemment et seront déterminées par les méthodes utilisées lors de l'apprentissage. Et puis finalement, on ne le répètera jamais assez qu'il faut ne pas oublier d'aligner correctement les objectifs, les activités et les productions !

Concernant des formations à proposer, il n'existe pas de « formule prête à l'emploi » tout au plus des pistes à explorer. Tout d'abord, rien n'oblige les enseignants à organiser les apprentissages sur la plateforme durant toute une année. De surcroît, ils peuvent se dérouler en présentiel et/ou à distance. Enfin, ils peuvent être pensés de manière progressive, de l'enseignement maternel aux études supérieures. Ce sera à eux de déterminer les moments et les endroits où ils souhaitent que cela se fasse. Ensuite, dans son ouvrage « Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit (2015) », M. Lebrun propose différents niveaux de **classes inversées**. Grâce à ce modèle, il est réaliste de suggérer à chaque enseignant personnellement, d'expérimenter un niveau à la fois, de manière à progresser à son rythme.

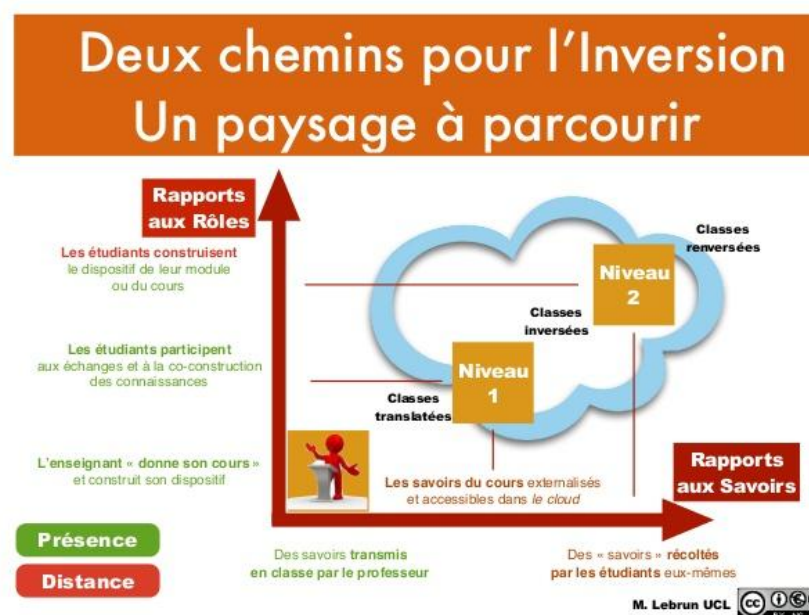


Figure 15 : Différentes configurations de classes inversées à composer à l'intersection des rapports aux savoirs transmis ou construits et aux rôles tenus par les différents acteurs (Lebrun & Lecoq, 2015)

5.2. Retour sur les hypothèses

*Existe-t-il **des leviers et des freins (volet 1)** qui permettent d'implémenter ou non une plateforme LMS, dans chacune des écoles étudiées **en fonction de la culture organisationnelle (volet 2)** de ces dernières ?*

Clairement, on aurait bien aimé pouvoir répondre par un oui catégorique. Pourtant, le seul fait de pouvoir déterminer la culture organisationnelle pour chacune des écoles analysées ne permet pas de faire apparaître l'ensemble des leviers et des freins qui permettent d'implémenter ou non une plateforme LMS. En effet, grâce à la boîte ouverte de X. Roegiers (2003), on a pu se rendre compte combien les contextes influent lors de ce genre d'implémentation. Du point de vue du contexte général, on perçoit que certains enseignants ont eu un parcours atypique et que celui-ci est enrichissant pour leur école. Au niveau interne, H. Mintzberg (1982) a identifié **différentes composantes** au niveau d'une organisation. Concernant les directions en poste dans les écoles, pour la moitié d'entre elles, on les retrouve dans **le sommet hiérarchique**. Pour l'autre moitié, on constate que ces directions, travaillant pour des communes, se situent au niveau de la **ligne hiérarchique**. En outre, plusieurs personnes interrogées revendiquent d'avoir **une technostructure** ainsi qu'**un support logistique** pour les seconder. Et pour finir, certaines personnes grâce à leur ascendant sur d'autres acteurs de l'institution ont une emprise sur de telles décisions. M. Crozier et E. Friedberg (1977) avaient déjà perçu à leur époque qu'il existait **des jeux d'acteurs** au sein des organisations.

