



Open Archive Toulouse Archive Ouverte (OATAO)

OATAO is an open access repository that collects the work of Toulouse researchers and makes it freely available over the web where possible.

This is an author-deposited version published in: <http://oatao.univ-toulouse.fr/>
Eprints ID: 5057

To cite this version:. Fabre, Isabelle et Gardiès, Cécile. Gestion des connaissances et organisation apprenante : l'exemple de la formation à distance des professeurs-documentalistes de l'Enseignement agricole français. In 7ème Colloque international EUTIC 2011 (Enjeux et Usages des Technologies de l'Information et de la Communication) (Université Libre de Bruxelles, Belgique ; 23-25 nov. 2011), *Transformation des organisations : évolution des problématiques et mutations fonctionnelles*.

Any correspondence concerning this service should be sent to the repository administrator: staff-oatao@inp-toulouse.fr

Isabelle FABRE

Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication
UMR EFTS, Université de Toulouse, ENFA
2 route de Narbonne à Auzeville BP 22687
31326 Castanet Tolosan Cedex France
isabelle.fabre@educagri.fr
tél. 05 61 75 34 24

Cécile GARDIES

Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication
UMR EFTS, Université de Toulouse, ENFA
2 route de Narbonne à Auzeville BP 22687
31326 Castanet Tolosan Cedex France
cecile.gardies@educagri.fr
tél. 05 61 75 34 27

Gestion des connaissances et organisation apprenante : l'exemple de la formation à distance des professeurs-documentalistes de l'Enseignement agricole français

Knowledge management and learning organization: the example of the distance training of teacher librarians from the French Agricultural Education

Résumé

Au travers de l'exemple de la formation à distance des professeurs-documentalistes de l'Enseignement agricole français, il s'agit d'étudier un dispositif de gestion des connaissances mettant en jeu à la fois des processus de formation à distance, de formation en alternance et de formation partagée. Cette étude s'appuie sur la manière dont les acteurs s'insèrent dans ce dispositif : en l'analysant au regard du prisme des prépositions proposées par Sfez autour d'« *Etre « avec », « dans » et « par » le dispositif* » (Sfez, 2002). L'analyse des résultats obtenus, suite à un recueil de données qualitatif effectué sur les divers supports pédagogiques, permet de mettre en avant les caractéristiques d'une organisation apprenante conçue comme un « *système de transformation et de régulation de la connaissance ...* » (Baumard, 1996). Trois éléments saillants concourent à permettre l'articulation et l'intériorisation de la connaissance tacite vers une connaissance explicite et inversement. Ce processus est moteur d'un apprentissage organisationnel tant dans sa forme transmissive de mise à disposition de savoirs que dans sa forme médiée permettant via un dispositif d'organisation apprenante une co-construction des connaissances pour les acteurs engagés.

Abstract

Through the example of the distance education teacher-librarians in French agricultural education, we are examining a knowledge management involving both the process of distance learning, training apprenticeship and training shared. This study will rely on how the players fit into this system through the presets so identified: "Being" with "" in "and" by "disposition" (Sfez, 2002). The analysis of results, following a qualitative data collection performed on the various tools used to highlight the characteristics of a learning organization designed as a "system of tacit transformation and regulation of knowledge ..." (Baumard, 1996). Three salient features combine to allow for the development and internalization of tacit knowledge to explicit knowledge and tacit as explicit in the engine of organizational learning in both transmissive form of provision of knowledge and in its mediated to form a co-construction of knowledge.

Mots clés

Organisation apprenante, formation à distance, dispositif, connaissance, professeur-documentaliste.

Keywords

Learning organizations, distance learning, device, knowledge, teacher-librarian.

INTRODUCTION

En France, avec la réforme dite de la « mastérisation » mise en place en 2010, la formation des enseignants a été considérablement modifiée. En ce qui concerne l'Enseignement agricole public, les lauréats du concours sont directement nommés sur un poste en établissement avec un service d'enseignement partiellement réduit (2/3 du service d'un titulaire).

A la demande du Ministère de tutelle, et conformément à sa mission nationale, l'École Nationale de Formation Agronomique (Enfa) a été chargée d'accompagner et de coordonner cette année de formation alternée (dite de professionnalisation) par un dispositif spécifique. Ce dispositif, comporte trois composantes principales :

- des sessions de formation regroupant l'ensemble des professeurs-stagiaires, animées par les formateurs.
- une formation sur l'établissement d'enseignement ou d'affectation (assumée par des « conseillers pédagogiques » (pairs expérimentés avec la contribution des équipes de direction)
- une modalité de suivi à distance, sous forme d'une plate-forme collaborative, permettant les interrelations entre les professeurs-stagiaires et les différents référents de la formation (établissement et institution de formation).

