Ecole supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Toulou

MÉMOIRE pour l'obtention du CAFFA

CERTIFICAT D'APTITUDE AUX FONCTIONS DE FORMATEUR ACADÉMIQUE

ESPE Toulouse UT2J
septembre 2016

Pratiques médiatisées collaboratives chez les formateurs académiques d'arts plastiques via un dispositif en ligne: un cas pratique.

Etude d'une activité " base de données" sur m@gistère pour la co-réalisation d'un référentiel d'œuvres

Présenté et soutenu par

Geneviève PERELLO

PROFESSEUR D'ARTS PLASTIQUES

ENCADREMENT :

Mme Evelyne GOUPY

PRAG Arts plastiques, ESPE Académie de Toulouse, site Croix-de-Pierre

RÉSUMÉ

Mis au jour lors d'une précédente étude, les propos d'enseignants d'arts plastiques au sujet de leurs pratiques des TICE ont permis d'élaborer, à partir d'une activité "base de données" sur m@gistère, de nouveaux questionnements axés sur les modes de travail en commun en ligne. Nous cherchons à valider l'hypothèse qu'une activité commune de ce type peut apporter une valeur ajoutée à la tâche des enseignants d'habitude isolés. Sous forme de questionnaire destiné aux formateurs de la discipline participant à l'activité, nous examinons les éléments constitutifs et moteurs du travail proposé. L'étude montre que le dispositif techno-pédagogique collaboratif s'avère être un plus, n'oblitérant pas des freins; que les participants entrent volontiers dans le dispositif qui les aide dans cette co-construction tout en différenciant l'outil du résultat. Ils voient là une nouvelle façon d'être acteurs de leurs savoirs, dans un développement à la fois professionnel et personnel où les interrelations et le renforcement du collectif disicplinaire priment. Plus que l'attrait de la production qu'ils créent ensemble, ou que l'outil qui le leur permet, la perspective de réinvestissements pédagogiques prédomine. De nouveaux points à analyser émergent de cette étude ponctuelle.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont tout d'abord à mon encadrante, Evelyne Goupy, pour ses avis toujours précis et judicieux.

Ils vont aussi à mes condisciples du petit groupe des formateurs, pour l'engagement disciplinaire qui nous rassemble et nous renforce.

Enfin remerciements particuliers aux collègues qui ont bien voulu, cet été, une fois leurs nombreux engagements professionnels écartés, répondre au questionnaire de l'étude.

SOMMAIRE

INTRODUCTION			3
I- ETAT DE LA QUESTION	A. Littérature scientifique		4
	B. Synthèse problématique	1. Résultats préliminaires	12
		2. Hypothèses de recherche	13
II- DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE			14
III- ANALYSE DES RÉSULTATS	A. Les constituants		16
	B. Les moteurs		21
IV- DISCUSSION			25
V- CONCLUSION			26
BIBLIOGRAPHIE			27
ANNEXES			31

INTRODUCTION

A l'heure de la Réforme du Collège, du grand plan numérique pour l'École et de son inscription dans les nouveaux programmes de 2016, nous nous sommes posé la question de l'usage des outils numériques chez les enseignants d'Arts plastiques, disséminés et isolés sur l'académie. De plus, la nouvelle demande ministérielle portant spécifiquement sur plus d'échanges, d'interdisciplinarité, (EPI, HDA, PEAC[1], Accompagnement personnalisé), d'innovation, il semble utile de s'interroger sur l'usage de ces TICE (technologies de l'information et de la communication) dans un objectif de construction des savoirs à enseigner.

Une première réflexion posée en master2 eFen en 2015 portait sur les pratiques médiatiques d'un petit échantillon de formateurs interrogés lors d'une première enquête exploratoire par entretiens. En 2015 et 2016, j'ai proposé une co-contruction de ressources sur divers outils numériques collaboratifs en ligne lors de formations ou sessions ouvertes conjugant travail à distance, asynchrone ou pas, en présentiel ou non. De nombreux logiciels en ligne en ont été les supports, dont une activité en ligne de production d'une base de données en art. C'est sur cette activité que l'étude présentée ici pour le CAFFA a pris appui, les pratiques médiatisées étant de nouveau scrutées.

I - L'ÉTAT de LA QUESTION

De quoi parle-t-on quand on évoque les pratiques médiatisées collaboratives des enseignants aujourd'hui, dans la pratique, en lien avec les nouvelles attentes officielles ? Pour comprendre, nous recherchons dans la littérature scientifique les clefs notionnelles applicables : les significations du mot "outil"; ce qu'engage le terme de "pratique", ce que recouvre les notions de "collectif", de "compétences", d'"innovation". Nous interrogeons ensuite les enseignants pour détailler la résonance de ces termes dans leur vie professionnelle.

---

[1] EPI, HDA, PEAC : acronymes utilisés dans ce mémoire pour : Enseignements pratiques interdiciplinaires; Histoire des arts; Parcours d'éducation artistique et culturel

I. A. Littérature scientifique

I. A. 1. Les outils

I. A.1. a) Des outils aux instruments: fonction et nouvel usage ?

Ce que recouvre le terme d'outils est complexe et abondamment analysé par la recherche. "L'outil n'est pas un simple objet. ./. il est "médiateur" ./. entre sujets et objets." écrit REZEAU (2002) citant Linard (1996). Pour RABARDEL (1995), l'outil, porteur d'une symbolique et lié à un environnement, s'impose comme objet culturel, ***artefact;*** et dans les mains de l'homme il devient "instrument" pour une instrumentalisation (sa fonction de base) ou une instrumentation (son nouvel usage); cette dernière, suivant Perriault (2001), restant prisonnière des schèmes du passé (CHABERT & al., 2006). La "nouveauté" ne serait qu'"illusion technologique" selon CHAPTAL (2008); "le dispositif miracle ne va pas remplacer l'existant, mais d'abord le compléter". Les usages auraient tendance à se perpétuer et on ferait toujours du neuf avec du vieux (JACQUINOT, 1981; LEBRUN, 2004). Aujourd'hui CERISIER (2014) observe encore "une reconduction de pratiques pédagogiques antérieures en les instrumentant avec les nouveaux équipements", l'opportunisme économique soumettant les choix pédagogiques aux choix technologiques.

