

TransiMOOC :

De la consommation vers la création

ou

Comment le numérique peut participer au renouveau des pédagogies actives ?

Muriel EPSTEIN & Margot BEAUCHAMPS

Transapi

n° de section scientifique 19 (Sociologie) et 70 (Sciences de l'éducation)

muriel.epstein@transapi.fr & margot.beauchamps@transapi.fr

<http://www.transapi.fr/>

MOTS-CLÉS :

Pédagogies actives, MOOC, Travail collectif, raccrochage scolaire

RÉSUMÉ :

En facilitant la création et la publication de contenus audiovisuels de toute nature, les outils numériques font de tout détenteur de téléphone portable un potentiel créateur. Comment faire primer la logique de création à travers une démarche de pédagogie active, qui place l'apprenant en position d'acteur principal de son apprentissage ? C'est l'un des défis que s'est lancée l'équipe interdisciplinaire de Transapi, qui vise à expérimenter le potentiel des pédagogies actives pour lutter contre le décrochage scolaire. L'objet de cette communication est de présenter un retour critique sur les premières leçons du projet TransiMOOC mené cette année, à titre expérimental par Transapi. TransiMOOC est un projet de cours en ligne réalisé par des jeunes (de préférence à risque de décrochage scolaire) pour des jeunes. Les jeunes sont happés en tant que « consommateurs » (de tablettes...) et se prennent au jeu comme créateurs (de dessins, de cours...).

Introduction¹

En facilitant la création et la publication de contenus audiovisuels de toute nature, les outils numériques font de tout détenteur de téléphone portable un potentiel créateur.

Comme Patrice Flichy (2001) le montre, différents imaginaires cohabitent autour des outils numériques et les industriels ont su exploiter le discours sur le potentiel de libération des créativités pour servir une logique marchande plaçant l'internaute en premier lieu comme un consommateur. Le champ éducatif est traversé par ces logiques, qui peuvent sembler contradictoires. L'industrie des TICE a su les réconcilier pour accompagner le discours sur le potentiel révolutionnaire d'Internet (Cardon, 2010) d'une injonction à l'équipement numérique au niveau des institutions éducatives comme au niveau des élèves et des familles (Camacho, 2005 ; Guichard 2011), refrain auquel sont sensibles les jeunes générations.

Dans le champ de l'éducation, bien que marginales par rapport aux pratiques prescrites par les directives en vigueur, les initiatives s'appuyant sur le numérique pour placer les élèves en position d'auteur publiant (textes, vidéos, musiques, etc.) se multiplient et pourraient participer au renouveau des pédagogies actives². Ces initiatives sont nourries par une vision qui fait d'Internet un réseau capable de renverser les hiérarchies existantes et, les rapports sociaux dans le contexte d'enseignement (Colliaux et Bihouée, 2011).

Comment faire primer la logique de création sur celle de consommation numérique à travers une démarche de pédagogie active, qui place l'apprenant en position d'acteur principal de son apprentissage ? C'est l'un des défis que s'est lancée l'équipe interdisciplinaire de Transapi, qui vise à expérimenter le potentiel des pédagogies actives pour lutter contre le décrochage scolaire.

L'objet de cette communication est de présenter un retour critique sur les premières leçons du projet TransiMOOC, projet de création de cours en ligne fait par des jeunes en marge du système scolaire, mené en 2013/2014, à titre expérimental par Transapi.

Nous présenterons dans un premier temps le cadre théorique dans lequel s'inscrit le projet puis nous le décrirons. L'objectif de cette communication sera de décrire à travers différentes situations comment les jeunes passent de « consommateurs » à « acteurs » de leurs apprentissages grâce au rôle qu'ils jouent dans la production de contenu pédagogique vidéo dans le cadre du projet TransiMOOC.

1 CADRE THÉORIQUE

1.1 La notion d'usage ou comment l'on passe de la figure du consommateur à celle de l'acteur

L'essor des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) et plus particulièrement d'Internet est vu par la sociologie des usages comme un moment de bascule de la figure du consommateur vers la figure de l'acteur. À y regarder de plus près, les *cultural*

¹ Les auteures remercient Pauline Chaintrier pour sa relecture attentive et constructive

² Par exemple, l'initiative de Laurence Juin, professeur de lettres, qui s'appuie sur l'initiation à l'usage des réseaux sociaux pour placer ses élèves en situation d'auteurs (<http://maonziemeanee.wordpress.com>) ou encore celle de Pascal Bihouée (professeur de sciences physiques) qui s'appuie sur les outils numériques pour expérimenter le dispositif de classe inversée : <http://www.biweb.fr/Espace/pdf/Monographie%20Classe%20inversée.pdf>.

studies ont, dès les années 1970, critiqué cette notion de consommation à travers l'analyse de la réception de la télévision (Hall, 1973) et De Certeau avait montré dans *L'Invention du quotidien* (1980) la créativité dont fait preuve l'utilisateur, et notamment du lecteur, lors de ses stratégies de prises d'autonomie par rapport aux normes de réception conçues par le producteur, ses ruses et « arts de faire » qui détournent les usages prescrits.

À travers les différents courants de recherche portant sur la réception des médias (*cultural studies*), l'école des usages et gratifications (*uses and gratifications*), etc.), la notion d'usage permet, pour reprendre l'expression d'Éric George, de « donner une épaisseur au consommateur qui devient usager » (Georges, 2012, p. 30). Cette épaisseur est fournie dans ces différents courants de recherche par une étude attentive aux contextes sociaux, à la vie quotidienne, souvent dans des milieux populaires, dans lesquels s'inscrivent ces usages. Pour Josiane Jouët, c'est le processus d'appropriation, qui permet le passage du statut de consommateur à celui d'utilisateur (Jouët, 2000, p. 502).