Au sein de ce dispositif que l'on peut considérer comme une organisation apprenante (Volant, 1998, Ribette, 1996), la transformation de la formation des professeurs-documentalistes qui réduit le temps de formation présentiel « classique » en impliquant autrement les différents acteurs accentue la nécessité de repenser l'acquisition des savoirs professionnels. Or, les connaissances scientifiques aussi bien que les savoir-faire techniques à acquérir restent toujours aussi importants. Comment les connaissances sont-elles partagées dans une organisation apprenante basée sur un dispositif mobilisant des acteurs à distance ? Quelles sont les transformations induites dans la gestion et le partage des connaissances ? Quels sont les modes d'appropriation des connaissances ?

Du point de vue théorique dans une première partie nous convoquerons les travaux autour de la gestion des connaissances dans les organisations apprenantes en les confrontant à l'approche conceptuelle des Sciences de l'information et de la communication notamment ceux relevant de l'information, des connaissances et du dispositif en tant qu'organisation apprenante.

D'un point de vue empirique, dans une deuxième partie nous aborderons au travers de la description de l'environnement observé (plan de formation, plate-forme de formation à distance, acteurs en présence) une analyse du dispositif en tant qu'organisation apprenante. Nous tenterons de repérer les partages qui s'effectuent entre les différents acteurs (formateurs, professeurs-stagiaires, Conseillers Pédagogiques) et les contributions au collectif, au travers des cours déposés, des réactions sur les forums, des cours en présentiel et de l'organisation du dispositif lui-même. Cette approche sera réalisée via l'analyse des traces notamment des carnets de bord des professeurs-stagiaires sur l'année 2010-2011. Nous analyserons enfin dans une troisième partie les modalités du partage et de construction des connaissances,

1- CIRCULATION DES CONNAISSANCES

1-1 Gestion des connaissances

Les nouvelles modalités de formation qui se déploient dans des espaces temps différents de la situation traditionnelle d'enseignement-apprentissage impliquent une autre gestion des connaissances tant au sein de l'organisme de formation dédié que dans sa périphérie puisque la construction des connaissances devient partagée, redessinant ainsi les contours des organisations apprenantes traditionnelles.

Il paraît donc intéressant de repérer les modalités de construction, de circulation, de diffusion et de transformation des savoirs professionnels et leurs modes d'appropriation (connaissances acquises) en lien en particulier avec la circulation de l'information dans le dispositif de formation car « *Il n'est pas suffisant de promouvoir l'apprentissage organisationnel [...] La difficulté est bien sûr liée à la nature des connaissances acquises.[...] La connaissance tacite apparaît comme un élément quotidien et essentiel de la gestion des organisations [...] La connaissance tacite est ainsi un réservoir de savoir* »

(Baumard, 1996). Un dispositif, en particulier un dispositif de gestion des connaissances, peut être analysé dans l'articulation complexe d'éléments matériels, symboliques et humains, comme éléments signifiant d'un système d'organisation plus large. Comme le suggèrent certains auteurs (Bachelard, 1970 ; Moles 1998) il y a influence de la structuration topologique sur les comportements, l'espace du dispositif étant vécu à la fois comme une réalité physique objective mais également comme la construction de leur perception et de leur pensée. Une subjectivité qui n'exclut pas, de par cette complexité qui la suggère, une organisation qui la précède.

Les modèles cognitifs d'acquisition de connaissances, notamment les théories en *knowledge management* ont développé des modèles de conversion ou de création de la connaissance basés sur un processus dynamique (en spirale) entre connaissances tacites et connaissances explicites sur des dimensions à la fois épistémologiques et ontologiques. Les chercheurs ont pointé le fait que la conversion ou la création de la connaissance dans une communauté (entité sociale) peut toujours s'approcher en distinguant la connaissance tacite de la connaissance explicite mais ne se conçoit désormais que le long d'un continuum (Nonaka, Krogh, 2009) et en prenant en compte leurs intersections avec les pratiques sociales vues comme nécessaires mais pas suffisantes dans le processus de création de la connaissance organisationnelle. Les acteurs valident en effet leur connaissance tacite au travers des interactions sociales. La connaissance subjective est ainsi objectivée et devient une vraie croyance socialement justifiée : « *organizational knowledge creation means that subjective tacit knowledge held by an individual is externalized into objective explicit knowledge to be shared and synthesised* » (Nonaka, Peltorkopi, 2006). Ces processus restent donc particulièrement intéressants à étudier dans leur complexité pour établir les liens entre la création de cette connaissance organisationnelle et les pratiques sociales afin d'éclairer la formation des acteurs, comprendre les facteurs d'impact sur leurs performances (Nonaka, Krogh, 2009), leur professionnalisation, en étant attentifs à la manière dont cette connaissance est partagée dans une communauté. Ainsi « *organizational knowledge creation is the process of making available and amplifying knowledge created by individuals as well as crystallizing and connecting it to an organization's knowledge system* » (Nonaka, Krogh, 2009).