I. A.1 b) Médiatisation et médiation

Un double concept définit l'outil-médiateur selon PERAYA (1999): la médiatisation des contenus d'apprentissage et la médiation des interactions entre les individus.

- La médiatisation est de l'ordre de l'ingénierie pédagogique, c'est la "mise en média" (médium). Trois dimensions la composent: le degré de complexité du processus en rapport avec ce qui fait l'objet de la mise en forme techno-pédagogique (d'une vidéo à une formation); le type de fonctions enclenchées (communication, accompagnement, évaluations etc.); le registre de représentation, celui des choix à opérer (par exemple pourquoi un forum plutôt qu'un tchat). La recherche ici va étudier les effets des outils sur les comportements humains (PERAYA, 2009), par exemple, le choix d'une carte conceptuelle dans la collaboration entre apprenants (MOLINARI, 2011).

- La médiation, processus de réinvestissement de l'instrument (RABARDEL, 1995) est une autre facette liant sujet/objet/savoir. Elle est de l'ordre du relationnel. Les rapports complexes qu'entretiennent sujet, objet et outil suggèrent des modèles dont celui de la théorie de l'activité qui s'intéresse aujourd'hui à la médiation par l'outil ou par l'instrument dans les TICE. Elle est le

cadre d'études sur les pratiques comportementales individuelles et sociales (BOURGUIN & al., 2005; PERAYA, 2009).

I. A.1. c) Dispositif

Le dispositif désigne des pratiques au sein d'environnements aménagés (JACQUINOT & MONNAYER, 1999). Il est "au centre de la relation homme-machine" et à la frontière entre technique, sémiotique et social. PERAYA (1999) en donne une définition permettant d'expliquer toutes les formes de communications médiatisées: le "lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement, matériel et symbolique, enfin, ses modes d'interactions propres". Il inclut aujourd'hui les médias du web 2.0 (PERAYA & BONFILS, 2012).

I.A.2 des pratiques

I. A.2. a) Usages, utilisation et pratiques

Les termes: usages, utilisation, pratiques, ont des acceptions différentes. "Utilisation" renvoie à la fois à "une action ponctuelle et aux aspects manipulatoires" (CHAPTAL, 2008). Ce type d'action reste occasionnel et intermittent. Le critère de stabilité démarque le mot "usage". Les usages sont des utilisations qui s'inscrivent "dans le temps long de pratiques éducatives et sociales stabilisées" (BRUILLARD & BARON, 2009). "Pratique" intégre comportements, attitudes, représentations, mythologies (JACQUINOT & MONNAYER, 1999). Son emploi est plus caractéristique d'une culture professionnelle et s'applique à des comportements habituels, à une expérience ou une habitude approfondie, stable également. CHAPTAL (2008) l'utilise de manière assez indifférenciée pour 'usage pédagogique'. Enfin, ALAVA (2008) utilise le terme d'usage ou 'pratique médiatique' pour définir les modalités d'appropriation d'un utilisateur (ou plus), tant sur les plans psychologiques que sociologiques, dans le cadre professionnel. Ce type de pratiques, non figé, influence notablement les processus pédagogiques.

I. A.2. b) "Pratiques en construction"

"Pratiques en construction" est une expression proche de la spécificité de l'enseignant d'Arts Plastiques. Sa discipline le porte vers le ***work in progress*** et la découverte plutôt que vers l'usage répétitif, que ce soit dans les pratiques plastiques elles-mêmes des élèves qu'il guide ou dans sa propre pratique pédagogique. Sa profession, ancrée sur l'utilisation en classe d'objets, d'outils et d'instruments (numériques ou non), amène à faire produire (aspect manipulatoire), soit en

utilisant les outils pour ce qu'ils sont (instrumentalisation: ex. utilisation documentaire de l'APN), soit en les détournant (instrumentation: par ex. vidéo en images arrêtées). Comme le dit GAILLOT (2005), l'enseignant se trouve face "aux objets inédits" de ses élèves et "c'est par improvisation sur ce qui vient d'être produit que devra être dégagé l'enseignable". Cette notion d'improvisation permet de considérer la notion de "bricolage", entendue dans le sens de LEVY-STRAUSS (1962). Elle renvoie à la fois à l'adaptation des instruments, à l'appropriation et à l'inédit. Cet enseignant semble se situer dans une habitude de l'inattendu.

I. A. 3. Travail en équipe

En lien avec les évolutions de nos sociétés, le métier d'enseignant change. Apparaît notamment la notion de travail en équipe. Les outils numériques n'impliquent pas les pratiques collectives mais ils vont introduire dans ce lieu ouvert, interactif, de la nouvelle communication sociale, un "cyberespace" comme le nomme Harvey (1995) après McLuhan, pour une pratique "communautique", "pratique d'apprentissage centrée sur les groupes" (CHOMIENNE & LEHMANS, 2012). Le média conjugue ainsi médiation et médiatisation (PERAYA, 1999).

I. A.3. a) Coopération, collaboration et inter-pluri-trans-disciplinaire

Les pratiques sont anciennes mais les définitions fluctuantes. Deux pôles apparaissent: coopération et collaboration. La coordination, en marge, se rapporte à la demande institutionnelle (MARCEL, 2009). L'interdisciplinarité renvoie plus à l'éducation.

- La coopération est représentée par les outils de co-production et basée sur un travail d'apport-association des informations particulières à chaque contributeur, dans une division des tâches de nature inégale mais cependant explicite (BRUILLARD & BARON, 2009). Dans ce cadre, chacun se voit "responsable d'une partie de la résolution du problème" (DILLENBOURG & al., 1995). La coopération ne nécessite pas d'interactions.
- La collaboration, quant à elle, se rapporte à la communication (MARCEL & al., 2007) et demande des échanges pour aboutir à un résultat commun composé à partir d'une mosaïque de points de vue. "Elle implique un engagement mutuel des participants dans un effort coordonné pour résoudre ensemble le problème" (DILLENBOURG & al., 1995). Il y a une sorte de va-et-vient entre les idées de chacun. Il s'agit d'une forme de partage horizontal où les contributeurs sont placés sur un même plan pour concevoir et réaliser de concert (BRUILLARD & BARON, 2009). Au sein même de cette catégorie de travail collaboratif, les pratiques sont diverses mais souvent en

relation étroite avec les outils.

