
Scénarios pour l'identité numérique et la construction de l'orientation

Conférence JOCAIR 2010

Catherine Loisy* et *, Stéphanie Mailles-Viard Metz**, Pierre Bénech***

* INRP – EducTice
INRP
19, Allée de Fontenay
69007 Lyon
catherine.loisy@inrp.fr

** Laboratoire PRAXILING CNRS
Université de Montpellier 3
17, rue Abbé de l'Épée
34090 Montpellier
stephanie.metz@univ-montp2.fr

*** Laboratoire CRPCC
Centre de Recherche en Psychologie Cognition et Communication
Université Européenne de Bretagne, Université Rennes 2
35000 Rennes

RÉSUMÉ. Les objectifs du projet INO (Identité Numérique et Orientation) sont de réfléchir à un support pédagogique et une scénarisation pour accompagner la construction du projet personnel et professionnel de l'apprenant en posant comme hypothèse que l'identité numérique peut être un atout pour l'orientation. Cette communication s'intéresse à la faisabilité de la conception, par des enseignants du second degré, de scénarios articulant la réflexion de leurs élèves sur leur projet d'orientation et sur leur identité numérique. L'analyse montre que les scénarios récoltés le permettent avec des variations diverses. Un de ces scénarios est étudié dans ses multiples dimensions, l'analyse révèle qu'il est centré sur les apprenants et leur apprentissage, en l'occurrence ici la construction du processus réflexif.

MOTS-CLÉS : identité numérique, orientation, scénario pédagogique, réflexivité

1. Introduction

Cette proposition s'inscrit dans le cadre de la recherche INO (Identité Numérique et Orientation) conduite au sein d'une équipe pluridisciplinaire. L'éducation à l'orientation ainsi que l'insertion professionnelle préoccupent les politiques éducatives européennes¹. Or, les enseignants impliqués dans l'accompagnement de cette orientation ne sont pas tous préparés pour ces nouvelles tâches. Parallèlement, l'identité numérique, elle aussi, est un enjeu central notamment sur le plan sociétal. Nous posons comme hypothèse que l'identité numérique peut être un atout pour l'orientation, le projet personnel et professionnel. Les objectifs du projet INO sont alors de réfléchir à un support pédagogique et une scénarisation pour accompagner la construction. L'articulation d'un projet émanant de l'apprenant avec des questions d'ordre social dans une perspective de développement à long terme, conduisent à préconiser, pour accompagner cette construction, la mise en oeuvre d'outils numériques susceptibles, à terme, de devenir des instruments (Rabardel, 1995) de la construction identitaire dans une perspective d'orientation. L'éducation à l'orientation n'est pas quelque chose de nouveau à proprement parler puisque des textes des années 1990 la mentionnaient déjà mais elle prend néanmoins une tournure nouvelle, notamment dans l'enseignement secondaire ; la circulaire Préparation de la rentrée 2009² stipule "*Dans le cadre de l'orientation active, les équipes éducatives apportent les informations nécessaires sur les métiers, les formations du supérieur et les différents dispositifs d'aide. Elles veillent à combattre les phénomènes d'autocensure, en associant les familles à l'élaboration des projets, et à renforcer l'estime de soi des lycéens, nécessaire pour qu'ils développent tout leur potentiel. Elles mettent l'accent sur les compétences et les efforts nécessaires à la réussite dans la voie envisagée.*" Une analyse de ce texte révèle des éléments clés. En parlant d'éducation active, il met l'accent sur la prise en charge, par l'apprenant, de son orientation : il participe activement à la construction de ses connaissances sur les métiers et à la conscientisation de ses aspirations et compétences. De leur côté, les équipes éducatives l'accompagnent : l'apprenant n'est pas laissé seul face aux ressources disponibles, il doit être encadré dans sa réflexion par les enseignants. Ce texte développe d'autres éléments importants pour la tâche à réaliser : l'autocensure renvoie aux difficultés que peuvent rencontrer les apprenants pour mettre en valeur ce qu'ils savent, par manque de confiance, mais aussi parfois, de clairvoyance sur ce qu'ils sont et savent. L'apprenant est l'acteur de son parcours, son projet doit s'appuyer sur sa personnalité et les possibilités d'orientation scolaire et de métiers. Enfin, le texte évoque la notion de compétence que nous voulons considérer dans son acception complexe et non comme une simple performance. Ainsi, l'apprenant doit mener une réflexion sur ses compétences pour construire son orientation, avec une réflexion sur lui-même et sur les possibilités qui lui sont offertes, en étant documenté et lucide, dans un environnement social qui l'accompagne.