1-2 Organisation apprenante

Peut-on considérer que la mise en place de dispositifs au service de l'acquisition de connaissances participe à la construction d'organisations apprenantes ? L. Sfez propose d'appréhender le monde technique selon 3 visions qu'il identifie par les prépositions : « avec », « dans » et « par ». Être « avec » le dispositif c'est l'inscrire comme un outil dont on « *use mais [dont on] ne s'asservit pas* ». Être « dans » c'est « s'insère[r] dans un autre modèle, celui de l'organisme qui fait état d'une relation interne des parties et du tout » (Sfez, 2002), le dispositif devient alors environnement. Enfin, la préposition « par » nous inscrit dans une position où « il n'y a ni commencement, ni fin. Mais une circularité totale et un enfermement » (Sfez, 2002). Ainsi, il s'agira de comprendre comment se positionnent les acteurs dans la construction de leurs connaissances ? Cette construction se fait-elle avec, dans ou par le dispositif ?

Les dispositifs de gestion des connaissances font une place importante à l'accompagnement qui se développe sous de multiples formes dans des institutions différentes, avec des dispositifs pédagogiques différents mais toujours en conservant comme objectif de comprendre « *le parcours, l'itinéraire de l'individu, avec ses essais et erreurs, ses tâtonnements et errances* » (Paul, 2004). Centré sur la personne en devenir, l'accompagnement nécessite une continuité dans la démarche qui emprunte pour y parvenir à la fois à la rigueur et à l'imagination. Il s'agit de questionner, de sentir mais aussi d'éveiller, de provoquer, de bousculer. Selon J. Ardoino, l'accompagnement suggère un cheminement commun au sein d'un espace, à partir duquel doit se construire une guidance qui ne peut se comprendre sans que s'inscrive aussi le temps et l'histoire vécue. S'intègre alors l'idée de passage d'un temps vers un autre, une progression voire le franchissement d'un territoire pour un autre et ce à l'aide d'un passeur ce qui convoque l'idée d'appropriation. Par ailleurs, l'accompagnement s'inscrit dans une relation subjective qui inclue l'affectivité, l'émotion, la mémoire, le vécu. Enfin, toujours pour J. Ardoino, la démarche d'accompagnement nécessite aussi la reconnaissance de l'autre dans la relation, une réciprocité qui prend en compte les potentialités de l'autre en termes de création (Ardoino, 2000). Ainsi, pour lui, l'idée d'accompagnement est née de la centration sur la personne de l'apprenant instituée par Rogers, le reconnaissant comme seul à même de se déterminer. Nous ne sommes plus alors dans un modèle unique de transmission de savoirs et

de savoir-faire mais dans une démarche de provocation et d'incitation du sujet pour élaborer sa relation au monde.

1-3 Le dispositif de formation a distance

L'usager a une place au sein du dispositif, il est invité à prendre l'initiative, il est encouragé à exprimer les différences individuelles car « *penser les dispositifs, c'est penser la manière la plus naturelle dont l'individu est parfaitement à même de se situer dans un environnement, de l'appivoiser, le modifier, l'ingérer et le régurgiter* » (Berten, 1999). Pourtant le dispositif est un espace balisé qui délimite un dedans et un dehors, un passage de l'extérieur vers l'intérieur qui peut être matériel, symbolique ou sémiotique. Il est créé dans le but de produire ou permettre une forme de médiation qui engendre un effet de signification allant au-delà des informations transmises (Fabre, Gardiès, 2008). Par médiation on peut entendre « *un intermédiaire, un entre-deux [...] une action, un événement qui met en présence des individus et des choses, par et à travers les relations qu'ils tissent* » (Meunier, 2007).