*Les matériaux issus des entretiens réalisés permettent-ils, à l'aide du modèle "IMAIP", de **réaliser pour chacune des écoles étudiées une/des formation(s) en ligne (volet 3)** qui sera/seront intégrée(s) à la plateforme ?*

Pour cette question, la réponse est affirmative. Il faut cependant souligner qu'il aurait été tout à fait possible d'obtenir les mêmes éléments nécessaires à la réalisation d'une/des formation(s) en ligne en se focalisant exclusivement sur le modèle « IMAIP » de M. Lebrun (1999).

5.3. Limites de la recherche et perspectives

Parmi les limites de cette recherche, on peut citer que la peur de n'avoir pas assez de matériaux m'a conduit à réaliser le guide d'entretien qu'on connaît. La multitude des questions posées dans ce dernier aurait sans nul doute pu être réduite. La redondance parmi celles-ci a eu certainement pour conséquence d'alourdir l'interview. Plusieurs personnes m'ont fait part de la densité de nos échanges. Cela a eu pour effet d'obtenir une quantité impressionnante de matériaux. La richesse de ces matériaux obtenus est telle, qu'il est certain qu'on n'a pas pu exploiter l'entièreté de ceux-ci. Qui plus est, certains d'entre eux pourraient être analysés en fonction d'autres approches ou d'autres théories.

Au niveau du choix de l'échantillonnage, plusieurs aspects m'interpellent : le nombre d'élèves et d'enseignants dans chaque établissement, les indices socio-économiques de ces derniers, les profils des instituteurs, le fait de choisir des sections primaires et/ou maternelles, le nombre d'implantations par école, l'adossement de l'école primaire ou fondamentale à un établissement secondaire... Ont-ils joué un rôle dans l'implémentation de la plateforme en ligne ? De toute évidence, la réponse est oui mais la véritable question est de savoir dans quelle mesure.

En entamant cette recherche, il ne m'était pas venu à l'esprit que ce mémoire déboucherait sur plus d'interrogations qu'à son commencement. Les théories choisies devaient déboucher sur des certitudes, des règles incontestables. Force est de constater que j'avais tort. Il a fallu se rendre à l'évidence, la théorie des sept mondes communs de L. Boltanski & L. Thévenot (1991) qui a déjà entre-temps été complétée par L. Boltanski et E. Chiapello (2011) est toujours sujette à être enrichie voire même révisée. Par ailleurs, comme cela a déjà été démontré, il n'aurait pas été correct de vouloir modéliser le cadre théorique à chaque situation. De par sa complexité, une organisation peut être analysée en fonction de différentes approches : contingente (Mintzberg, 1982), stratégique (Crozier et Friedberg, 1977), conventionnaliste citée plus haut...

En somme, si on souhaite poursuivre ce travail, il faudrait les recouper afin d'obtenir un maximum de freins et de leviers pour implémenter une plateforme LMS dans les établissements ciblés.

Chapitre 5 : Discussion

5.4. Apports pour le terrain

Malgré ces limites, cette recherche a eu le mérite d'aboutir sur des propositions concrètes. En effet, pour chaque établissement étudié, des pistes demandent à être explorées. Assurément, on a pu dégager pour chacun d'entre eux certains leviers et certains freins à l'implémentation d'une plateforme LMS.

En outre, cette étude a permis d'imaginer et de proposer des formations aux écoles de l'échantillonnage. Dans chacune d'entre elles, il a été possible de déterminer l'utilisation qu'ils souhaitent faire de leur plateforme. De la sorte, on a pu identifier plusieurs outils à y incorporer.

Bien évidemment, un peu à la manière des pistes didactiques proposées après la passation d'évaluations externes de la Fédération Wallonie-Bruxelles, tout cela demande à être éprouvé sur le terrain. Lors des points précédents, on avait pu remarquer qu'une institution scolaire représente un système très difficile à cerner et à comprendre.