- Sur le plan de l'éducation, MARCEL (2009) introduit la formule de pratiques enseignantes de "travail partagé". DARBELLAY (2011) marque bien la séparation entre le pluri-(ou multi)disciplinaire comme étude "successive et juxtaposée" d'un objet, sans interactions, et l'interdisciplinaire, visant co-construction, réciprocité et décentrement pour comprendre l'objet étudié. Il indique aussi l'usage de transdisciplinarité, "vision globale et intégrée" de toutes les disciplines, ou bien aussi processus plus partenarial étendu à l'ensemble de la société, ou encore mise en dialogue de plusieurs cultures scientifiques.

I. A. 3. b) La complexité des ressorts à la collaboration

Si la coordination peut se prescrire, ce n'est pas le cas pour la collaboration entre enseignants (MARCEL & al., 2007), "la collaboration est le fruit sans doute d'un processus long de connaissance et de reconnaissance mutuelle et nécessite, au-delà de la présentation des possibilités de l'outil, de l'explicitation préalable des objectifs et d'une définition claire des modalités de travail, un accompagnement visant non seulement l'adhésion des différents partenaires mais aussi la progressive construction collective du sens» écrivent M. Harrari et J.-L. Runaudo (METZGER, 2006). Le "construire à plusieurs mains apporte en définitive plus de questions que de solutions" (SIMÉONE & al., 2007). LE BOTERF (2005) donne trois ressorts fondamentaux : "Savoir coopérer, vouloir coopérer, pouvoir coopérer". Mais les textes institutionnels, bien que prescripteurs de ces pratiques, ne disent rien du "comment ?". Le problème n'est pas la mutualisation des ressources, pratique depuis longtemps intégrée par les enseignants, mais les objectifs à atteindre sur "la production commune dans les situations de travail; l'écoute de l'autre; l'intégration de son point de vue" (BRUILLARD & BARON, 2009) et la dynamique des interactions (CHARLIER, 2010). Pour échanger, l'outil ne fait pas tout. Les facteurs personnels, relationnels, méthodologiques sont primordiaux, indique LEBRUN (2004) qui propose un modèle d'analyse des constituants et des moteurs (LEBRUN, 2011): conditions didactiques, pédagogiques, humaines, techniques, ajoutées à celles d'ergonomie, d'intérêt, d'environnement, d'accessibilité, de motivation. ENEAU & SIMONIAN (2009) parlent de la construction d'un "environnement cognitif partagé" nécessitant adhésion et construction.

I. A. 3. c) Résistances et projections

Si les formes de travail en commun sont pleines de promesses, elles obligent à considérer les freins institutionnels qu'elles portent en elles. Citant J-F Marcel, CARNUS (2010) rappelle "que le

travail en collaboration ne constitue pas une base historique du travail des enseignants" et ne se décrète pas ***a priori*** selon CHAPTAL (2008) qui soulignait une tendance des professeurs à travailler "en vase clos", enfermés dans leur classe, ce que pointait Le Livre Vert sur l'état de l'enseignement en France montrant un manque de candidats aux travaux collectifs (POCHARD, 2008). Par la suite POCHARD (2012) ne voyait pas d'évolution positive, constat repris dans le préambule de la Réforme du Collège de 2016. Ainsi lorsque le ministère prescrit à ce corps de s'engager dans "un collectif de travail renforcé" grâce aux EPI, les résistances aux "pratiques nouvelles dans un moule réglementaire et culturel inchangé", notées par POCHARD en 2008, perdurent.

Des indices "d'aspirations nouvelles", de collaboration dans certaines circonstances, sources de nouvelles perspectives d'enseignement se font néanmoins jour. À partir d'une approche socio-constructiviste, MARCEL (2009) montre que l'émergence puis le développement de nouvelles pratiques sont indéniables, portés aussi par l'essor des communautés virtuelles. Citant Quoniam (2010), CHOMIENNE & LEHMANS (2012) notent qu'on est passé "de l'interactivité à l'interaction et du partage de l'information au partage des savoirs." L'internet, le web 2.0 brisent l'isolement et questionnent la "co-construction de savoirs et de compétences professionnelles" (SYLLA & DE VOS, 2010).

I. A. 4. DES COMPÉTENCES EN JEU

Demandées par les ministères de l'Éducation successifs, les compétences sont toujours plus ambitieuses et s'imposent dans les textes comme savoir-faire fondamentaux et savoir-agir tant des enseignants que des élèves. Elles envahissent toute la sphère éducative.

I. A. 4. a) Un concept polysémique

Le concept de compétence est lié au transfert des connaissances et à sa propre construction (PERRENOUD, 1995). Le diagnostic des compétences part du questionnement de leur utilité. Associées initialement aux savoirs, elles contiennent maintenant la notion d'efficacité, issue du monde de l'entreprise. J. TARDIF (2003) définit le concept comme un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation sélective de ressources (connaissances, attitudes, conduites) et sur leur efficacité, ressources pensées en termes de connexions. Les compétences sont alors de tous ordres: pratique, cognitif, affectif et conatif (PAQUET & al., 2001). Manderscheid les classe en compétences procédurales (manière de faire), d'analyse (compréhension d'une situation), externes (neutres) et impliquantes (affectant l'individu), chacune avec des processus

d'acquisition différents entraînant pédagogies et contenus médiatiques différents et adaptés (SIMONIAN & MANDERSCHEID, 2011). La notion est en effet censée articuler connaissances et réalités de terrain. C'est un outil pour comprendre la complexité des situations, en bref, pour trouver sa place dans le monde social et économique (TARDIF, 2003), pour "réagir efficacement à toute situation nouvelle et faire face à tout nouveau défi" (GAILLOT, 2009).