Il y a donc la nécessité de retrouver un système de repérage dans le dispositif de formation à distance, face à la perte de repères par rapport au système d'enseignement et aux repères implicites. Cette exigence concerne la mise en place de « *repères pour la compréhension du processus d'interrelation par lequel l'apprenant avec des tiers que sont les autres acteurs (tuteurs, pairs) et les choses (artefact) sollicite et élabore des formes tutorales* » (Paquelin, 2004). Le besoin de jalons objectifs, à la fois pour les apprenants et pour les formateurs, est en particulier accentué par le temps d'apprentissage qui n'est pas en Foad une unité identique au présentiel mais un dispositif complexe de contenu, de temps d'appropriation, de temps d'apprentissage, de temps d'évaluation et de temps de tutorat.

Les dispositifs de formation à distance s'appuient sur la nécessité d'une autonomie des apprenants qui peut se déployer également dans le « processus d'actualisation des fonctionnalités du dispositif ». L'ouverture d'un dispositif de formation implique « *l'initialisation d'un processus de co-construction intentionnelle et régulée qui sollicite la création d'un espace intersubjectif de co-investissement organisateur d'un espace d'interaction transactionnel et transitionnel* » (Paquelin, 2004). L'enrôlement des sujets dans une formation à distance implique des aménagements particuliers du dispositif premier, et cette transformation les positionne dans une posture active et participante, au sein d'une démarche de co-construction. Selon D. Paquelin, la dynamique de co-construction relie quatre états : l'état prescrit : dispositif tel qu'il est conçu par les concepteurs, avec une intention d'usage. Le sujet construit des représentations du monde. L'état perçu : un construit de l'apprenant qui élabore une image du dispositif. L'état prévu : situation projective dans laquelle l'apprenant envisage de réaliser son apprentissage. L'état vécu : état « final », actualisation effective du dispositif prescrit, ce qui est réellement utilisé (Paquelin, 2004). Pour cet auteur, la distinction de ces différents états permet d'approcher la plasticité des dispositifs eux-mêmes.

2 – RECUEIL DE DONNEES

2-1 Contexte

Comme développé dans la partie introductive, c'est la réforme de la masterisation, en limitant le temps de formation en présentiel qui a incité l'organisme de formation à mettre en place une formation ouverte et à distance basée sur l'alternance. Le support à partir duquel est mis en place le suivi à distance de la formation est la plate-forme numérique et collaborative « Moodle ». Elle permet de mettre à disposition des ressources (des cours, des fiches de travail, des exemples de progressions pédagogiques ou d'épreuves d'évaluation, etc), de déposer des productions (comptes-rendus de séances, dossiers) mais surtout elle constitue une interface pour les échanges (partage d'expériences, demandes de conseils ou de solutions face à un problème rencontré) ou encore pour les échanges entre formateurs (conseiller pédagogique et formateur) et également pour partager une information de façon à positionner efficacement son intervention.

2-2 Méthodologie

Nous nous sommes intéressés aux indicateurs propres à la plate-forme, tels que les outils et alertes informelles. Les messages des apprenants comme des formateurs sont d'une grande importance pour avoir un aperçu de la dynamique du dispositif. Les forums peuvent également révéler des dysfonctionnements dans le dispositif, par exemple l'absence d'un apprenant sur la plate-forme peut-être montrer un problème dans son parcours de formation qu'il s'agira de prendre en compte.

Des outils particuliers sont ainsi à disposition des apprenants et des formateurs. Cependant, dans le cadre d'un dispositif Foad, avant tout échange de messages concernant les enseignements, le formateur doit impliquer les participants et de faire vivre les échanges. De cette manière, un climat de confiance réciproque peut s'installer et favoriser les apprentissages. Outre l'aspect chronophage de cet outil, le temps de réponse est un élément fort de ces échanges mais l'apprenant doit faire preuve de clarté et de concision pour être compris par tous : l'écriture d'un message demande déjà un premier effort de traduction et peut constituer un premier pas vers l'apprentissage.