1. JO C 140 du 13.12.2008, p. 319/4-319/7.

1. MEN-DGESCO, Circulaire n° 2009-068 du 20-5-2009.

2. Cadre théorique

Le cadre théorique général développé lie le concept d'identité numérique avec la problématique de la construction du projet de l'apprenant. La construction de l'identité numérique considérée, au début de cette recherche, comme correspondant aux traces de l'individu qui sont laissées sur des supports numériques, le web en particulier³, peut être mise en parallèle avec les travaux liés à la construction de l'identité en elle-même. L'identité individuelle est considérée comme "*un système de sentiments et de représentation de soi, (c'est-à-dire) l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître, ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer, ou la reconnaître*" (Tap, 1979, p.8). Ainsi, l'identité est adossée à quatre dimensions opposées deux à deux : l'existential et le pragmatique, l'individuel et le collectif (Camilleri et al. 1990 ; Esparbes-Pistre & Tap, 2000). La réflexivité participe de la construction identitaire professionnelle, ainsi, "*L'engagement dans une dynamique de professionnalisation s'accompagne de prises de consciences successives, parfois coûteuses : nécessité de se connaître pour élaborer un projet, de se dégager des formulations vagues pour cibler des enjeux d'apprentissage.*" (Jorro, 2009, page 4), cadre qui paraît transposable malgré les différences entre les populations concernées par cette recherche et la nôtre. L'intérêt pour la réflexivité est double dans le cadre de notre recherche puisque la réflexivité est également à la source de la génération des compétences (Pastré et Samurçay, 1995) qui comportent de multiples dimensions, praxéologique bien sûr, mais aussi cognitive, affective, sociale et culturelle (Wittorski, 2003).

L'importance accordée à la réflexivité dans la génération des compétences et la construction identitaire conduit à rechercher un support, d'une part qui puisse soutenir le processus réflexif sous-tendant la construction du projet personnel et professionnel des apprenants, d'autre part qui puisse répondre aux contraintes liées au fait que chaque projet est unique. Le e-portfolio pourrait être une modalité adaptée pour répondre à cette double problématique de l'identité et de l'individualisation car sa principale fonction est l'analyse réflexive de l'auteur sur ses propres activités (Schön, 1996) et qu'il peut être instrumentalisé par l'apprenant en fonction de ses objectifs, bien qu'il convienne de garder à l'esprit que les constructions de soi par les biais des technologies numériques présente des spécificités (Dervin & Abbas, 2009). L'une des difficultés avec le portfolio réside dans le fait que son concepteur fasse porter ses efforts sur la présentation et la structuration d'informations et non sur l'apprentissage, en l'occurrence ici sur la construction du processus réflexif, écueil qu'il conviendrait d'éviter.

1. Une des premières étapes de la recherche a été de construire des définitions partagées des différents termes récurrents. Cette définition de l'identité numérique sommaire et ouverte peut être considérée comme un outil de recherche.