I. A. 4. b) La pratique professionnelle : transversalité, coopération et résistances

La pratique professionnelle est le "lieu essentiel" pour repérer la compétence (LE BOTERF, 2000). Si de nombreux enseignants préfèrent "accentuer leur spécialisation" disciplinaire (POCHARD, 2008), pour d'autres, au contraire, ce serait montrer tout au long de sa carrière un "ensemble diversifié de savoirs professionnels" et des postures d'évaluation et de métacognition (PAQUET & al., 2001). Car désormais les cinq domaines du "socle commun de connaissances et de compétences" introduits dans la loi en 2005, ne sont plus définis à travers une répartition en champs disciplinaires mais par rapport à la transversalité des compétences et au nécessaire travail d'équipe. Partant du spécialisé, du cloisonné, on cherche de nouveau à rassembler les savoirs, les enseignants. Suivant MONNIER-SILVA & GRIN (2012), il s'agit d'une recherche d'équilibre entre le monde hypercomplexe et hyperspécialisé pour le rendre clair, fondamental pour travailler ensemble les disciplines traversées par l'Histoire des arts, les Enseignements pratiques interdisciplinaires, le Parcours d'éducation artistique et culturelle. Mais si "coopérer" est devenu un terme central, les institutions n'évoquent que les compétences individuelles de travail en équipe et jamais les compétences collectives de cette construction (CARNUS, 2010).

I. A. 4. c) Compétences, Tice et pédagogie

Le "savoir coopérer" était déjà couplé aux TICE dans le référentiel de 1999. Liées très fortement aux compétences collaboratives, les compétences en TICE sont, depuis, une condition ***sine qua non*** (PAQUET & al., 2001). Tous les établissements étant équipés et opérationnels, du moins dans les textes, tous les enseignants seraient à même de travailler avec ce média qui faciliterait l'acquisition de connaissances (CONEIN, 2007) dans de nouveaux dispositifs techno-pédagogiques (PERAYA, 1999). Selon les chercheurs Vendramin et Valendruc, cités dans COMUNITIC (2015), "il y aurait trois niveaux de compétences numériques en jeu: instrumentales (par la manipulation du matériel et des logiciels); structurelles (dans les tâches de recherche, de sélection, de compréhension, d'évaluation et de traitement des informations) et stratégiques (du fait de l'utilisation proactive des informations, par anticipation)." HIRTT (2009) dénonce

cependant le fait que, dans les compétences à acquérir, on s'intéresse plus aux résultats qu'aux savoirs en mouvement et que les outils ont plus à voir avec des outils de communicants que des instruments de pédagogues. Le dispositif d'ePortfolio avec la notion d'identité numérique en ferait preuve. La question est alors de savoir pour quel enseignement et quel citoyen forger des compétences numériques ? Si les objets techniques ont une fonction de renforcement de la culture professionnelle pédagogique (SIMONIAN, 2013), c'est, selon Manderscheid, à la condition de penser d'abord le pédagogique et d'envisager, ensuite, les outils adaptés et numériques qui seront utiles dans un cadre donné (SIMONIAN & MANDERSCHEID, 2011). Ce ne sont pas les médias ni la communication qui "font" le cours (JACQUINOT, 1981). Un nouveau pédagogue doit trouver sa place.

I. A. 5. INNOVATION

I. A. 5. a) Cadre de l'innovation

Le Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRÉ) a, depuis 2013, mission de favoriser l'esprit d'innovation et la mutualisation des bonnes pratiques. Sont mis en avant ces "enseignants innovants" qui intègrent les usages du numérique dans leur pédagogie et les partagent. L'innovation est ainsi devenue, après la collaboration, l'interdisciplinarité, la transversalité et les partages d'outils - toutes pratiques qu'elle intègre - un facteur clé pour construire l'école de demain. Les Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPÉ) en sont les courroies de transmission, en assurant la diffusion, le développement, la promotion de méthodes pédagogiques innovantes incluant le numérique, auprès des enseignants. Mais si le cyberespace avec ses dispositifs médiatisés du XXIe s. appelle à l'inédit, à l'innovation (Collon cité par JACQUINOT & MONNAYER, 1999), la définition du ministère reste vague : "Une pratique innovante est ainsi une action pédagogique caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être, et à la qualité des apprentissages." Cela peut aussi bien s'appliquer à l'enseignement sans média et pose en soi problème car la pédagogie médiatique est une pratique spécifique qui n'est pas une simple adaptation de l'existant (MARQUET, 2011). Béatrice Robert, directrice du Département Recherche et Développement en Innovation et en Expérimentation (DRDIÉ) du ministère, n'est pas plus explicite dans une vidéo de présentation du métier des professionnels innovants sur Eduscol en 2014: "L'innovation c'est plutôt...: l'élève au centre; des professionnels inventifs/créatifs; une démarche collective; une

démarche d'ouverture; une méthodologie de conduite du changement; un objet de démocratisation scolaire". Elle la définit par la négative, de manière floue tout autant : "Ce n'est pas...: des outils dans l'air du temps; du 'top-down'; des expériences isolées; abstrait."