Cependant, les contraintes exercées sur les utilisateurs par les objets techniques offerts par les industries culturelles ont été également mises en évidence par ce qu'Éric George appelle la « théorie des industries culturelles », qui montre la puissance de la prescription des usages par les concepteurs de dispositifs techniques de communication (Lacroix, 1992).

Néanmoins, et justement quand on s'intéresse aux contraintes imposées par les dispositifs techniques, force est de constater que ce qui change avec Internet par rapport aux autres outils de télécommunication, c'est la variété des dispositifs de mise en interaction rendus possibles par le protocole technique. Multimédia à la fois synchrone et asynchrone, interactif, fondé sur une architecture de réseau qui suppose la symétrie des échanges (Beaude, 2008), Internet donne des possibilités d'interactions sociales à distance inédites. Notamment, Internet facilite l'accès à l'information de toutes natures (de la blague potache aux résultats les plus récents de la recherche, en passant par la rumeur qui se propage de manière virale). Internet permet aussi la publication de contenu sous une diversité de formes et de modalités de publicisation inexistante jusqu'alors. L'essor de ces usages accompagne un mouvement de la société qui voit une « démocratisation des compétences », comme le formule Patrice Flichy dans *Le sacre de l'amateur* (2010, p7). Internet ouvre un espace de publicisation de sa production (texte, son, vidéo) pour l'amateur, permettant ainsi à l'utilisateur, autrefois consommateur, de devenir créateur de contenu.

Dans le domaine de l'éducation, touché au premier chef par les transformations de la société, les renversements du statut d'expert, le « sacre de l'amateur » auxquels participent les usages d'Internet, ont des conséquences au sein même des classes, dans les modes de socialisation des élèves, dans les normes sociales qui règlent les interactions entre professeurs et élèves ou entre les élèves.

Longtemps – et aujourd'hui encore en partie – rétif à accepter ces bouleversements, le monde de l'éducation compte de plus en plus d'acteurs qui cherchent à tirer le meilleur parti des potentialités offertes par Internet, en exploitant les possibilités de publication pour mettre en avant la créativité des élèves, et en les mettant en position d'acteurs plutôt que de consommateur des médias.

L'industrie des équipements numériques a exploité cet imaginaire du créateur comme rhétorique de vente (aux côtés bien entendu d'autres arguments marketing dont celui d'effet de réseau, qui veut que la valeur d'un service de mise en relation, en l'occurrence par le numérique, augmente avec le nombre de personnes connectées). Le monde de l'éducation se trouve de plus en plus considéré comme un marché – symbolisé même par l'acronyme TICE

(TIC pour l'éducation) – pour les industries des équipements et services numériques. Ce marché est d'autant plus lucratif que la demande sociale pour une refonte de l'école est puissante, puisqu'elle vise, selon le sens commun des gouvernements qui se succèdent, à investir massivement dans la transition numérique.

Ainsi voit-on, après la vague des ENT³, fleurir depuis maintenant plusieurs années les tableaux blancs interactifs, se généraliser la distribution de tablettes numériques dans certains collèges, bien souvent sans que ces investissements s'accompagnent de réels projets pédagogiques.

À contrario, certains projets pédagogiques, s'appuyant parfois sur les équipements déjà à disposition de leur établissement et de leurs élèves (notamment les téléphones/smartphones personnels des élèves, alors que ces outils sont bien souvent bannis en classe par les règlements intérieurs), développent des projets pédagogiques intéressants du point de vue du changement de position des élèves vis-à-vis de l'apprentissage : projets coopératifs ancrés dans le réel, création de films, coopération inter-classes, expression littéraire, etc.

1.2 Les pédagogies actives au secours du décrochage scolaire

Transapi, projet de lieu(x) d'apprentissage alternatif, en particulier mais pas seulement, pour les jeunes fâchés avec le système scolaire, voit, avec de nombreux autres acteurs de l'éducation, dans les possibilités offertes par Internet, des potentialités particulièrement intéressantes pour revisiter les techniques de pédagogies actives.

L'usage des pédagogies actives est au cœur des principes fondateurs de Transapi, qui s'inscrit en cela dans la tradition des techniques Freinet et plus généralement dans le sillon de l'Education nouvelle. Les membres fondateurs et membres actifs de Transapi considèrent ainsi qu'en plaçant les élèves en position d'acteurs de leur apprentissage, en inscrivant ces apprentissages dans des projets en prise avec le réel et leurs intérêts personnels, les élèves peuvent non seulement acquérir des connaissances, mais aussi et surtout, développer des compétences nouvelles, notamment de coopération, (re-)gagner confiance en eux, retrouver le désir d'apprendre.

L'ambition première de Transapi est de participer, à travers l'utilisation des techniques de pédagogies actives, à la lutte contre le décrochage scolaire.

La déscolarisation interroge le fonctionnement des institutions éducatives (Dray Ouevrard 2000). Parce que les élèves qui décrochent interrogent le système, parce qu'ils ont envie d'apprendre mais pas à l'école, le décrochage scolaire interroge la forme scolaire et oblige à réfléchir à de nouvelles façons d'enseigner, à innover pédagogiquement, à créer un nouveau cadre.