2.0. Du cadre théorique à la mise en œuvre dans les classes

L'apprenant est l'acteur principal dans l'élaboration de son projet et donc de l'instrument qui pourra l'accompagner ; en lien avec l'hypothèse que l'identité numérique participe à l'orientation et à l'insertion professionnelle, l'apprenant se doit de maintenir deux directions qui peuvent sembler *a priori* contradictoires, conserver son individualité dans la construction de son projet et donner à voir une identité numérique réfléchie par rapport aux risques de visibilité. Cette construction de l'identité numérique de l'apprenant en lien avec son projet d'orientation nécessite un accompagnement, l'apprenant ne peut pas être laissé seul lors de la conception de son projet, même si, à terme, c'est bien l'autonomie qui est visée. Cette activité implique donc des pratiques spécifiques d'encadrement, notre objectif vise alors à faire concevoir un scénario pédagogique adapté. Pour l'enseignant, la tâche consiste à concevoir et encadrer cette construction qui permettra à l'apprenant une réflexion élargie et adaptée à la conception d'une démarche de développement tout au long de la vie. Ainsi, la construction ponctuelle du projet dans un cadre pédagogique doit être conçue par l'enseignant comme l'occasion pour l'apprenant de tester une démarche de recherche d'informations sur soi et le monde pour en voir les limites et la modéliser pour une utilisation ultérieure. Cela nécessite de réfléchir sur un cadre pédagogique instrumenté qui permette de prendre en compte les variabilités interindividuelle (chaque projet est différent) et intra-individuelle (le projet de chacun évolue) et de développer une certaine forme de créativité chez les apprenants (Mailles-Viard Metz & Albernhe-Giordan, 2009 ; 2010 ; Bonnardel, 2009). Il s'agit d'articuler la mise en œuvre d'outils avec cet objectif dans le contexte de l'enseignement secondaire.

Le scénario, entendu comme le produit du processus de conception des situations d'apprentissage, reflète la manière dont l'enseignant s'empare du projet, en premier lieu, comment il conduit ses élèves à se questionner sur leur identité numérique et sur leur projet personnel et professionnel. Par ailleurs, le scénario reflète aussi la manière dont l'enseignant fait en sorte que les apprenants se centrent sur l'apprentissage -ici la construction du processus réflexif- et non pas seulement sur la présentation de leur projet et la structuration des informations, on peut alors se demander quels sont les choix pédagogiques des enseignants, les rôles des acteurs et les activités mises en œuvre et en quoi ces éléments du scénario soutiennent l'apprentissage. En conséquence, la méthodologie est centrée sur une analyse des scénarios produits par les enseignants.

3. Méthodologie

Les travaux sont menés en collaboration étroite avec des praticiens pour observer, concevoir, mettre en œuvre et analyser des scénarios pédagogiques. En articulant la connaissance des métiers et des formations et la connaissance de soi dans le projet des élèves (Mailles-Viard Metz & Albernhe-Giordan, 2009), ces scénarios doivent viser trois objectifs d'apprentissages pour les élèves.

1) Le développement de compétences liées à la construction du projet professionnel, compétences qui combinent des connaissances sur le monde extérieur notamment à partir des ressources disponibles sur les métiers et les formations, des savoir-faire liés aux outils pour cette appropriation, des attitudes notamment d'engagement et de curiosité.

2) Le développement de compétences liées à une meilleure connaissance de soi qui combinent des savoir-faire liés aux outils pouvant favoriser ce développement et une attitude réflexive.

3) *In fine*, le développement de compétences liées à l'articulation des deux dimensions précédentes en visant la prise progressive d'autonomie et l'instrumentalisation des outils disponibles.

Les situations mises en œuvre doivent donc permettre aux élèves de construire des savoir-faire liés aux outils soutenant l'appropriation des connaissances et des savoir-faire. Pour les compétences liées au projet professionnel, il s'agit d'acquérir des savoir-faire pour se documenter sur les métiers et les formations par exemple à partir du Passeport Orientation Formation (*webclasseur*) développé par l'ONISEP en 2009⁴. Pour les compétences liées à la connaissance de soi, il s'agit d'acquérir la maîtrise d'outils facilitant la présentation de soi en fonction de la personnalité de chacun. Pour l'étape finale, les outils qui structurent la présentation ne doivent pas contraindre la réflexion. Par ailleurs, les situations doivent aussi permettre aux apprenants d'apprendre à s'appuyer sur autrui, experts et/ou pairs notamment pour acquérir, grâce au point de vue des autres, une meilleure connaissance de soi et/ou une aide à la construction du projet. Cette approche socialisée paraît nécessaire dans le cadre d'un projet posé d'emblée comme devant se poursuivre à terme hors de la structure scolaire.

La méthodologie suit plusieurs étapes. Dans un premier temps, les chercheurs conduisent un travail exploratoire en observant les pratiques d'enseignants associés au projet concernant l'accompagnement à l'orientation et l'utilisation d'outils dans différentes classes ; le premier objectif est de parvenir à une trame de scénario pédagogique visant les trois objectifs ciblés, puis de la mettre en œuvre.