I. A. 5. b) Conditions de l'innovation

Compétences, professionnalité, TIC, travaux collaboratifs, sont ensemble en charge de répondre aux défis des entreprises face à l'économie du troisième millénaire: innovation, complexité, organisation du travail... (LE BOTERF, 2000). Dans l'Éducation, les nouveaux usages des technologies doivent concilier collaboration et compétitivité (CHAPTAL, 2008), voire, stipule le Département pour l'innovation, explicitant le référentiel des compétences 2013, associer consumérisme et savoirs : "Vous êtes tous des consommateurs ET producteurs de savoirs d'expérience". La démarche d'innovation par la formation continue, par les savoirs théoriques et professionnels, dans des échanges et partages, vise ainsi à "produire des savoirs d'expérience pour soi et pour les autres"(DRDIÉ). Le défi pédagogique passe par les médias. D'où la demande ministérielle de renforcer les formations universitaires des maîtres dans le domaine des TICE; les appels à projets, axés sur les ***serious game*** par exemple; le réseau d'enseignants Viaéduc; le bouillonnement de Ludovia. En pratique, l'injonction de "faire assumer", par tous les enseignants, l'histoire des arts puis les enseignements pratiques interdisciplinaires, est, selon CHABANNE (2015), une innovation dans l'innovation et reste sans solution… du fait de la "contrainte interdidactique" entre disciplines cloisonnées de "se partager un même enseignement sous des formes qui restent à inventer". Selon le même, c'est une nouvelle didactique à créer. Le media informe et transforme les contenus. En s'interrogeant sur l'enseignant en "inventeur", en capacité de transformer son enseignement, prêt à "changer l'objet en réel instrument d'apprentissage" (JACQUINOT, 1981), les chercheurs analysent les conditions et la dynamique des interactions au-delà des activités situées des groupes (partages, échanges), qui permettent de suivre les activités de co-adaptation des pratiques (CHARLIER, 2010). Pour que transformations il y ait, il faut qu'elles s'ancrent dans des connaissances théoriques par une réflexion sur la pratique et une construction à plusieurs de nouvelles stratégies en vue d'objectifs définis (BUTLER, 2005). L'innovation est, en seconde instance, l'appropriation de cette invention à l'échelle d'une communauté en passant par des processus sociaux complexes (CERISIER, 2014). Son émergence va venir de la qualité de l'apprentissage ("comment apprend-on ?"), de la motivation (LEBRUN, 2004) et des supports médiatisés.

I. A. 5. c) Enseignement 2.0 ?

Le risque est là d'une demande d'outils (telles les tablettes) ne répondant pas à un objectif pédagogique mais à une mode de l'enseignement 2.0 (KARSENTI & COLIN, 2013; PERRIN & al., 2008), "une défense et illustration de la machine donnée,"./. qui serait "posée comme utile par le technologue, et son usage éducatif, au mieux, postulé en termes d'objectif de société" (JACQUINOT, 1981). Car, de fait, "les déterminants économiques de l'innovation l'emportent souvent sur les nécessités pédagogiques" (CERISIER, 2014). Utilisé sans condition ni réflexion, l'outil serait une fin en soi selon JACQUINOT (1981). Or, rappelle-t-elle, les enseignants, "inventeurs", doivent s'en saisir comme d'un système de représentation, "symbolique, figuratif et opératif". Il ne s'agirait plus alors de questionner un "enseigner autrement", mais "pour que les TICE trouvent leur véritable utilité dans l'enseignement et la formation", un "enseigner autre chose" écrit en 2005 Moeglin cité par MARQUET (2011), "tout comme l'imprimerie et la classe ont, en leur temps, complètement transformé la manière d'enseigner et généré de nouveaux objets d'enseignement". À l'enseignant de trouver des modalités d'appropriation à ses pratiques en construction (GAILLOT, 2004, 2005), expérimentant co-construction, réciprocité, décentrement (DARBELLAY, 2011), en un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation sélective de ressources, pensées en termes de connexions (connaissances, attitudes, conduites), et sur leur efficacité (TARDIF, 2003). Un véritable changement de comportements et de paradigme.

I. B. SYNTHÈSE PROBLÉMATIQUE

I. B. 1. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EXPLORATOIRE PRÉLIMINAIRE

Dans l'enquête issue de cet état de l'art, nous avons cherché à découvrir le rapport des enseignants d' Arts Plastiques de l'académie de Toulouse aux TICE. Comprendre leurs pratiques, comment ils font usage de ces technologies numériques avec lesquelles ils vont « faire cours » et si un ou des changements apparaissent, comment ils se les approprient pour concevoir leur enseignement; comment ils construisent leurs compétences professionnelles par rapport à la question de l'interdisciplinarité, comment ils abordent la demande qui leur est faite d'être des "professionnels innovants" avec les TICE. Nous donnons ci-après une synthèse. Nous renvoyons aux tableaux pour le détail (cf. annexe 1).

- Les TICE facilitent leur pratique de l'enseignement, voire même réactive le contenu notionnel de leurs cours. Ils se posent toujours les questions des finalités de leurs usages des TICE.

- Ils voient le groupe comme une force dynamique et dynamisante. Parce que le collaboratif et l'interdisciplinaire sont vus comme intrinsèques aux Arts Plastiques, les échanges entre disiciplines et savoirs sont souhaités. Même s'ils ont très peu cet usage des interactions, ils perçoivent le potentiel des pratiques communautiques.
- Ils établissent une nette différence entre outil et contenu, information et transmission. Souvent instrumentalisés, ils attendent une visibilité plus artistique et une valorisation de leurs compétences professionnelles.
- Les mauvaises conditions matérielles en matière d'informatisation et de connexion avec lesquelles ils enseignent ne les empêchent pas d'expérimenter. L'innovation est partie intégrante de leur discipline; ils se considèrent inventeurs, transformant l'objet en instrument.

I. B. 2. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.

A l'issue de cette première phase exploratoire, nous avons l'objectif d'étudier une pratique collaborative médiatisée. Que peut retirer un enseignant de l'expérimentation à plusieurs d'un outil en ligne pour sa pratique professionnelle ? Quelles réponses aurons-nous en lui proposant le dispositif adéquat et les supports adaptés ?

Nous pensons qu'une pratique médiatisée collaborative en ligne peut apporter une valeur ajoutée à la tâche de l'enseignant d'arts plastiques, d'habitude isolé dans sa discipline.

Notre problématique se développe sur cinq hypothèses.