Il existe une tension entre une demande explicite de la part des élèves de formes scolaires traditionnelles tout en y étant réfractaires. La coordinatrice d'un établissement alternatif parisien explique lors d'un entretien en 2014 « Lorsqu'on ne fait pas un 'vrai' cours, ils ne sont pas dans un 'vrai' lycée mais si on fait un vrai cours, ils disent qu'ils ne sont pas venus là pour ça ». Les enseignants expliquent constituer un « dedans dehors » : un espace qui propose

³ Espace Numérique de Travail

de travailler sur cette tension entre la forme scolaire qui n'a pas réussi mais qui reste la norme et l'envie d'apprendre qui existe.

Au cours des différentes activités menées par notre association au cours de ces premiers mois (permanences et happenings Transapi — événements dans des cafés, notamment à l'approche du baccalauréat en 2013), nous avons utilisé des ressources en ligne pour répondre aux questions posés par les élèves, il nous est apparu que les élèves mobilisaient des compétences pédagogiques pour s'aider les uns les autres.

Il nous a semblé important de concevoir un projet pédagogique leur permettant de gagner en autonomie dans leurs usages numériques, tout en valorisant leurs connaissances et les compétences pédagogiques qu'ils mobilisent lorsqu'ils se retrouvent à soutenir leurs pairs dans leur apprentissage.

L'idée d'un atelier de construction d'un MOOC (Massive Online Open Course ou cours massif en ligne et ouvert) conçu *par* et *pour* les jeunes de Transapi s'est peu à peu imposé comme un projet capable de répondre à différents objectifs de l'association.

Les tenants de la pédagogie active n'ont pas attendu Internet pour intégrer les techniques de communications dans leurs méthodes pédagogiques. L'utilisation des TIC au sein des dispositifs d'apprentissage s'inscrit en effet dans une longue histoire de la coopération entre élèves et entre classes, dont « l'imprimerie à l'Ecole », et les diverses techniques de coopération développées par le mouvement Freinet furent pionnières (Peyronie, 2003 et 2014). TransiMOOC se situe donc dans la continuité du principe de co-construction de contenu pédagogique par les apprenants à destination d'autres apprenants.

2 TRANSIMOOC

2.1 En quoi consiste le dispositif TransiMOOC ?

TransiMOOC est un projet de cours en ligne réalisé par des jeunes (principalement à risque de décrochage scolaire) pour des jeunes.

Dans le cadre des missions de Transapi (proposer des modes alternatifs de transmission des savoirs à destination des jeunes de 16 ans et plus en situation de décrochage scolaire), nous souhaitons mettre en place un atelier spécifiquement dédié à la conception d'un MOOC interdisciplinaire réalisé par et pour des jeunes.

Il s'agissait d'une part, de concevoir un MOOC qui pourrait être utilisé à l'avenir par qui le souhaite, et serait potentiellement mobilisé les années suivantes dans différents ateliers de Transapi, et d'autre part, de placer les jeunes participants à cet atelier dans la position d'experts sur des sujets qui leur tiennent à cœur et au sein desquels ils peuvent mobiliser leurs savoirs afin de les faire partager sous la forme de modules pédagogiques interdisciplinaires en ligne. Cela permettait également un accompagnement à l'autodidaxie et un changement de posture des apprenants, susceptibles de leur redonner le désir d'apprendre. En effet, l'attitude des élèves face aux MOOC les conduit à travailler de manière autonome individuellement ou en réseau. L'usage des MOOC fait écho aux propos d'Ivan Illich dans *une Société sans école* (Illich, 1971), où il souligne la nécessité de l'apprentissage en dehors de l'école, et du tissage d'un réseau social permettant l'échange de pratiques et de connaissances entre les individus.

Le principe de TransiMOOC, comme des différentes initiatives entreprises par Transapi est d'utiliser le potentiel des TICE pour susciter le désir d'apprendre (Meirieu, 2001 ; Viau 2005), en proposant une nouvelle posture de l'apprenant où il est lui-même maître de ce qu'il apprend. Pour ce faire, il s'agit d'engager les jeunes, qui viennent uniquement de manière volontaire aux ateliers Transapi, dans des apprentissages liés à des projets qui ont un sens pour eux, selon l'esprit Freinet (Meirieu, 1991, Tremblay et Torris, 2005).

Grâce à un financement de la fondation Orange, le dispositif est expérimenté pour la première fois en 2013/2014 sous plusieurs formes :

- Des interventions ponctuelles dans des classes ou auprès de groupes constitués dans des lycées des académies de Paris, Versailles et Créteil
- Dans un lycée professionnel et technique de ZEP de Paris, avec la constitution d'un « club » ouvert le vendredi après-midi
- Dans un lycée polyvalent de Toulouse où une classe entière réalise des vidéos sous forme d'un atelier hebdomadaire pendant 10 semaines
- Lors des permanences Transapi à la Gaité Lyrique où certains jeunes se saisissent des tablettes numériques et du matériel mis à disposition pour réaliser des cours

Au total, ce sont 200 jeunes producteurs de cours en ligne dans 8 lycées partenaires qui furent concernés, puis 742 inscrits au MOOC d'histoire-géographique-éducation-civique pour le brevet des collèges.

2.2 Méthodologie de l'étude présentée

Cet article se propose de décrire, après un an d'existence de Transapi, et à l'issue de la première année, l'un de ses projets phares : TransiMOOC.

Cette expérimentation s'est faite dans une démarche d'observation participante lors des diverses étapes du projet TransiMOOC, de la phase de conception du projet, à sa réalisation par les jeunes de Transapi.

Il s'agit d'expliquer en quoi TransiMOOC peut permettre de remobiliser des jeunes autour d'un projet collectif de transmission du savoir.