Etant moi-même directeur d'école, il est certain que je réinvestirai au sein de mon école ce que j'ai appris lors de ce travail. Je compte bien m'appuyer sur ces nouveaux acquis pour identifier les freins et les leviers qui sont spécifiques à mon établissement. Bien évidemment, j'éviterai toute conclusion hâtive et toute précipitation avant de l'implémenter. J'ai bien compris qu'une organisation est tout sauf simple. Si je veux la diriger comme il se doit, il est indispensable de l'appréhender dans toute sa complexité.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre société est en perpétuel changement. Les hommes et les femmes ainsi que leurs enfants doivent constamment pouvoir s'adapter. Les nouvelles technologies sont omniprésentes. On les retrouve dans tous les secteurs d'activités. Il paraît donc normal de s'en accommoder.

L'école a aussi son rôle à jouer. Les différents intervenants interrogés l'ont bien compris. Maintenant, chacun à sa manière empruntera son propre chemin pour y parvenir. Concernant l'objet de cette recherche, l'implémentation de LMS, il a été possible de déceler pour chacun des établissements certains leviers et certains freins à l'implémentation de cette plateforme. Grâce à ceux-ci, on a pu identifier des outils à y incorporer de façon à pouvoir proposer des formations aux institutions scolaires qui ont accepté de participer aux entretiens.

Néanmoins, tout cela est à relativiser. Lors de ce mémoire, on a pu se rendre compte que tout ne coulait pas de source. Assurément, la nature humaine est quelque chose de très complexe. Les rapports qu'entretiennent les gens entre eux ne peuvent se résumer aussi facilement comme le laissait le supposer le cadre théorique de ce travail. Cependant, les pistes proposées restent à mon sens de belles portes d'entrée pour intéresser, mobiliser et initier les différents acteurs d'un établissement scolaire à l'implémentation d'un LMS.

En outre, on perçoit déjà un changement dans les mentalités. A titre d'exemple, la Fédération Wallonie-Bruxelles à travers son pacte pour un enseignement d'excellence s'est dotée d'un plan concernant la transition numérique qu'elle souhaite appliquer à brève échéance. Parmi les mesures prévues, il est question de créer une plateforme à l'échelle de la fédération. Pour moi, il faut laisser le temps au temps, ces plateformes qui sont déjà utilisées dans les universités, les hautes écoles et certaines écoles secondaires, feront leur apparition à leur tour dans les écoles fondamentales. Et tôt ou tard, les écoles investiguées emboîteront le pas.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnold J. (2005). *Workpsychology : Understanding human behaviour in the work place*. Harlow, UK : Pearson Education, pp. 575-611.
- Ashton, D.N. (2004). The impact of organizational structure and practices on learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8(1), pp. 43-53.
- Bee, H. & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie – 4ème édition*. Saint-Laurent (Québec) : Edition du renouveau pédagogique.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies et de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Editions du Seuil, pp. 64-90.
- De Commer, B. (2008). *Le statut des directeurs d'école*. Bruxelles : Edition du CRISP.
- De Ketele, J.-M. (2006). *Contrôles, examens et évaluation*, in Beillerot J. et Mosconi N., *Traité des Sciences et Pratiques de l'Education*, Paris : Dunod, pp. 407-419.
- Folon, J. (2010). *Droit d'auteur et propriété intellectuelle en questions*. Bruxelles : COMM Collection.
- Folon, J. (2014). *Le printemps numérique. Comment la révolution digitale a modifié la société, l'enseignement et les entreprises*. Bruxelles : corporate © copyright.
- Garant, M. & Tilman, F. (2014). *Clés pour une gestion participative. Manuel du responsable d'organisation sociale et éducative*. Lyon : Chronique Sociale ; Charleroi : Couleurs Livres.
- Grootaers, D. & Tilman, F. (2007). *Clés pour une culture professionnelle. Guide d'autoformation de l'enseignant et du formateur*. Lyon : Chronique Sociale ; Charleroi : Couleurs Livres.
- Hatch, M. J. & Cunliffe, A.L. (2009). *Théorie des organisations*. Bruxelles : De Boeck, pp 313-362.
- Kaufmann, J.-C. (2014). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

- Lebrun, M. (1999), *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Lebrun, M. (2002), *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lebrun, M. (2005), *eLearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia.
- Lebrun, M., Smidts, D., & Bricoult G. (2011), *Comment construire un dispositif de formation ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Lebrun, M. & Lecoq J. (2015), *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit*. Futuroscope Cedex : Canopé.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Editions d'Organisation.
- Nizet, J. & Pichault, F. (2013). *Les pratiques de gestion des ressources humaines*. Paris : Seuil.
- Roegiers, X. (2003), *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Schein, E. H. (1990). Organizational Culture. *American Psychologist*, 45 (2), pp. 109-119.