3.0. Le travail de terrain

Le terrain ciblé est l'enseignement du second degré avec quatre praticiens volontaires pour l'expérimentation, deux en lycée, deux en collège. L'hétérogénéité du terrain ne nuit pas au protocole. Deux enseignantes travaillent dans le même lycée d'une ville moyenne, il s'agit d'un très gros lycée général et technologique accueillant des élèves de toutes catégories socioprofessionnelles. Les enseignantes considèrent que le parc informatique est important. Deux classes de seconde participent, avec 24 et 25 élèves. Une conseillère d'orientation psychologue (COP) et un enseignant,

⁴ <http://www.onisep.fr/> (visité le 19 mars 2010)

interviennent dans le même collège important d'une petite ville. Les élèves sont issus de classes sociales moyenne et peu favorisée, avec de nombreux élèves boursiers, une grande partie de la population est de milieu rural. Les participants considèrent que l'équipement informatique est correct. L'effectif de la classe de 5^o qui participe au projet est de 27 élèves. La présence dans la recherche de participants travaillant dans le même établissement était souhaitée dans l'étude notamment parce que des observations croisées des pratiques sont envisagées par la suite.

Les participants sont invités à construire un scénario qui prenne en compte l'accompagnement de la construction du projet d'orientation de leurs élèves tout en participant à une réflexion sur leurs identités numériques. Le scénario produit présente une suite des séquences avec des activités adaptées à l'âge des apprenants, il est attendu qu'il comporte des activités collaboratives entre pairs et/ou des activités dans lesquelles l'enseignant et/ou la COP joue(nt) son rôle de tuteur. Le scénario comporte deux dimensions, l'aspect scénario d'apprentissage et l'aspect scénario d'enseignement, l'un et l'autre définissant précisément les rôles et les activités de chacun. Le scénario ainsi construit définit la "prescription", ses versions successives sont mises en ligne sur une plateforme à disposition de l'ensemble de l'équipe. Les enseignants sont engagés à mettre en œuvre leur scénario pédagogique. La prescription est volontairement vague. En effet, il est nécessaire que chaque enseignant puisse donner libre cours à son imagination et qu'il ne soit contraint que par son environnement (élèves, discipline, matériel...): l'objectif est de voir émerger des scénarios variés mais réalistes.

Les enseignants participent au recueil de données de la recherche INO en transmettant les différentes versions de leur scénario au fur et à mesure de son élaboration, les documents associés, des productions d'élèves. Ces éléments sont déposés sur une plateforme mise à disposition des participants par l'équipe de recherche. Les participants sont également incités à renseigner un journal de bord qui retrace les différents moments de la préparation, de la réalisation des séquences et de leur analyse. Cette communication est focalisée sur les scénarios mis en ligne par les enseignants au cours de la première moitié de l'année scolaire actuelle.

3.1. La méthodologie d'analyse des scénarios

Les données analysées dans cette communication sont les scénarios que les enseignants ont produits librement et en s'appuyant sur les ressources dont ils disposent et qu'ils ont déposés sur la plateforme. Sur le plan de la méthodologie générale, les chercheurs de l'équipe INO procèdent à une analyse qualitative, ils lisent les scénarios produits par les praticiens, classent les contenus des scénarios en fonction des questions de recherche, confrontent leurs points de vue jusqu'à l'obtention d'un consensus. Les scénarios sont groupés par établissement. Une première analyse concerne la prise en compte pédagogique des questions d'identité numérique et d'orientation ; les données sont les temporalités des activités centrées sur ces thématiques et les activités proposées aux élèves sur chaque thématique (recherches d'informations, activités réflexives, exercices...) telles qu'elles sont

mentionnées dans les documents. Ces données sont analysées sans modèle *a priori*, d'une part par une comparaison entre les scénarios des différents participants, d'autre part en prenant en compte les autres enseignements du concepteur du scénario.