Les lycéens ont été régulièrement invités à s'exprimer, sur des temps informels, sur ce que leur apportait leur participation au projet. Plus exceptionnellement, grâce à l'intervention de chercheurs, de stagiaires ou de journalistes, ils ont pu être enregistrés pour des émissions radios par exemple, ou répondre de manière écrite à des interrogations par mail ou sur les forums, ou même devant une caméra, en marge des ateliers.

À Toulouse, les jeunes participants à TransiMOOC ont répondu à un questionnaire anonyme par écrit.

Des entretiens ont également eu lieu avec les équipes administratives et pédagogiques des établissements dans lesquels nous sommes intervenus. Enfin, un questionnaire a été proposé auprès de nos propres équipes enseignantes sur le déroulement et les apports du projet dans leurs pratiques.

2.3 Comment le dispositif a-t-il été mis en place ?

TransiMOOC étant un dispositif expérimental, il n'a pas été mis en œuvre systématiquement de la même façon. Néanmoins, dans les grandes lignes, on peut décrire ce qui s'est passé en Ile-de-France et à Toulouse.

2.3.1 Carte d'identité des interventions en Ile-de-France

Les interventions en classe se sont déroulées de manière répétées selon le déroulé ci-après :

1) Présentation du projet Transapi et motivation

Notre présentation commençait systématiquement par l'affichage de nos valeurs : « Nous sommes une association d'innovation, nos valeurs sont la solidarité et l'entraide. Nous sommes à la recherche de jeunes pour aider d'autres jeunes qui n'ont plus d'établissement scolaire ».

Les élèves des classes dans lesquelles nous intervenions ont tous eu une prise de conscience qu'ils avaient des amis « décrochés » et qu'eux-mêmes avaient de la chance d'avoir un établissement.

Suivait un mini-cours de théorie du changement à savoir que c'est dans les lycées les plus mal cotés / les plus difficiles que l'on trouvera les jeunes qui auront envie d'imaginer les nouvelles façons d'enseigner, car ceux qui ont envie de changer le système sont ceux qui ne sont pas bien dedans. Ceci permettait à la fois de justifier une intervention dans un établissement « mal coté » et la légitimité de ces élèves à produire des cours.

2) Présentation de l'attendu de la séance

Nous informions les jeunes qu'ils étaient totalement libres d'imaginer la forme du cours (chants, dessins, se filmer, faire du théâtre...). Nous présentions généralement une vidéo de « vidéoprototyping » et une vidéo produite par d'autres jeunes pour leur montrer le format attendu, à savoir moins de 3 minutes et faire un petit cours autonome sur un sujet.

3) Installation par groupe de 3 à 5 élèves et choix d'un sujet

Le choix du scénario est complexe car les élèves se sentent démunis. Pour cette raison, nous intervenions nécessairement et discussions avec eux pendant un certain temps, que nous voulions le plus court possible mais qui pouvait durer jusqu'à 30 minutes. Ce temps de discussion correspond également au moment où l'on peut aider à ce qu'ils se servent de livres ou d'Internet.

Le choix du sujet a pu être réalisé à partir de questions de type « quel est le cours que vous avez le plus détesté ? » « Est-ce que vous avez sur vous un cours que vous n'avez pas compris ou pas aimé ? », « est-ce que vous voulez que l'on fasse un cours pour votre petit frère ou petite sœur ? » ou encore « qu'est-ce qui vous intéresse le plus dans la vie ? » suivi de « comment faire un cours sur ce que vous aimez le moins en intégrant ce qui vous intéresse le plus ? »

Pour le MOOC d'histoire-géographie-éducation-civique (MOOC HG-EC), les sujets étaient imposés aux jeunes.

4) Construction d'un scénario et tournage

Les élèves entrent ensuite dans une phase de production des éléments pour le film (répétitions, dessins, découpages, impressions...), puis réalisent le tournage au moyen d'une tablette (nous ajouterons un micro ensuite pour améliorer la qualité du son).

L'ensemble dure environ 2h30 malgré le fait que seules 2 heures soient banalisées. En général, les élèves quittent la salle au fur et à mesure dès qu'ils ont terminé leur enregistrement sans que nous n'ayons le temps d'un moment collectif.

5) Visionnage

Retour dans la classe quelques semaines plus tard pour visionner les vidéos produites. Le montage aura été fait par les bénévoles de Transapi.

Exemple d'une séance un peu différente, racontée sur le blog de Transapi par une enseignante :

Vendredi 2 mai nous étions au Lycée Clément Ader à Tournan en Brie dans une classe de 3^{ème} pro avec la professeure d'art et le professeur d'histoire de cette classe.

Nous avions avec nous une liste de termes, rangés en 6 catégories avec leurs définitions à côté.

Chaque catégorie avait une couleur propre et les termes étaient inscrits séparément sur des cartons.

La classe était composée de 24 élèves qui se sont répartis en 6 groupes. Nous avons demandé aux élèves de travailler en binôme et d'inventer des définitions pour chaque terme afin de créer par la suite un QCM qui sera en ligne à la semaine 1 de TransiMOOC HG-EC. Ils devaient tirer au sort un terme, trouver la définition dans la liste et inventer une réponse plausible et une réponse complètement farfelue.

Pendant la première heure, ils avaient l'air extrêmement enthousiastes, ils ont fourni un travail énorme et plusieurs groupes ont réussi à traiter une trentaine de termes.

Le point négatif est qu'ils avaient la définition devant eux, donc certains ne faisaient pas l'effort de la lire et la comprendre réellement.