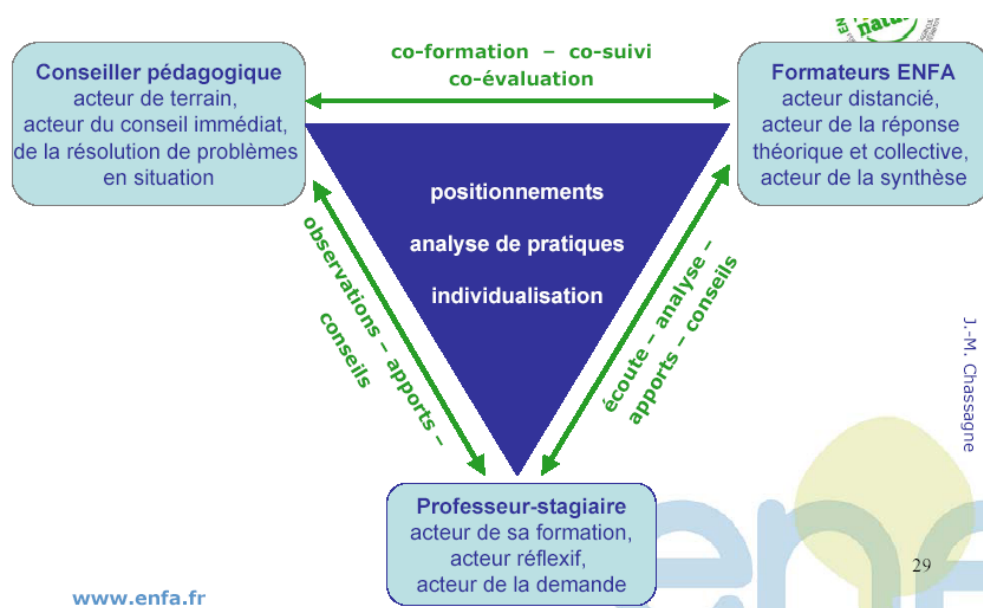
Le recueil d'information principalement utilisé pour cette communication concerne l'analyse des traces des échanges au travers de l'organisation des « cours » et du recueil des discours dans les interactions de formation des professeurs-stagiaires en documentation sur la plate-forme numérique au cours de l'année 2010-2011. Seule une partie des données recueillies seront utilisées ici.

2-3 Complexité du dispositif de formation : co-formation et alternance

Dans le cadre de notre recherche, nous avons plus particulièrement questionné la formation professionnelle initiale des professeurs-documentalistes, formation en alternance qui, depuis les dernières mesures autour de la formation des enseignants se réalise principalement à distance, avec simplement sept semaines en présentiel sur le site de l'organisme de formation. Nous travaillerons plus particulièrement auprès des six professeurs-stagiaires en documentation (sur une promotion d'une cinquantaine de stagiaires, répartis dans diverses disciplines) et de leurs conseillers pédagogiques, ainsi que leurs formateurs. Les compétences du métier d'enseignant se déclinent selon trois axes d'activités : gérer les apprentissages de différents publics en formation, situer son action et son projet professionnel dans un établissement, réflexivité sur le métier.

La co-formation met en interaction le professeur-stagiaire, le formateur et un conseiller pédagogique dont le rôle est d'observer la pratique du professeur-stagiaire, de donner des conseils critiques en amont et en aval des séances observées, de participer au positionnement tripartite. Le conseiller pédagogique accueille le professeur-stagiaire dans ses classes, observe le professeur-stagiaire en situation et s'entretient avec lui sur ses pratiques.

Schéma 1 : Les caractéristiques du dispositif de formation à distance (Jean-Marie Chassagne 2011)



Du fait de ces réformes, l'organisme de formation s'est engagé dans la formation ouverte à distance (Foad) pour plusieurs de ses formations universitaires et également pour la formation professionnalisante des enseignants. Les cours sont dispensés sur la plate-forme Moodle en mode asynchrone sous diverses formes : documents téléchargés par les formateurs sur la plate-forme pour les stagiaires (textes, vidéos, audiovisuels, Power Point...), exercices en ligne, questionnaires etc. Certains formateurs utilisent un logiciel de web conférence pour échanger de manière synchrone ou évaluer les étudiants. La plate-forme numérique de formation offre de nombreuses possibilités en termes de pédagogie collaborative avec les forums, les chats ou les wikis.

Le carnet de bord a un rôle central dans ce dispositif de formation, à la fois base d'échange, d'évaluation formative et trace d'un parcours individuel. Le carnet de bord est un document personnel du stagiaire qui l'élabore au fur et à mesure de sa formation. Il permet de garder en mémoire ses activités, d'objectiver des questionnements, de rassembler les traces de son expérience, d'échanger avec le conseiller-pédagogique et les formateurs. Il permet également de conserver les traces du parcours de formation. Il est constitué à l'initiative du professeur-stagiaire. Le carnet de bord est utile pour faire le point à mi-parcours de formation, ainsi que pour la réalisation de la première partie du dossier d'évaluation finale. Le carnet de bord participe à la compétence 3 du référentiel métier : réflexivité sur le métier.