- Batier C., & Lebrun M. (2014). *Parcours Module 3 : les outils de l'eLearning*. En ligne <http://mooc.univ-lyon1.fr/resource/open/text/32774>, consulté le 15 août 2016.
- e-deceo (2016). *Définition des termes LCMS et LMS : LCMS et LMS, quelles différences ?*. En ligne <http://www.e-doceo.net/blog/definition-des-termes-lcms-et-lms-lcms-et-lms-queelles-differences/>, consulté le 15 août 2016.
- Claroline Connect (2017). *Claroline Connect lance une campagne de Crowdfunding*. En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=Oqfe87X9OHw>, consulté le 8 avril 2017.
- La Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016). *Orientations relatives aux objectifs du Pacte : Avis N°2 du Groupe central*, p.70. En ligne <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2016/05/Groupe-central-du-Pacte-AVISN2-final.pdf>, consulté le 15 août 2016.
- Lebrun, M. (2015). *Blog de Marcel*. En ligne <http://lebrunremy.be/WordPress/>, consulté le 15 avril 2015.

INDEX DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1 : Présentation des outils eLearning (Batier & Lebrun, 2014).....	8
Figure 2 : Les niveaux d'évaluation d'une formation d'après le cours de Françoise de Viron (2015).....	14
Figure 3 : Schéma de la boîte ouverte (Roegiers, 2003).....	17
Figure 4 : Modèle d'alignement constructiviste (Batier & Lebrun, 2014).....	19
Figure 5 : Quelques constituants pédagogiques du pentagone de l'apprentissage (Lebrun, 2002, p. 127).....	20
Figure 6 : Modèle IMAIP (Batier & Lebrun, 2014).....	21
Figure 7 : Cycle d'un projet d'après le cours de Françoise de Viron donné en 2015.....	24
Figure 8 : Un modèle pour réfléchir la qualité d'un dispositif pédagogique (Lebrun, Smidts & Bricoult, 2011).....	25
Figure 9 : Etapes du cadre théorique.....	27
Figure 10 : Ecoles issues de l'échantillonnage Carte provenant du site : d-maps.com (2017).....	32
Figure 11 : Implémentation d'un LMS dans l'école A : Analyse des rapports de la boîte ouverte (Roegiers, 2003).....	43
Figure 12 : Implémentation d'un LMS dans l'école B : Analyse des rapports de la boîte ouverte (Roegiers, 2003).....	50
Figure 13 : Implémentation d'un LMS dans l'école C : Analyse des rapports de la boîte ouverte (Roegiers, 2003).....	59
Figure 14 : Implémentation d'un LMS dans l'école D : Analyse des rapports de la boîte ouverte (Roegiers, 2003).....	67
Figure 15 : Différentes configurations de classes inversée à composer à l'intersection des rapports aux savoirs transmis ou construits et aux rôles tenus par les différents acteurs (Lebrun & Lecoq, 2015).....	76
Tableau 1 : Les mondes communs d'après Amblart et al.	13
Tableau 2 : Correspondance entre le questionnaire et les principaux cadres théoriques de la recherche (guide d'entretien en annexe) p35 ; 36.....	35
Tableau 3 : Correspondances entre les écoles, leurs mondes communs, leurs outils en ligne et leur(s) utilisation(s) principale(s)	73
Tableau 4 : Correspondances entre les écoles, les méthodes actives, leurs outils en ligne et les facilités d'accès pour implémenter un LMS.....	75

ANNEXES

Guide d'entretien

A. **Question d'ouverte** : Comment allez-vous ? Appréhendez-vous cet entretien ?

Je tiens à préciser qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses lors de cet entretien.