En conclusion, la matinée avec la classe a été très productive, les élèves et profs avaient l'air très contents et nous avons passé un moment super. La prof d'arts nous a même proposé de mettre en place un MOOC avec elle l'an prochain en histoire de l'art.

La prochaine fois, nous viendrons avec quelques définitions et les autres devront être cherchées par les élèves dans leur manuel ou dans un dictionnaire.

2.3.2 Toulouse

Parce que Toulouse est éloignée de Paris et que l'antenne, constituée de 5 bénévoles médiateurs scientifiques (alors qu'à Paris, Transapi est plutôt constituée d'enseignants), les séances n'ont pas ressemblé à celles réalisées à Paris.

Le lycée Rive Gauche de Toulouse a accueilli, pour 10 séances de fin février à mai, trois bénévoles de Transapi sous un format original : un atelier de création de ressources en ligne, avec une classe de 2^{nde}, tous les mardis après-midi pendant trois heures. L'équipe pédagogique de l'établissement (proviseur, CPE, assistants d'éducation et enseignants) s'est montrée très convaincue et a été enthousiaste dès le début.

Le contenu exact a été sélectionné en partie par les 30 élèves de la classe choisie. À la stupéfaction de l'enseignante présente, les élèves sont « emballés par le projet ». Répartis en 9 groupes de 2 à 5 élèves qui ont trouvé chacun un sujet sur lequel ils ont envie de préparer un cours. Les sujets sont liés au programme scolaire de 2^{nde} et concernent aussi bien les mathématiques, que la chimie, l'espagnol, l'histoire ou le sport. Les élèves ont donc travaillé sur un seul sujet pendant 10 séances.

Exemple : description de la 5^{ème} séance par le médiateur scientifique de Transapi Toulouse

Au programme de cette 5^{ème} séance : suite des prises de rushes pour tous les groupes présents (4 sur les 9 formés dans la classe). On affine les textes, on peaufine les outils visuels, on s'entraîne au discours, on répète les gestes, on tourne et retourne les scènes et, pour certains, on découvre le logiciel de montage. On visionne le film pour identifier l'améliorable. Bref tout le monde joue sérieusement au réalisateur de documentaire.

Les 9 groupes ont maintenant leurs premières images, vu et compris ce qui marche. Et ce qui manque : contenu par-ci, scénario par-là, parfois les outils ou une compréhension claire du sujet. La suite de l'atelier permettra de tout ajuster. Chaque groupe à sa manière. Et chaque élève à sa place ! Petit à petit, les rôles de chacun se précisent, au sein du groupe ou dans le projet d'ensemble.

Et, comble du plaisir pour nous, les entendre parfois nous répondre, quand nous demandons « besoin d'aide ? », tout simplement « non merci, on se débrouille ». Ils se débrouillent, en effet. Parfois ils se trompent, parfois ils s'égarent, mais nous les aidons alors à se rattraper. Entre-temps, ils se débrouillent. Tous seuls...

3 RÉALISATIONS ET IMPACT

3.1 Quelques éléments de mesure

3.1.1 Éléments chiffrés

Les notes ne sont pas un indicateur pertinent pour notre dispositif (Epstein 2013). Néanmoins quelques éléments permettent de mesurer notre impact : 192 lycéens producteurs dans 8 lycées ont créé 37 vidéos dont 24 ont été diffusées.

Un MOOC d'histoire-géographie-éducation-civique a été proposé sur la plate-forme Beebac, MOOC qui a compté 742 inscrits.

Parmi ceux qui se sont « lancés » (et pas seulement inscrits), on compte 87% de suivi jusque la fin. Si l'on considère l'ensemble des collégiens de troisième inscrits, le taux de suivi est de 15% (ce qui est plus élevé que les MOOC de Coursera par exemple qui comptent 5% de taux de suivi).

Caractéristiques des personnes qui ont suivi TransiMOOC HG (sondage en ligne⁴)

Environ 50% d'élèves de troisième ;

46% de garçons et 54% de filles ;

50% des inscrits déclarent avoir un bon rapport à l'école ;

25% déclarent quant à eux que « l'école c'est de l'histoire ancienne » ;

58% des inscrits ne sont pas inscrits à d'autres MOOC,

60% déclarent s'être inscrit à ce MOOC pour « être fin prêt pour le brevet » ;

Plus de 80% des participants déclarent que les cours en ligne les ont aidés un peu ou beaucoup dans leurs révisions.

Le questionnaire passé aux lycéens de Toulouse (30 répondants) montre que ces jeunes sont satisfaits du nombre de séances malgré un créneau horaire (16h-18h) jugé trop tardif. Une majorité des élèves pensent que les vidéos qu'ils ont produites seront utiles à d'autres élèves de seconde et d'autres élèves de collège. On observe une distinction dans la classe, dans la

⁴ 742 participants pour lesquels nous disposons d'information via l'inscription au MOOC (dont classe, âge, sexe...) dont 126 qui ont répondu à des questions complémentaires

réception faite au dispositif TransiMOOC, entre deux groupes d'élèves appartenant à deux milieux socio-spatiaux différents. Une moitié de la classe, composée d'élèves résidant dans les grands ensembles voisins de l'établissement, et issus de milieux populaires, se sont montrés significativement plus intéressés⁵ par transiMOOC que l'autre moitié de la classe, composée de jeunes résidant dans des quartiers pavillonnaire et issus de milieu plus aisé. Les élèves du premier groupe disent que ça leur a davantage donné envie d'apprendre et qu'ils ont appris quelque chose.