3- DES MODALITES DE PARTAGE DES CONNAISSANCES EN CONSTRUCTION

3-1 Dispositifs et apprentissages

Nous constatons que le dispositif, tel que nous avons pu l'observer, est conçu comme la mobilisation de trois sous-dispositifs pensés de manière complémentaire. Un sous dispositif « suivi à distance », un sous dispositif « formation en établissement » et un sous-dispositif « regroupement » au sein de l'institution de formation. Ainsi, le dispositif suivi à distance a semblé démarrer réellement en termes d'échanges et de mise à disposition de contenus après le premier regroupement s'instituant ainsi comme un prolongement.

La partie de la plate-forme qui est spécifique à la formation des professeurs-documentalistes est ainsi construite :

La 1^{ère} catégorie est un *forum de discussion* qui permet à tous les acteurs d'échanger. Les thèmes abordés concernent d'une part l'organisation de la formation, D'autre part, la dimension pédagogique avec le dépôt de leur première séance pédagogique, des questions sur la réalisation d'une progression pédagogique pour chaque niveau d'enseignement et sur les modalités d'évaluations. La dimension documentaire du métier arrive ensuite avec des apports et des questions sur la gestion d'un budget, sur des demandes de précision concernant des manipulations techniques et documentaires. La 2^{ème} catégorie regroupe l'ensemble des *documents officiels* définissant le métier de professeur-documentaliste et constituant la prescription. La 3^{ème} catégorie intitulée *outils de formation* propose les documents de cadrage et d'accompagnement formatif. Ces trois premières catégories sont entièrement gérés et alimentés par les formateurs. La 4^{ème} catégorie propose un *espace de dépôt* « professeurs-stagiaires » à destination à la fois de leurs pairs, des formateurs et des conseillers pédagogiques. Les catégories suivantes intègrent tous les *supports de cours* des formateurs réalisés lors des regroupements sur l'institution. Enfin, est proposé un espace de mutualisation de progressions et de séquences pédagogiques et l'espace de dépôt des carnets de bord individuels.

Les types de documents qui sont échangés se présentent sous la forme de fichiers word déposés par les apprenants (pour les progressions et les séances pédagogiques), des fichiers power-point (déposés par les formateurs. Malgré un repérage d'un espace de mutualisation l'interaction se résume à des mises à jour de fichiers d'individus à individus, ainsi les outils pouvant permettre plus d'interaction et de travail en groupe, tels que le wiki, ne sont pas utilisés.

On peut donc dire que les informations mises à disposition par les formateurs sur la plate-forme de formation montrent que les modalités pédagogiques les plus utilisées sont des documents textes et des liens vers des ressources du web. Les activités privées (carnet de bord et forum) relèvent principalement de l'initiative des professeurs-stagiaires et semble attester que la plate-forme est partiellement entrée dans leur univers de travail. Les carnets de bord sont ensuite largement mobilisés par les différents acteurs avec notamment le travail sur les séances, les progressions pédagogiques,

les analyses de pratiques. Malgré ce dispositif particulier basé à la fois sur l'alternance, la formation en présentiel et la formation ouverte et à distance, on retrouve sur la plate-forme de formation numérique une forme transmissive avec un espace conséquent et plutôt de forme classique de mise à disposition des contenus scientifiques et des prescriptions.

Les savoir-faire techniques liés à l'apprentissage de ce volant du métier de professeur-documentaliste sont majoritairement abordés dans le sous-dispositif « formation en établissement » en lien avec les conseillers pédagogiques comme le montrent les échanges autour par exemple de la gestion d'équipe ou encore des choix de réorganisation d'un fonds documentaire ou le développement concerté des collections suivant la construction d'un projet lié à la politique documentaire de l'établissement. Cependant l'absence de trace effective des savoirs sous jacents dans ce domaine peut questionner le rôle de la plate-forme. Nous notons également quelques interactions croisées entre les conseillers pédagogiques et les formateurs sur les productions des professeurs-stagiaires mais elles se font certainement via d'autres canaux détournant ainsi le dispositif Foad.

Ainsi, l'hypothèse du choix pédagogique de co-formation affiché par l'organisation de formation peut se confirmer au travers de l'imbrication de ces sous dispositifs même si la plate-forme n'y joue pas un rôle central. La prégnance de la plate-forme de formation à distance peut-elle devenir un élément central dans les liens témoins de circulation de savoirs et de construction de connaissance montrant ainsi des indices d'une organisation apprenante ? A partir du dispositif prescrit, l'utilisation des différents outils dans la plate-forme de formation à distance, comme les carnets de bord, positionne cependant les professeurs-stagiaires comme en partie concepteurs de ce dispositif passant ainsi via l'usage et ses détournements à un dispositif vécu.