B. **Question d'introduction** : Que savez-vous de notre entretien ?

C. **Questions principales** : Celles-ci sont signalées en gras.

D. **Questions de transition** : Celles-ci sont signalées en italique.

1. *Quel est le rôle de l'école ?*
2. Pensez-vous que nos élèves soient suffisamment préparés pour intégrer notre société en perpétuel changement ? Pouvez-vous expliquer ?
3. Notre école, est-elle trop éloignée de ce que demande la société ? Pouvez-vous expliquer ?
4. Est-elle suffisamment efficace, performante ?
5. Selon vous, développe-t-on suffisamment la personnalité et la créativité de nos élèves à l'école ? Pouvez-vous expliquer ?
6. Est-ce un endroit qui favorise les échanges, les interactions et la collaboration ?
7. Certaines écoles sont réputées. Est-ce important d'en faire partie ? Pouvez-vous expliquer ?
8. A quoi cela est-il dû ?
9. Que pensez-vous des écoles privées ?
10. Comment expliquez-vous qu'il y ait autant d'écoles privées à Bruxelles ?
11. Concernant nos élèves sont-ils acteurs de leurs apprentissages ? Participent-ils à des projets communs ? Pouvez-vous expliquer ?
12. Pour vous, que recouvre le terme "discipline" ? Est-ce important ? Pourquoi ?
13. **Quelles sont selon vous les spécificités de votre établissement ?**
14. *Pour vous, quel est le rôle de l'enseignant ?*
15. Quelles sont ses qualités ?
16. Lors d'un apprentissage, accordez-vous beaucoup d'importance à la mise en situation ? Pouvez-vous expliquer ?
17. Lors de celle-ci, explicitiez-vous à vos élèves les objectifs qu'ils seront amenés à atteindre ainsi que les critères de réussite de ceux-ci ? Pouvez-vous expliquer ?
18. Explicitiez-vous à vos élèves les connaissances à apprendre, la méthode qui sera utilisée, les moyens qui seront mis à leur disposition ? Pouvez-vous expliquer ?
19. Explicitiez-vous l'évaluation ou les évaluations qui leur seront proposées ? Pouvez-vous expliquer ?
20. Est-elle ancrée dans le vécu des enfants ? Pouvez-vous expliquer ?
21. Propose-t-elle un obstacle à surmonter ? Pouvez-vous expliquer ?
22. Prend-elle en compte les besoins des élèves ? Pouvez-vous expliquer ?
23. Met-elle les apprenants en recherche ? Pouvez-vous expliquer ?
24. Apporte-t-elle du sens à leur apprentissage ? Pouvez-vous expliquer ?
25. Rend-elle les enfants actifs ? Pouvez-vous expliquer ?
26. Est-elle toujours cohérente avec les objectifs poursuivis ? Pouvez-vous expliquer ?
27. Vos élèves, sont-ils engagés dans leurs apprentissages ? Comment ?
28. Alternez-vous les phases individuelles et les phases collectives ? Pouvez-vous expliquer ?
29. Alternez-vous les phases orales, écrites et les phases de manipulation ? Pouvez-vous expliquer ?
30. Vos élèves, utilisent-ils des référentiels et/ou des outils pour travailler ? Pouvez-vous expliquer ?
31. S'entraident-ils ? Pouvez-vous expliquer ?
32. Gardent-ils des traces de leurs apprentissages ? Pouvez-vous expliquer ? Pour qui ?
33. Au terme de l'apprentissage, ont-ils la possibilité d'évaluer ce qu'ils ont appris ; ainsi que le processus mis en place pour y parvenir ?
34. Comment aidez-vous les élèves en difficultés ? Pouvez-vous expliquer ?
35. Que faites-vous des erreurs des enfants ?
36. Ont-ils la possibilité de proposer d'autres stratégies que celles proposées par l'enseignant ? Pouvez-vous expliquer ?
37. **Quelle pédagogie proposez-vous au sein de votre classe ? Comment la qualifieriez-vous ?**
38. *Que pensez-vous des tests Internationaux (PISA, PIRLS...) et des évaluations externes ?*
39. *Que pensez-vous des résultats des élèves en FWB ?*