3.1.2 Indicateurs de motivation

Les retours, étudiés par des entretiens, des réunions, des échanges mails et de l'observation participante, sont jusqu'à présent très encourageants : les jeunes ont le sentiment de « ne pas avoir cours », de s'amuser et d'être dans une logique de jeu. Ainsi régulièrement, les jeunes en classe ont prolongé les séances de TransiMOOC de 2h ou 2h30 « pour ne pas avoir cours », quand bien même ils pouvaient être informés que le cours consistait à regarder des photos.

Témoignage d'un enseignant à Toulouse

Les autres élèves étaient en voyage scolaire, mais les 15 restés à Toulouse ont été fidèles au poste, demandant même un changement d'horaire de la séance pour être certains d'être tous là. Un signe de plus que leur motivation est toujours là. (...) ; nous croyons fermement, maintenant, à leur engagement jusqu'au bout.

D'une manière générale, il y a toujours eu plus de jeunes à la seconde séance qu'à la première, ce qui montre que les élèves s'en sont parlé et ont eu envie de venir.

Pour un des lycées où nous sommes intervenus, ce sont des jeunes qui sont venus nous demander de participer : Témoignage d'une enseignante à Paris

Jolie séance ce matin à 8h30 au lycée : Nous avons bénéficié de l'aide du professeur de français qui a un passé de producteur et connaît donc bien l'audiovisuel. Il a fait un bilan positif de la séance : **changement de position du prof dans son rapport avec la classe, participation des élèves, etc.**

Les jeunes ont imaginé un cours en rap ; nous avons pris le son avec notre nouveau micro, nous avons fait deux prises vidéo complètes du cours sur les factures en rap !, plus quelques prises d'interventions d'élèves qui sont supposées avoir lieu pendant le cours de la prof/élève.

L'essentiel est qu'au final, tout le monde s'est bien amusé, le (vrai) prof compris, et ceux qui ont séché vont le regretter je pense. Ca j'adore !

3.2 Qu'est-ce qu'on apprend de ce dispositif ?

En plaçant les jeunes en situation de détenteurs d'un savoir qu'ils ont à transmettre à leurs pairs, le projet TransiMOOC s'appuie sur plusieurs clés de réussite que sont : la valeur de solidarité, la construction d'un projet collectif proposant plusieurs groupes d'inscriptions, ancré dans le réel (puisque l'objectif est d'aider d'autres jeunes à apprendre sur un mode ludique à travers des vidéos laissant une grande part à l'expression subjective), l'usage de technologies ludiques. L'objectif est de redonner aux jeunes le goût d'apprendre, la conscience de la variété de leurs compétences, et de recréer l'esprit collectif autour du projet

⁵ Test du chi-deux significatif avec risque d'erreur inférieur à 1 pour cent

d'apprentissage, en partant du constat que la perte du lien avec le groupe de socialisation au sein des établissements scolaires est une des causes du décrochage scolaire (Epstein 2014).

3.2.1 Une production collective, avec de l'entraide

« L'apport décisif de Célestin Freinet est qu'il parvient à articuler un souci permanent de finalisation des apprentissages dans des activités collectives » (Meirieu 2001, p 14)

Nous sommes intervenus dans une classe de bac pro accueil en janvier 2014. Cette classe était, en soi, très ségréguée : on n'y trouvait que des filles, toutes d'origine africaine. Les attentes des enseignants sont très faibles : il s'agit d'apprendre aux jeunes filles à « se tenir correctement », répondre au téléphone, se maquiller et s'habiller « correctement » et globalement de connaître les codes sociaux auxquels elles seront confrontées professionnellement. Les jeunes filles, sollicitées pour TransiMOOC, se sont immédiatement mises au travail : elles étaient soulagées d'être dans la réalisation de contenu et non plus dans la consommation pure. Elles étaient également heureuses de travailler collectivement et elles espéraient pouvoir aider ainsi leurs petits frères et sœurs à préparer le brevet des collèges (qu'une partie d'entre elles n'avaient pas eu).

Même constat sur l'implication collective et l'exigence des lycéens à Toulouse :

Témoignage d'un enseignant :

Nous restons très agréablement surpris de voir[les élèves] s'impliquer de plus en plus dans ce projet qui leur a été simplement proposé, mais dont ils n'étaient pas à l'origine. Implication différente selon les profils d'élèves (nous en avons de très différents), mais réelle et constante.

En leur offrant du temps, un cadre, des outils et des encouragements, ils s'accaparent de tout cela pour construire leur propre projet. Définir leurs propres exigences, parfois bien plus élevées que celles que nous aurions fixées ! Et se donner les moyens de les atteindre. Entre eux, s'expliquer ce qui manque, se donner des idées ou des coups de main.

Marie⁶, 19 ans, déscolarisée qui a travaillé avec Émilie, 15 ans, déscolarisée également, lors d'une permanence à Paris expliquait que « à plusieurs, c'est plus sympa de travailler ; on est stimulé différemment ». Yanis, 19 ans, déscolarisé, témoignait en permanence qu'il appréciait « de pouvoir parler », « d'être sollicité », « de travailler avec d'autres jeunes ».

D'une manière générale, ce dispositif permet d'ouvrir les groupes d'inscription, de générer de l'entre-aide entre les pairs et, de ce fait, de participer à la persévérance scolaire. Il peut aider à souder la classe, changer le regard des enseignants et de l'équipe éducative sur les jeunes dont ils voient la capacité de production.

3.2.2 L'estime de soi et le changement de positionnement

Le projet TransiMOOC a comme objectif d'agir en prévention contre le décrochage scolaire mais aussi de produire de l'accrochage scolaire par un changement de posture en produisant un espace de création et d'envie.

⁶ Certains prénoms sont modifiés.