3-2 Modalités de partage des connaissances

Parmi les activités privilégiées par les professeurs-stagiaires, nous trouvons les activités hebdomadaires déposées dans leur carnet de bord comprenant les traces de leur pratique et l'analyse qu'ils en font. Un certain nombre de questions émergent au fil de leurs dépôts sur lesquels formateurs, conseillers pédagogiques et les pairs viennent apporter des contributions allant du conseil à un questionnement pour élargir l'analyse et la réflexion voire des apports complémentaires permettant à la proposition initiale de s'enrichir. Ainsi par exemple cet échange entre professeur-stagiaire et formateur autour de l'enseignement de la notion de document et de sa typologie :

1^{ère} partie de l'échange :

« je traite les notions suivantes à coup sûr : information primaire et secondaire, ces notions document primaire et secondaire, ce sont pour moi les principales notions à faire aborder » (professeur-stagiaire)

« Dans le même exercice tu parles de typologie du document (primaire secondaire) et de forme de support ? Pour quelle raison ? Qu'apporte la forme du support à la compréhension de l'information qu'il contient ? » (formateur)

Puis plus loin cet échange est argumenté par un apport ponctuel du formateur :

« Le document est à la fois le support et l'information qu'il contient. Produire une définition permet de définir les contours d'une notion et réaliser une typologie permet de mieux comprendre à quoi "sert" cette notion. Si le document primaire présente des informations à caractère original, le document secondaire lui présente des informations à caractère signalétique, analytique ou descriptive sur un document primaire. La fonction de ces deux types de documents n'est pas la même. Le support (forme) de ces deux types de documents n'entre pas en jeu dans cette typologie. » (formateur).

Le formateur contribue par cette interaction au passage d'une connaissance tacite à une connaissance plus explicite mais également à la transformation de cette connaissance. C'est dans cette continuité que peut s'inscrire un apprentissage où le dispositif prescrit et vécu s'enrichit d'une fonction d'accompagnement. En effet, si « *la culture organisationnelle est avant tout un système tacite de transformation et de régulation de la connaissance... Le passage de la connaissance tacite à la connaissance explicite (articulation) et le passage de l'explicite au tacite (intérieurisation) sont quand à eux les deux moteurs de l'apprentissage organisationnel* » (Baumard, 1996)

Cependant nous notons que les formateurs sont beaucoup plus présents dans les échanges que les conseillers pédagogiques et que les échanges de travaux entre professeurs-stagiaires sont très nombreux. Les conseillers pédagogiques interagissent assez peu avec les professeurs-stagiaires sur la plate-forme, la proximité géographique pouvant expliquer en partie ce point. Cependant il viennent parfois appuyer des points précis de l'analyse ou compléter par des renvois aux observations de terrain qu'ils effectuent au quotidien.

3-3 Co-construction des connaissances

Nous notons la prégnance, au sein de chaque sous-dispositif, de modalités d'individualisation qui sont susceptibles de permettre la prise en charge à la fois des besoins exprimés par les professeurs-stagiaires (pour fournir des solutions sur le court terme) et les exigences de la formation dans sa globalité (l'exercice du métier sur un plus long terme, tel que le dessine le référentiel de compétences qui en fixe les objectifs). Ce processus d'individualisation n'obture pas la richesse bien réelle des échanges entre professeurs-stagiaires. Dans l'exemple ci-dessous de l'échange entre pairs sur la thématique des notions de document et d'information, nous voyons la manière qu'ont les apprenants de concourir à la construction des connaissances nécessaires à l'exercice du métier pour lequel ils sont en formation.

« Je prépare actuellement mes séances concernant les notions de document et information pour les élèves de 1ère. J'ai un peu de mal à cerner ce que je dois transmettre aux élèves. Pour le document, peut-on parler de document par intention et par attribution ? Cela me semble un peu complexe ». (professeur-stagiaire 1)

« Comme activité, je pensais leur trouver différents articles de périodiques traitant du même sujet (info primaire et secondaire) une liste bibliographique sur un thème, et un document tiré d'une monographie ou d'un article de périodique sur ce thème (document primaire et secondaire), et aborder les différents supports d'information sous forme d'un tableau à remplir : en abscisses les éléments caractéristiques, en ordonnée les supports (affiche, dépliant, blog, article de périodique) et les élèves mettent une croix quand abscisses et ordonnées correspondent » (professeur-stagiaire 2)

Ces premiers éléments d'échanges entre professeurs-stagiaires montrent qu'ils sont avec le dispositif, au sens développé par Sfez puisqu'ils usent du dispositif, mais s'en détachent facilement pour se tourner par exemple avec les conseillers pédagogiques vers d'autres formes d'échanges constructifs. De la même façon ils semblent être dans le dispositif en inter-agissant avec ses différentes sous-dispositifs ce qui constitue pour eux l'environnement de formation et d'exercice du métier.