Pour ce qui concerne la question de l'apprentissage, nous sommes partis d'un cadre existant pour analyser les scénarios. L'outil réflexif construit par Brassard et Daele (2003) nous a paru adapté pour questionner les choix pédagogiques et leurs déclinaisons. En fait, ces auteurs proposent un outil de *conception* de scénarios intégrant les TICE mais nous ne l'avons pas utilisé pour la conception des scénarios car nous souhaitons que les participants soient créatifs et libres ; nous l'avons utilisé comme outil d'*analyse* des scénarios produits. S'appuyant sur une analyse de modèles antérieurs et sur le point de vue de praticiens, Brassard et Daele distinguent dix-sept dimensions qui interagissent sur l'apprentissage et qui rendent compte des objectifs et du contexte, aucune dimension n'est à privilégier, toutes sont complémentaires. Dans le modèle, il existe un continuum du plus transmissif au plus constructiviste.

4. Résultats

Au collège, un seul scénario présente les interventions de l'enseignant et de la COP. Au lycée, deux scénarios sont en ligne mais avec plusieurs documents annoncés comme réalisés en commun et partagés.

4.0. L'identité et l'orientation dans les scénarios pédagogiques

Pour cette partie, les scénarios sont analysés non pas individuellement mais par établissement. Au lycée, les premières activités des élèves sont centrées sur la construction de l'identité ; l'élève réfléchit sur lui-même, sur comment il pourrait contribuer à la société, puis il est invité à rédiger un *curriculum vitae* embryonnaire. L'objectif annoncé par une des enseignantes est "*Mieux me connaître (identité) et apprendre à transférer mes compétences pour mieux réussir à l'école et après l'école*"⁵. L'activité sur l'orientation vient ensuite "*Découvrir mes opportunités de carrière au contact des autres (collaboration) et apprendre à construire mes choix*".

Au collège, les premières activités sont centrées sur l'orientation. Il est annoncé "*L'activité dominante sera donc la découverte des métiers*". L'objectif annoncé est "*Savoir rechercher et sélectionner des informations*" et l'activité est une "*recherche en autonomie articulée avec l'utilisation du Web Classeur*". Le scénario définit précisément huit activités pour les élèves avec plusieurs fiches que les élèves doivent renseigner "*L'élève doit être capable de compléter le document décrivant un métier*". Les activités centrées sur la construction de l'identité arrivent secondairement ; les élèves réalisent un autoportrait.

⁵ Les citations extraites des documents mis en ligne par les enseignants sont en italiques.

Une constante apparaît, les activités sur la connaissance de soi sont des activités de type réflexif dans tous les scénarios que nous avons récupérés mais des différences quant à la nature des activités des élèves se révèlent notamment autour du travail sur le projet d'orientation. Au lycée, les activités sur le projet sont des activités de type réflexif et collaboratif : "*Collaboration avec personnes et documents ressources pour apprendre à m'orienter vers ces carrières potentielles*". Au collège, il s'agit d'une activité de recherche d'informations sur les métiers et les formations dans un environnement conçu pour cela et, d'une manière générale, les tâches sont des activités sur fiche réalisées souvent individuellement.

Les différences peuvent être liées au contexte, notamment au niveau enseigné, cinquième versus seconde, mais également à des données plus personnelles aux concepteurs comme les autres enseignements des concepteurs des scénarios qui ont été cités comme un élément important lors des réunions du projet. L'enseignant de technologie en collège doit faire construire des compétences liées aux TICE dès la 6^e ; le projet INO est pour l'enseignant l'occasion de faire renforcer les compétences de ses élèves liées aux outils numériques, comme le diaporama, dans un contexte authentique. La connaissance de soi arrive plus tard dans le scénario mais elle semble aussi plus difficile à relier à des attentes institutionnelles ; les concepteurs du scénario "collège" se montrent beaucoup plus hésitants sur le choix de l'activité à conduire en lien avec la connaissance de soi alors que les activités autour de l'orientation avaient démarré très rapidement et c'est la COP qui finalement prend en charge cet aspect-ci. En français et en langue vivante, les activités autour de la connaissance de soi sont mises en œuvre les premières et elles apparaissent comme faisant partie des choses travaillées par les participants dans les disciplines qu'ils enseignent. En langue vivante le projet dans son ensemble permet de renforcer les compétences disciplinaires dans un contexte authentique. En français, les activités sur la connaissance de soi et sur les métiers sont articulées avec l'étude de la discipline, l'autoportrait comme expression en lien avec des exemples de la littérature, les métiers en lien avec l'étude du théâtre.