Freinet pensait en permanence à articuler activité collective et apprentissages individuels et expliquait qu'il était essentiel de « ne pas écarter les moins compétents au nom de la qualité de la production » (Meirieu 2001, p 15). Or, sur TransiMOOC, un élève peut prendre la tablette pour filmer, un autre peut dessiner... Les élèves ne sont pas tous obligés de faire la même chose et chacun peut contribuer là où il se sent capable. Ainsi, les élèves se sentent capables d'être acteurs et créateurs.

Le changement de positionnement permet aux jeunes d'être acteurs et exigeant : « *Les vidéos, c'est un peu mes fiches pour réviser ... donc ça va être super complet !* » (Marie, Terminale L, janvier 2014)

Yanis, 19 ans, ne pouvait pas revenir en classe car il n'y trouvait plus sa place et les enseignants n'en voulaient plus après plusieurs mois de quasi-absence permanente (et même 5 ans d'absence d'après le proviseur de son lycée). Il expliquait que cette façon d'apprendre permettait de retrouver l'envie d'apprendre. Même constat du côté de Lucia, 15 ans qui témoigne auprès du journal *Le Monde*⁷ : « *Dans une classe, il faut rester assis des heures sur une chaise, alors que là, chacun fait comme il le sent* » Elle explique avoir appris à faire des cours en vidéo comme un prof s'adressant à des élèves et insiste : « *Je vais en cours, et de retour à la maison, j'apprends comme ça mes leçons. C'est plus drôle que de réciter bêtement comme un mouton* ». Elle a particulièrement apprécié le côté ludique et créatif.

Du coup, Yanis, comme Lucia peuvent redevenir élèves, peuvent avoir envie de retour à l'école. De fait, Lucia est retournée au lycée en cours d'année.

L'amélioration de l'estime de soi est un préalable au raccrochage scolaire (Vandelle, 2011), et le dispositif permet de participer à un changement de posture de l'élève dans son rapport au savoir. Lorsque l'élève passe de consommateur de vidéos à producteur, il devient acteur de son apprentissage.

3.3 Des limites du côté de la mesure

Les différentes mesures que nous souhaitions mettre en place (test d'estime de soi notamment) n'ont pas fonctionné comme nous l'espérions. En effet, le fait de faire des tests est considéré comme une activité à part entière par les élèves qui assimilent ces tests à une activité de Transapi. Ainsi, un jeune arrivé très motivé à une permanence, n'apprécia pas du tout ce qu'il considéra comme sa première séance de travail à Transapi et trouva qu'on se moquait de lui: il n'apprit rien et répondit à des questions qu'il considérait comme ineptes. Il n'est jamais revenu en permanence.

En fait, les objets d'évaluation du dispositif font partie du dispositif et doivent donc être revus en conséquence.

De même, nous n'avons pas encore de suivi à moyen terme sur les parcours des jeunes car le dispositif existe depuis moins d'un an. S'il est très prometteur, les résultats et évaluations seront plus fiables dans quelques années.

⁷ http://campus.lemonde.fr/campus/article/2014/08/13/ils-redonnent-le-gout-d-apprendre-aux-decrocheurs_4470982_4401467.html

Conclusion

Dans l'article « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques » (Brown, Campione 1995), les auteurs montraient l'intérêt des enseignements réciproques entre élèves pour favoriser des transformations pédagogiques. Ils définissaient aussi le cadre fondamental à la création d'une communauté d'apprenants et notamment la nécessité d'être en pédagogie active. En effet, montraient-ils, si les élèves sont « passifs » en rapport au savoir des enseignants, alors le groupe ne se crée pas. Il est nécessaire que les élèves puissent être en situation de recherche collective sur des sujets répondant à leurs besoins et non sur des programmes rigides pré-déterminés. TransiMOOC, sur ses différents points, concorde avec l'expérience précitée et l'on observe, un changement de positionnement des apprenants dans leurs rapports au savoir, et un travail de groupe en lien avec un espace laissé à la recherche et à la créativité dans la construction des scénarios des vidéos. Les jeunes, en produisant des cours passent d'un mode d'apprentissage « consommateurs » à un mode d'apprentissage où ils sont acteurs des cours qu'ils produisent. Néanmoins, comme le pointaient Brown et Campione en 1995, la faiblesse est alors « le capital limité de connaissances » (p.26) des membres du groupe. Avec Internet, la faiblesse du programme change de nature. Le corpus de connaissance étant accessible sur le Web, c'est essentiellement le rythme d'apprentissage qui est considérablement ralenti. En effet, si les élèves ne sont plus limités par les connaissances théoriques qu'ils peuvent acquérir facilement, ils ont cependant besoin de beaucoup de temps pour produire un cours et peuvent passer six mois sur un chapitre qui serait traité en deux heures de cours en classe. Néanmoins, la maîtrise des sujets en bout de course et le plaisir d'apprendre sont sans commune mesure lorsque le cours est conçu par les jeunes ou lorsqu'il est simplement appris.

Reste à savoir si du côté des utilisateurs du MOOC, les jeunes sont aussi acteurs ou redeviennent des « consommateurs » classiques ?

Un entretien en juin, quelques jours avant l'examen du Diplôme National du Brevet avec Noémie, 15 ans, scolarisée en 3ème mais très absentéiste montre que les jeunes en cours de décrochage appréciaient l'idée de pouvoir réviser sur Internet plutôt qu'en classe. Des entretiens avec des professeurs d'histoire géographie qui ont présenté TransiMOOC HG-EC à leurs élèves témoignent que les élèves qui avaient le droit d'utiliser des tablettes en classe utilisaient le MOOC pour réviser. Bref, les élèves semblent « consommateurs » du MOOC.