Conclusion

La plate-forme de formation numérique semble faire pleinement partie de l'univers de travail des professeurs-stagiaires. Parmi ses composantes, le carnet de bord est le principal outil de co-construction des connaissances puisqu'il constitue le support sur le lequel viennent s'appuyer les échanges allant de l'analyse des pratiques à des questionnements autour des références scientifiques. Cet aspect de questionnement sur les savoirs de référence constitue un indice corroborant des analyses faites par ailleurs sur la difficulté dans la maîtrise de ces savoirs pour des professeurs en charge pourtant de les enseigner (Gardiès, 2011).

Cependant l'utilisation de la plate-forme de formation nous apparaît, à ce stade de nos travaux, comme étant une métaphore de la réalité de la formation des enseignants aujourd'hui. Alors que la plate-forme avait été pensée au sein d'un dispositif tripartite comme une solution permettant de conserver le rôle central de l'institution de formation dans la construction des savoirs, on s'aperçoit au travers de l'analyse de la réalité des échanges et de la co-construction qui s'y déroule que la dynamique formative se passe désormais ailleurs ou, en tout cas, dans le contournement de ce dispositif de formation à distance. La plate-forme, bien que présentée et revendiquée comme support d'apprentissage, est gérée et bâtie au départ par l'institution qui participe à l'évaluation ce qui lui attribue un statut ambiguë, peut-être en partie cause de son détournement par les apprenants qui ne peuvent l'utiliser en conséquence pleinement. Ainsi, les différents acteurs usent à ce jour de cette plate-forme comme un outil de communication et d'échanges mais pas encore comme un réel outil de construction de connaissances.

Ce dispositif de formation encore à l'état d'ébauche montre cependant des signes qui nous permettent, à cette étape de nos résultats, de le qualifier d'organisation apprenante en devenant, permettant, au travers des échanges et des partages, de co-former pour co-construire. Un approfondissement et un suivi longitudinal permettrait de préciser ces premiers résultats.

BIBLIOGRAPHIE

Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de formation/Analyses*, 40, 1-7.

Bachelard, G. (1970). *La poétique de l'espace*. Paris : PUF.

Baumard, P. (1996). Organisations déconcertées : la gestion stratégique de la connaissance. Paris : Masson, Chapitre 1 : La connaissance dans les organisations. pp. 7-21.

Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. In Charlier, P., & Peeters, H. Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 33-48.

Fabre, I. et Gardiès, C. (2008). L'accès à l'information scientifique numérique : organisation des savoirs et enjeux de pouvoir dans une communauté scientifique. *Sciences de la société*, 75, 84-99.

Gardiès, C. (2011). Le métier de professeur-documentaliste : interdépendance des savoirs. In Fabre, I. (Coord.). *Professeur-documentaliste, un tiers métier*. Dijon : Educagri éditions, pp. 69-85 (Collection Agora).

Meunier, D. (2007). La médiation comme « lieu de relationnalité ». Essai d'opérationnalisation d'un concept. *Questions de communication*, 323-340.

Moles, A. et Rohmer, E. (1998). *Psychosociologie de l'espace : textes réunis par Victor Schwach*. Paris : L'Harmattan.

Nonaka, I., Peltokorpi, V. (2006). Objectivity and subjectivity in knowledge management : a review of 20 Top Articles. *Knowledge and process Management*, Vol. 13, 2, 73-82.

Nonaka, I., Von Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and knowledge conversion : controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, 20, may-june, 635-652

Paquelin, D. (2004). Le tutorat, accompagnement de l'actualisation du dispositif. *Distance & savoirs*, 2-3, 157-182.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Ribette, R. (1996). *L'organisation apprenante*. Université de Provence

Sfez, L. (2002). *Technique et idéologie*. Paris : Seuil.

Volant, C. (1998). Réseau documentaire,, organisation apprenante. *Documentaliste Sciences de l'information*, vol. 35, 3, 144-146.