Les participants ont tous joué le jeu attendu dans le projet, c'est à dire qu'ils ont construit un scénario qui articule les questions d'identité numérique et d'orientation. Il semble, mais il conviendra de vérifier dans la suite du protocole notamment lors des entretiens, que les enseignants sont partis de ce qu'ils connaissaient le mieux et se sont appuyés sur des pratiques ancrées.

4.1. Un exemple de choix pédagogiques soutenant le processus réflexif

Nous avons procédé à l'analyse du scénario "Lycée - Langue vivante" (L-LV) en nous appuyant sur un modèle en dix-sept dimensions organisées en quatre grandes catégories (Brassard et Daele, 2003). Le choix méthodologique d'analyser ce scénario-ci s'explique par la présence de nombreux documents annexes complétant ce qui relève plus spécifiquement de la mise en œuvre en classe. Les autres scénarios feront l'objet de la même analyse complète après les entretiens qui permettront de questionner les participants sur les données qui manquaient pour cette analyse.

La conception de l'enseignement ou de l'apprentissage peut être considérée ayant une orientation constructiviste : on peut lire "*Dynamique de projet et accompagnement*", il est aussi attendu que l'élève réfléchisse sur lui-même et sur sa contribution à la société. Les buts sont orientés vers un domaine qui dépasse celui de l'enseignement en classe puisque la fiche initiale du projet mentionne le besoin de prise en compte dans le milieu scolaire du développement des technologies dans le monde professionnel. L'élève se trouve dans une situation d'apprentissage par l'expérience, on lui demande de créer "*Un mini site personnel à développer, à changer, à refaire et défaire...*", l'erreur fait donc partie du processus d'apprentissage. La flexibilité du dispositif est plus difficile à illustrer mais on peut toutefois noter qu'une fois que le mini site est lancé en classe, les élèves l'alimentent dans une relative autonomie.

Des éléments permettent d'enrichir l'approche acteurs et rôles. Le rôle de l'enseignant est décrit ainsi "*travaille dur et apprend, coopère et partage, rassure et se rassure, se discipline, innove et crée, utilise les compétences des élèves, s'adapte*", outre le côté plaisant de cette définition, le rôle facilitateur de l'enseignant y transparait. La description du scénario montre qu'il est centré sur les projets des élèves, leurs objectifs personnels puis professionnels. La prise en compte des différences interindividuelles peut être argumentée par l'existence de mini sites personnels des élèves, il est d'ailleurs spécifié "*Modèle de base identique à personnaliser au gré du projet*". Le projet ne mentionne pas de prise en compte des différences culturelles au sein de la classe, mais il est toutefois précisé que les élèves doivent "*Trouver les opportunités de mobilité internationale pour ces métiers*". L'élève ne reste pas centré sur son projet individuel mais il doit s'ouvrir aux autres élèves de la classe "*Relier les différents mini sites*" et au monde extérieur "*Comprendre le lien entre mon apprentissage scolaire et le monde extérieur*".

Pour ce qui est de la dimension activités, l'orientation de la tâche peut être extrapolée par le lien entre l'activité de classe et la vie professionnelle future lisible à divers endroits. L'activité de l'élève comporte une part d'autonomie affirmée dans la fiche de projet "*autonomie, sens de l'initiative, vivre en société*" et dans le scénario "*Découvrir mes opportunités de carrière au contact des autres (collaboration) et apprendre à construire mes choix*". Les activités collaboratives sont annoncées dans le projet "*communication et interaction avec gmail*" et dans le scénario "*Découvrir mes opportunités de carrière au contact des autres (collaboration)*". L'évaluation apparaît dès la première fiche projet comme une question à travailler et le scénario mentionne "*Autoévaluation intermédiaire par une fiche 'j'ai appris, ce dont je me souviendrai, ce que j'ai aimé, ce que je n'ai pas aimé, plus expression libre*".