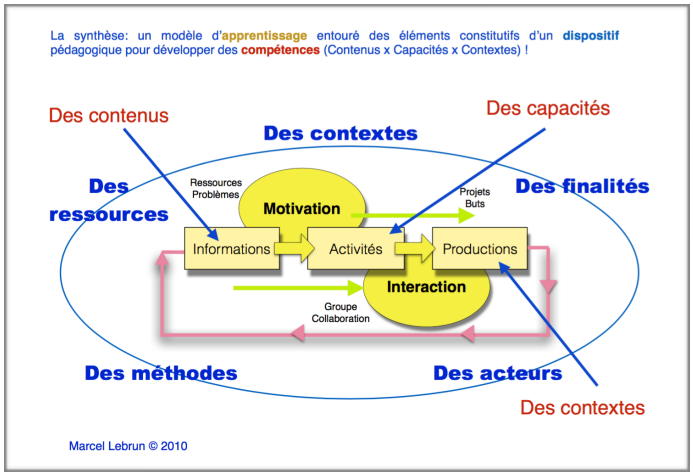
- Le dispositif facilite la réalisation de ressources communes disciplinaires.
- Construire des ressources communes apporte de nouvelles compétences.
- Des activités communes entraînent de nouveaux savoirs et comportements.
- La collaboration renforce les liens de l'enseignant à sa discipline et ouvre sur les autres.
- La tâche commune donne un réél sens à son professionnalisme.

Plusieurs actions à distance et en présentiel ont été menées lors de l'année 2015-2016, en proposant des supports variés en ligne (entres autres outils: umap; framapad; framacalc; diaporamas en ligne; bases de données; etc. Et plateformes: moodle; m@gistère; viaéduc). Nous étudions ici une appropriation particulière d'un outil dans un environnement de formation: il s'agit d'une construction commune de savoirs partagés, par l'intermédiaire d'un outil numérique particulier (une base de données) pour réaliser à plusieurs un référentiel. Nous cherchons à savoir ce qui se joue dans une telle activité.

II. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

II. A. LE MODÈLE DE LEBRUN

Nous avons choisi le modèle de LEBRUN (2010), issu de ses travaux précédents, qui nous paraît traduire au mieux notre problématique portant sur la pratique médiatisée des collègues lors d'une formation. Il a l'avantage de relier les notions interrogées: outils, usages, collectif, compétences, innovation. Ce modèle se décline autour des constituants et des moteurs de la formation (cf. annexe 2).



- D'une part les constituants: ce qui est de l'ordre des informations (supports, contenus, ressources); des activités proprement dites (les occasions données pour se saisir des informations); des productions (aussi bien les résultats matériels que les enrichissements personnels).

- D'autre part les moteurs: les interactions (le fait d'être porté, soutenu dans l'activité) et les motivations (ce qui permet d'entrer dans l'activité).

En adaptant à nos questionnements ce modèle d'apprentissage, nous posons cinq hypothèses autour du référentiel disciplinaire en ligne à construire en commun:

- Le dispositif base de données est un outil accessible facilitant création et transmission de contenus (Informations).
- Construire ce référentiel apporte de nouvelles compétences (Activités).
- Cette activité entraîne de nouveaux savoirs et comportements enrichissants (Productions).
- Ce dispositif renforce les liens de l'enseignant à sa discipline et aux autres (Interactions).
- La tâche commune donne un réel sens à l'investissement (Motivations).

II. B. DISPOSITIF DE RECUEIL DES DONNÉES

Une journée de formation avec le groupe de formateurs d'arts plastiques donne l'occasion de cette activité. Il se compose de 12 enseignants, dont 3 ont participé à l'enquête précédente par entretiens. Peu nombreux, ils forment cependant les acteurs de la formation et

sont prescripteurs. Le module d'activité "base de données" est installé sur la plateforme professionnelle m@gistère, où ils sont déjà enregistrés, préparée pour recevoir leur travail, et qui demande une connexion simple par l'adèle académique. L'objectif est de créer une base référentielle d'œuvres en ligne à partir de ressources composées par des étudiants en M2-professorat des écoles présentant l'option arts visuels, suivis l'année précédente par une formatrice d'arts plastiques de l'ESPE. Il s'agit pour le groupe disciplinaire de corriger cette banque d'informations, de l'enrichir, de lui apporter des éléments d'approfondissement en vue d'une plus large diffusion. Elle les amène à découvrir l'intérêt d'un outil numérique spécifique en ligne utilisable en présentiel comme à distance, de manière synchrone ou non.

Un questionnaire en ligne anonyme sur un support sécurisé open source (LimeSurvey) leur est proposé quelques semaines après l'activité: "Dispositif collaboratif en pratique chez des enseignants d'arts plastiques - Enquête" (http://vps134013.ovh.net/limesurvey/index.php/133638?lang=fr). L'objectif leur est signifié par mel et rappelé dans la page d'accueil du questionnaire. Il comporte 20 questions -et 3 en compléments d'informations- regroupées sous les en-têtes des constituants et moteurs étudiés (cf. annexe 3).

9 participants sur 12 répondront au questionnaire en ligne, dont un qui n'enregistrera que la partie "constituants". 3 ont entre 11 et 20 ans d'ancienneté, 3 entre 21 et 30 ans, les deux derniers ayant plus de 30 ans pour l'un et moins de 10 ans d'enseignement pour l'autre. 4 d'entre eux ont un usage des outils numériques en classe (type APN, traitement d'images etc.); 3 ont une pratique médiatisée en ligne avec leurs élèves; 1 seul est dans une pratique plus approfondie des outils avec ses élèves par détournement - le fait d'utiliser un outil en transformant son usage: ex. un réseau social pour une galerie scolaire privée (cf. annexe 4). Ces éléments d'informations peuvent expliquer certains résultats.

III- PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Nos hypothèses sont validées, avec quelques bémols cependant, et explicitées ci-après.

•H1. <u>Le dispositif facilite la réalisation de ressources pour un référentiel commun disciplinaire.</u>

Oui, le dispositif est techniquement peu complexe, et sa qualité est sa caractéristique même : créer facilement, à plusieurs, la tâche. Tout ce qui contribue au soutien (l'environnement informatif, guides, aides) est jugé satisfaisant, comme l'autonomie qu'il offre (le propre du mode collaboratif). Le léger bémol mis en note est qu'il n'améliore pas une tâche qui serait plus simple

à faire seul. Le fait serait alors à relier aux pratiques individuelles, habitudes et/ou difficultés à s'approprier des outils numériques en général (cf. annexe 4).

- H2. Construire un référentiel collaboratif en ligne apporte de nouvelles compétences.