Pour que les usagers du MOOC deviennent, eux aussi, acteurs, il faudrait qu'ils produisent et donc aller vers des MOOCs connectivistes (d'entraides). 41% des inscrits à TransiMOOC ayant répondu au sondage de fin de cours déclarent souhaiter participer à la création et à la production d'un nouveau Mooc, ce qui laisse imaginer qu'effectivement, certains « consommateurs » pourraient devenir « producteurs ». Néanmoins, pour le moment, rien ne prouve qu'ils le feront et les modalités de transformation de consommateurs en acteurs pour les « consommateurs » de MOOCs sont encore à construire.

BIBLIOGRAPHIE

- Andovana Yanita (2004), « Parcours réflexif de la problématique des usages : une tentative de synthèse », in *Communication et organisation* [En ligne], 25 | 2004, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 23 juillet 2014. URL : <http://communicationorganisation.revues.org/2960>
- Brown Ann L., Campione Joseph C. (1995), « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques » in *Revue Française de Pédagogie n°111, avril-mai-juin 1995* pp11-34.
- Beaude Boris (2008), *Éléments pour une géographie du lieu réticulaire. Avoir lieu aujourd'hui*. Thèse de doctorat en géographie sous la direction de Rémy Knafou, Université de Paris 1, 573p.
- Camacho Kemly (2005), « Enjeux de mots : regards multiculturels sur les sociétés de l'information » in AMBROSI A., PEUGEOT V. PIMIENTA D. (dir.) *Fracture numérique*, Paris, C & F Éditions.
- Cardon Dominique (2010), *La démocratie Internet. Promesses et limites*. Seuil.
- Coliaux Anne, Bihouee Pascale (2011), *Enseigner différemment avec les TICE*, Eyrolles.
- De Certeau Michel (1980), *L'invention du quotidien. T.1. Arts de faire*. UGE, « 10/18 ».
- Dray Dominique, Oeuvarard Françoise (2000), « Un programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation » in *VEI enjeux. Le décrochage scolaire : une fatalité*, n°122, Septembre 2000.
- Epstein Muriel,
(2013) « Comment évaluer le succès d'un dispositif destiné à améliorer les résultats scolaires ou pourquoi il est impératif de trouver d'autres indicateurs que les notes ? », in *Actes du Colloque AREF 2013* [en ligne] consulté le 29 juin 2014. URL : <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=tracker> (2014)
« S'inspirer des établissements qui pratiquent l'accrochage scolaire actif pour trouver sa solution » in *Actes du colloque Lasale sur le décrochage scolaire 2014* « Décrocher n'est pas une fatalité ! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire » pp233-241.
- Flichy Patrice
(2001), *L'imaginaire d'Internet*, La Découverte, Sciences et société. (2010), *Le sacre de l'amateur*, Le Seuil, La République des idées.
- Foucault Michel (1975), *Surveiller et punir*, Gallimard.
- Georges Éric (2012), « L'étude des usages des TIC au prisme de la recherche critique en communication », in VIDAL G., *La sociologie des usages, continuités et transformations*, Lavoisier, pp. 25-61.
- Guichard Éric (2011), « Le mythe de la fracture numérique », in GUICHARD, É. (dir.), *L'Internet: regards croisés*. Presses de l'ENSSIB, Villeurbanne, consulté le 1er juin 2012, <http://barthes.enssib.fr/articles/Guichard-mythe-fracture-num.html>
- Hall Stuart (1973), *Codage/Décodage* in *Sociologie de la communication*, version 1997, vol. 1 (1). pp. 59-71.
- Illich Ivan (1971), *Une société sans école*, Seuil.

- Jouet Josiane (2000), *Retour critique sur la sociologie des usages*. In: *Réseaux*, vol 18 n°100. pp. 487-521.
- Lacroix Jean-Guy, Moeglin Pierre, Tremblay Gaëtan. (1992), *Usages de la notion d'usages in Les Nouveaux espaces de l'information et de la communication (SFSIC)*, actes du 8e congrès national, Lille, pages 239-249.
- Meirieu Philippe
 (1991), « Enseigner aujourd'hui », conférence organisée par CADRE, Québec,
 (2001), *Célestin Freinet : comment susciter le désir d'apprendre?*, Mouans-Sartoux, Publications de l'École moderne
- Peyronnie Henri (2003), « En classe coopérative avec Célestin Freinet ». In Xypas C. (Dir.). *Les citoyennetés scolaires* (pp.165-187). Paris : PUF. Cet article est également repris dans le chapitre 3 (« Le mouvement Freinet: un "intellectuel collectif" ») du dernier ouvrage de Peyronie, 2014, *Le mouvement Freinet du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*, Presses universitaires de Caen
- Tremblay Nicole, Torris Sophie (2005), « Les TIC favorisent-elles une pédagogie différenciée telle que Freinet la préconisait ? » *Vie pédagogique*, dossier Internet, no 132, septembre octobre 2005. En ligne. Consulté le 12 mars 2014 <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2318334>
- Viau Rolland (2005), « 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre », Université de Sherbrooke, [\[http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.htm\]](http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.htm) (Consulté le 12 mars 2014)
- Vandelle Hélène (2011), *Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle comme facteurs de réussite scolaire : une étude en lycée professionnel*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris-Ouest-Nanterre, Nanterre.
- Vincent Guy, Lahire Bernard, Thin Daniel (1994) *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire* In Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Presses universitaires de Lyon.