Concernant les outils et les processus, il apparaît que l'élève a un certain contrôle sur son apprentissage "*Apprendre à choisir mon orientation en tant que jeune citoyen du monde*". Un outil est mis à disposition pour supporter la réflexion et les élèves sont impliqués dans leur apprentissage "*Apprendre pour agir et agir pour apprendre*". La régulation et l'évaluation du scénario sont plus difficiles à cerner mais on peut noter que des éléments restent ouverts laissant penser que l'enseignant

s'attend à ce que des éléments changent en cours d'activité mais on ne sait pas s'il fera participer les apprenants au scénario.

Quinze dimensions parmi les dix-sept du modèle de Brassard et Daele (2003) sont présentes dans le scénario analysé. Ces résultats sont présentés dans la figure 1.

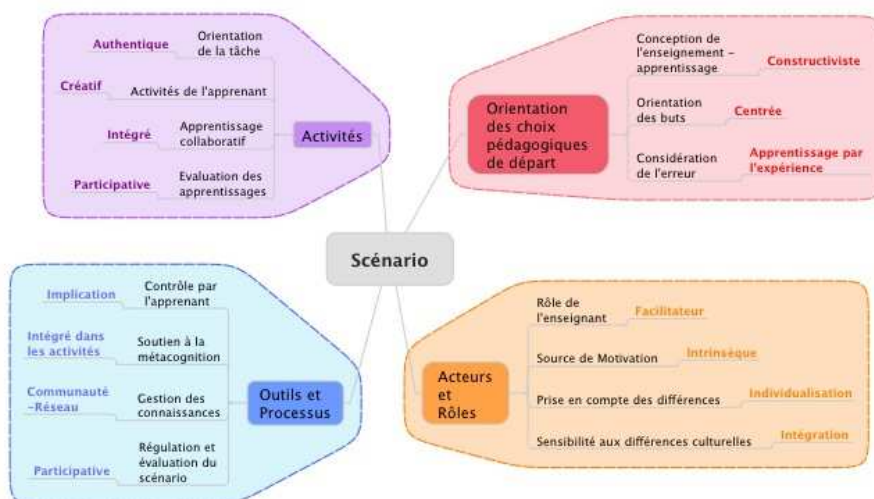


Figure 1. Quinze dimensions présentes dans le scénario "Lycée-Langue vivante" selon le modèle de Brassard et Daele (2003)

Ce scénario est centré sur les projets des apprenants avec une prise en compte de l'individualité des apprentissages, les tâches des apprenants ont un caractère authentique et se déroulent avec une part d'autonomie, il existe des activités collaboratives pendant lesquelles les apprenants produisent et partagent des connaissances, l'enseignant laisse un certain contrôle aux apprenants sur leur évaluation et leur apprentissage ; cette approche apparaît comme centrée sur l'apprenant et ses apprentissages, elle se situe dans une approche constructiviste adaptée à cette situation où l'apprentissage visé est un apprentissage de type réflexif. L'objectif visé dans le projet INO est donc bien atteint dans ce scénario. Nous nous gardons cependant de généraliser à partir de cette seule analyse, les autres scénarios devront à leur tour être analysés avec des données complémentaires.

5. Conclusions

Comme annoncé dans la méthodologie, la production des scénarios était peu cadrée pendant cette phase d'étude exploratoire. Le choix méthodologique n'est donc ni une observation de pratiques, ni une expérimentation mais il peut toutefois être argumenté par le fait que cette liberté accordée aux enseignants ne les enferme pas dans un modèle pré-établi par les chercheurs, ce qu'ils produisent est en accord avec leurs choix pédagogiques et personnels. Cette approche est compatible avec une

recherche qui s'intéresse à la création et à la mise en œuvre d'un dispositif nouveau, par des enseignants qui n'en ont aucune expérience. La production des enseignants dans toute sa richesse nous donne des indications, ainsi, alors que la situation semble totalement nouvelle, les enseignants trouvent rapidement des ressources pour concevoir un scénario.