Hypothèse à nuancer. S'il est peu important pour eux que l'activité permette une valorisation de leurs compétences déjà acquises, ce qui est primordial c'est qu'elle les conduise à mobiliser leur savoir, en l'organisant, en l'enrichissant, à en être acteur. Ils adhèrent à cette co-construction inédite dont ils apprécient la nouveauté et qui leur paraît dans l'esprit de leur spécificité disciplinaire. L'absence de recul sur la réalisation modèrerait, chez certains, la métacognition.

H3. Ce type d'activité entraîne de nouveaux savoirs et comportements enrichissants.

Hypothèse validée. L'expérience du collectif dans la réalisation de l'activité, plus que la finalisation même, a une influence positive sur leur développement personnel et professionnel. Elle s'appuie sur des savoirs et solutions techniques qui peuvent être réinvestis, et non sur l'apprentissage d'un outil en soi.

- H4. L'outil collaboratif renforce les liens à la discipline et aux autres.

Hypothèse validée en partie. Le dispositif renforce bien la discipline et les liens entre collègues, mais il s'agit de relations entre pairs plutôt que de liens externes, interdisciplinaires ou de mise en réseau. L'expérimentation de la convergence de leurs compétences, qu'ils jugent positive, illustre parfaitement le mode collaboratif.

- H5. La tâche commune donne un réél sens à leur investissement.

Exact. En explorant une nouvelle forme de travail, la possibilité d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles est un réel moteur. Plus que l'activité même du référentiel, les ouvertures sur des pistes pédagogiques les motivent. Et plus que renforcer la discipline, le ressort humain est capital, les regroupements étant rares.

Ci-dessous, le détail de l'enquête indique, pour chaque hypothèse, les questions (type et code) et le résumé des résultats. Variables et indicateurs figurent en annexes (cf. annexe 5).

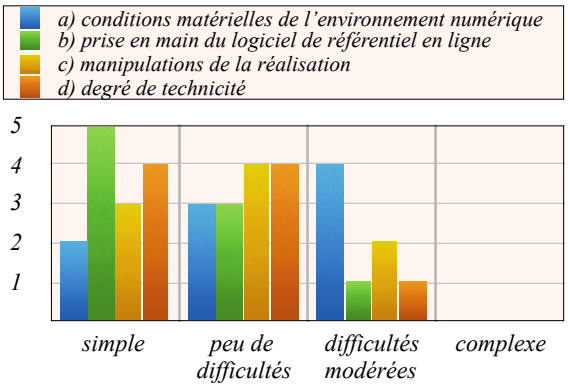
III. A. CONSTITUANTS

III. A. 1. INFORMATIONS

Ce premier constituant porte sur tout ce qui permet de s'informer et d'informer: l'aspect technique (support, dispositif), les contenus et ressources du dispositif.

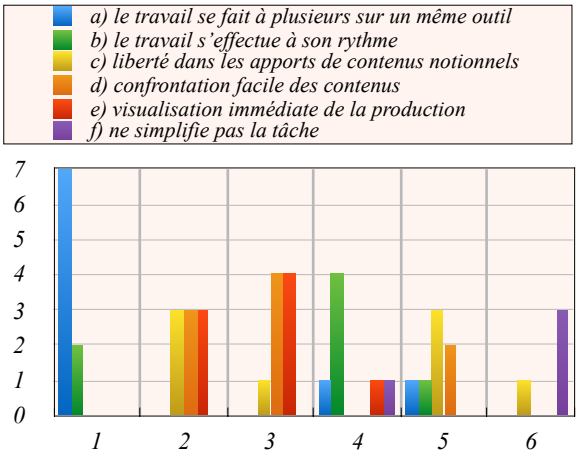
Hypothèse 1. Le dispositif facilite la réalisation de ressources pour un référentiel commun disciplinaire.

III. A. 1. 1. a) - SUPPORT (INFO1a) - "Sélectionnez le niveau de difficultés en fonction de votre expérience de l'utilisation de ce dispositif." [choix unique]



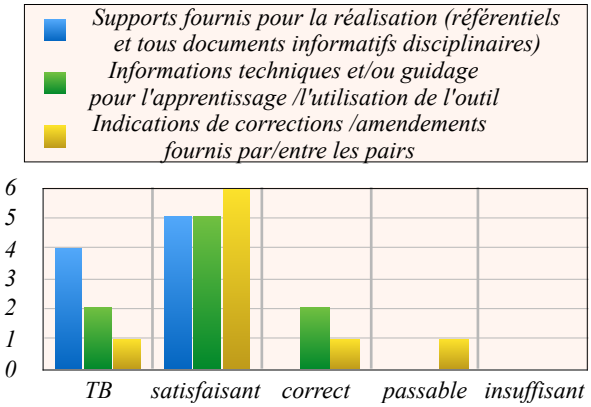
La prise en main du logiciel ainsi que la technicité demandées ne posent pas de difficultés notables pour la majorité d'entre eux. Quelques difficultés modérées apparaissent néanmoins, surtout pour près de la moitié par rapport aux conditions matérielles (problèmes d'identifiants et de connexion notamment). Quelques difficultés se rencontrent aussi, dans très peu de réponses, concernant les manipulations mêmes et le niveau technique attendu. Aucun n'indique un niveau complexe en quoi que ce soit. ***En résumé, une majorité trouve simple ou peu difficile l'outil; des difficultés, modérées, viennent de l'environnement connectique.***

III. A. 1. 1. b) DISPOSITIF (INFO1b) - "En quoi le dispositif rend-il la tâche plus facile si tel est le cas ? Pour répondre, comparez avec tout autre dispositif où vous réaliseriez seul un document équivalent, sans outil numérique en ligne." [classement. Au moins 1 réponse]