40. Comment expliquez-vous cela ?
41. On entend souvent en FWB, parler d'enseignement inégalitaire ou inéquitable. Qu'en pensez-vous ?
42. Quels genres d'évaluations effectuez-vous ?
43. Que savez-vous sur les plateformes en ligne ? (12)
44. Avez-vous déjà utilisé une plateforme en ligne ? Si oui, pouvez-vous m'expliquer votre expérience ? Si non pourquoi (12)
45. Savez-vous qu'il existe différents outils intégrés dans les plateformes en ligne ? En connaissez-vous ? (12)
46. Connaissiez-vous des utilisations concrètes de plateformes en ligne ? (12)
Avant de poursuivre l'entretien, il me faudra (re)définir ce qu'est une plateforme en ligne ; dès lors que mon interlocuteur devra expliquer son expérience de « formateur en ligne » ou s'imaginer être à la place de ce dernier.
47. Pensez-vous être dans un environnement propice au développement d'une plateforme qui proposerait des formations en ligne ? Pouvez-vous expliquer ? (1, 2, 3, 6, 8, 12 et 15)
48. Pensez-vous qu'il soit nécessaire de proposer des formations en ligne ? Pouvez-vous expliquer ? (2) Y aurait-il des avantages à en utiliser ? Lesquels ?
49. Seriez-vous intéressé de proposer une formation en ligne ? Pourquoi ? (2 et 12)
50. Serait-elle compatible avec votre pédagogie ? Pourquoi ? (Quelle pédagogie proposez-vous ?) (2 et 6)
51. Etes-vous formé pour proposer ce genre de formation ? Pouvez-vous expliquer ? (9 et 12)
52. Etes-vous plutôt pour ou contre l'utilisation de plateformes en ligne dans l'enseignement et plus particulièrement dans le fondamental ? Pourquoi ? (2, 6 et 12)
53. Selon vous, qui utiliserait ce genre de plateforme ? A qui serait-elle destinée ? (2 et 6, 12)
54. Pensez-vous que votre établissement soit intéressé de proposer ce genre de formation ? Pourquoi ? (1 et 2)
55. Pensez-vous que votre école soit prête à proposer ce genre de formation ? Pouvez-vous expliquer ? (1, 2, 6 et 12)
56. Pensez-vous qu'il y aurait des bénéfices pour votre établissement à proposer ce genre de formation ? Lesquels ? (1) Pour qui ?
57. Si tous les enseignants de l'école proposaient des formations en ligne, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre école ? Laquelle ? (1)
58. Pensez-vous que notre société soit demandeuse de ce genre de formation ? Pourquoi ? (3, 8 et 15)
59. Les contraintes légales par rapport aux devoirs à domicile, pourraient-elles vous astreindre lors de l'élaboration du dispositif de formation en ligne ? (3, 8 et 15)
60. Pensez-vous qu'il soit possible de mettre en place une formation en ligne qui respecte les exigences qui vous sont demandées ? (8)
61. Pensez-vous que les moyens effectifs seraient conformes aux exigences qui vous sont demandées ? (15)
62. Avez-vous des contraintes légales ou une pression de la société qui vous dicteraient de mettre en place ce genre de formation ? Pouvez-vous expliquer ? (3, 8 et 15)
63. Quels seraient les objectifs de ce genre formation ? (6)
64. Serait-ce des tâches à effectuer ? (8)
65. Souhaitez-vous obtenir des effets (en classe, auprès de vos élèves...) au terme de cette formation ? (2) Lesquels ?
66. Pensez-vous que les objectifs que vous venez d'énoncer soient pertinents avec vos effets attendus ? (4)
67. Comment pourriez-vous savoir si la formation a atteint ses objectifs ? (7)
68. Comment pourriez-vous savoir si la formation a atteint les effets attendus ? (5)
69. Avez-vous les moyens nécessaires pour mettre ce genre de formation en place ? (9 et 12)
70. Si oui, pensez-vous qu'ils soient adaptés aux objectifs d'une formation en ligne ? Pourquoi ? (9)
71. Si non, pensez-vous pouvoir obtenir les moyens nécessaires à sa mise en place ? (9 et 12)
72. Où, auprès de qui pensez-vous trouvez les moyens nécessaires à la réalisation d'une formation en ligne ? (12)
73. Que faudrait-il avoir dans cette plateforme pour que cela fonctionne ? (9 et 12)
74. Avec ces moyens que vous fixeriez-vous comme objectifs de formation ? (10)
75. Comment vous y prendriez-vous pour les intégrer dans la formation ? (14)
76. Pensez-vous tous les utiliser ? Pourquoi ? (13)
77. Pourraient-ils selon vous avoir une incidence sur les résultats obtenus ? (11)
78. Pensez-vous faire une évaluation de la formation ? Pourquoi ? Quand ? Sur quoi ? Pour qui ? En fonction des moyens dont vous disposiez ? (13 et 11)
79. Ensuite, que feriez-vous de cette évaluation ?

E. **Questions pour conclure** : Y-a-t-il des choses que vous voulez rajouter ?