Les participants produisent leur scénario avec les documents associés et sont invités à les mettre en ligne à disposition de l'équipe de recherche et des autres participants. Pour cela, les chercheurs ont proposé des outils de stockage. Le choix d'un dispositif en ligne peut être argumenté de trois manières. Tout d'abord, la distance géographique entre les membres de la recherche complexifiait les rencontres. Ensuite, comme le scénario est conçu comme devant alimenter à terme la production d'un parcours de formation continue des enseignants avec de la distance et du présentiel, il était opportun de mettre d'emblée les participants en situation. Enfin, les enseignants étaient invités à renseigner un journal de bord en ligne, le dépôt des scénarios en ligne donnait aussi une unité au recueil de données.

Des enseignants se sont lancés dans le projet autour de questions qui ne sont pas disciplinaires et ont accepté dans le même temps de montrer et partager leur travail en gestation et en évolution, de soulever leurs questions et leurs doutes.

Les données présentées et analysées ici ne concernent qu'une partie de la recherche INO, les analyses des scénarios tels qu'ils se présentent au milieu de la première année de la recherche. L'analyse se poursuivra par le recueil de diverses données ; pour ce qui concerne les scénarios, les enseignants seront invités à produire une analyse de leur scénario avec l'outil de conception de Brassard et Daele (2003), ils participeront à deux entretiens espacés dans le temps dont le premier visera à approfondir la compréhension des scénarios par l'équipe de recherche, enfin le scénario conçu permettra une lecture structurée des actions planifiées et réalisées. La recherche INO s'intéresse à d'autres questions qui ne faisaient pas l'objet de cette communication, la co-construction identitaire dans un environnement technologique, l'instrumentation développée au sein du projet par les élèves, l'innovation dans les pratiques enseignantes, l'analyse des pratiques enseignantes avec le journal de bord... Il est également envisagé de passer à un niveau expérimental pour tester la faisabilité et l'intérêt de ce scénario à une plus large échelle dans une formation continue des enseignants s'inscrivant dans le cadre du programme Pairform@nce⁶, programme national de formation des enseignants.

⁶ La recherche INO est réalisée dans le cadre d'une convention MEN-INRP sur le programme Pairform@nce.

Remerciements

La recherche INO est réalisée dans le cadre d'un partenariat avec l'ONISEP Languedoc-Roussillon, le SAIO de l'Académie de Montpellier. Nous remercions chaleureusement les enseignants et la conseillère d'orientation des deux établissements de l'académie de Montpellier qui ont participé à la recherche.

5.0. Bibliographie

- Bonnardel, N. (2009). Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives. *Le travail humain*, 72 (1), 5-22.
- Brassard, C. & Daele, A. (2003). Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. In Desmoulins C., Marquet, P., Bouhineau D. (ed.). *Actes du colloque EIAH 2003*, p. 437-444. INRP/ATIEF, Lyon 2003.
- Camilleri, C., Kastersztein J., Lipansky, E-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., Vasquez, A., (1990). *Les stratégies identitaires*. Paris : PUF
- Dervin, F. & Abbas, Y. (2009). *Technologies numériques du soi et (co-)constructions identitaires*. Questions contemporaines. Paris, L'Harmattan.
- Esparbès-Pistre, S. & Tap, P. (2000). Identité, projet et adaptation selon les âges de la vie. *Carrièreologie : revue francophone internationale*. Vol. 8, n°1 et 2, été 2001.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, 3, p.13-25.
- Mailles-Viard Metz, S. & Albernhe-Giordan, H. (2009). Du e-portfolio à l'analyse du produit et du processus de conception du projet personnel de l'étudiant. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, vol. 5, 3, p. 51-65.
- Mailles-Viard Metz, S. & Albernhe-Giordan, H. (2010). E-Portfolio : a pedagogical tool to enhance creativity in student's project design. *World Conference in Education Sciences*, Istanbul, 4-8 février.
- Pastré, P. & Samurçay, R. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation Permanente*, n° 123, p. 13-31.
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Université de Paris 8
- Schön, D. (dir.) (1996) *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tap, P. (1979). Relations interpersonnelles et genèse de l'identité, *Annales, UTM. Homo*, XVIII, p. 7-43.
- Wittorski, R. (2003). Analyse de pratiques et professionnalisation. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Ed.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, Savoir et Formation, p. 69-89.