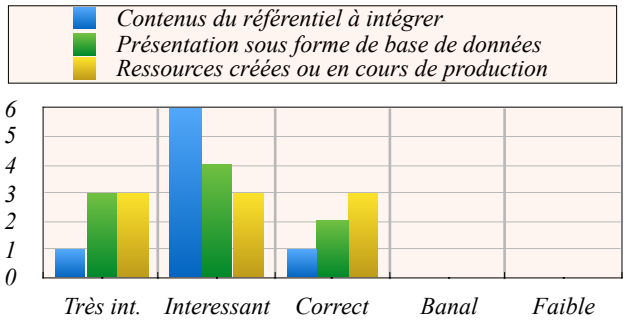
Nettement les enseignants indiquent que le travail numérique est plus facile car réalisé à plusieurs. D'ailleurs, le fait de pouvoir confronter facilement entre eux les contenus est noté majoritairement aux 2e et 3e places. En premier vote également, 2 enseignants apprécient le rythme propre laissé à chacun, en rapport avec la liberté de choix dans leurs apports notionnels (classé en 2). La facilité de visualiser le document produit est bien positionnée aussi. On note toutefois que, sur les 45 réponses données, 3 indiquent, en 6e et dernier choix, que ce n'est pas parce que le travail est plus facile à plusieurs qu'il est plus simple que le même type de tâche effectué seul sans outil numérique. ***En résumé : des points positifs facilitateurs tels liberté de rythme, de contenus et confrontation des travaux, répondent bien à la problématique du travailler ensemble. A la marge, des résistances seraient à corréler éventuellement aux pratiques des TICE de certains enseignants (cf. annexe 4).***

III. A. 1. 2. AIDES (INFO2) - "Comment évaluez-vous l'environnement informatif de ce dispositif ?" [choix unique]



L'ensemble des informations (pédagogiques, techniques et humaines) est jugé satisfaisant par la majorité des collègues qui classent tout de même en priorité la qualité des indications par/entre pairs. 1 seul enseignant considère ce soutien passable. Par contre les supports disciplinaires sont jugés "très bien" par 4 d'entre eux. ***En résumé, les aides, environnement informatif et guidage, sont jugées majoritairement positifs.***

III. A. 1. 3. CONTENUS (INFO3) - "Pourriez-vous mesurer l'intérêt des contenus/ressources du dispositif ?" [choix unique]



L'intérêt de la spécificité de la 'base de données' est noté en première place (vert) à égalité avec les ressources produites (jaune) par un tiers des participants. En 2e choix, les 2/3 des enseignants marquent leur intérêt pour les contenus sur lesquels ils travaillent (bleu). Les productions que permet la base sont moins bien jugées. ***En résumé l'intérêt des contenus et de l'outil "base de données" est souligné.***

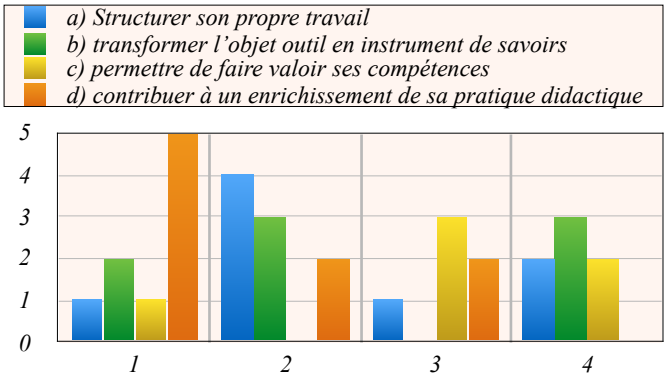
III. A. 2. ACTIVITÉS

Ceci concerne les occasions données à l'enseignant de s'approprier toutes sortes d'informations.

Hypothèse 2. Construire un référentiel collaboratif en ligne apporte de nouvelles compétences.

III. A. 2. 1. CONSTRUIRE (ACTV1) - "Ordonnez ce qui vous paraît important dans cette activité de co-construction de référentiel." [classement; au moins 2 réponses.]

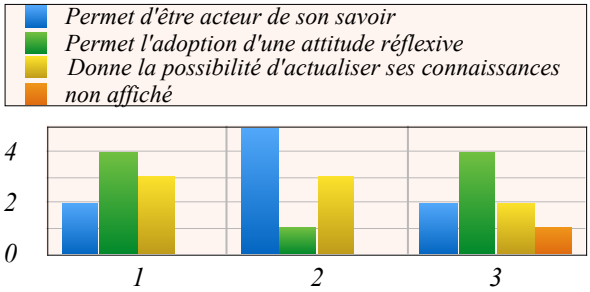
L'enrichissement de la pratique didactique (orange) est nettement le motif le plus important. On voit que 7 enseignants sur 9 le classent dans leurs 2 premiers choix. Dans une bien moindre mesure, on note aussi en tête l'importance de l'outil en tant qu'instrument de savoirs. Le fait de structurer son travail vient en second lieu pour presque la moitié des enseignants. Néanmoins



faire valoir ses compétences apparaît surtout en 3e et 4e choix. *En résumé : L'appropriation de l'outil est notablement mis en lien avec le fait d'organiser son savoir. Ils trouvent moins important que l'activité permette une mise en valeur de leurs propres compétences.*

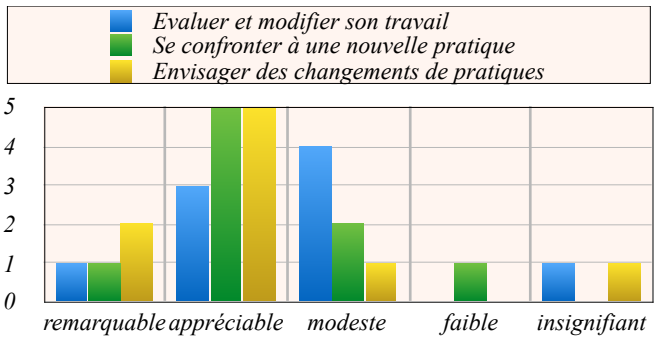
III. A. 2. 2. COMPRENDRE (ACTV2) - "Classez par ordre de préférence ce que ce dispositif collaboratif donne l'occasion de mettre en actes." [classement; au moins 2 réponses.]

L'adoption d'une attitude réflexive est indiquée en premier chez 4/9 des enseignants et reléguée pour autant en choix 3, ce qui montre des avis partagés tout relatifs, que l'on note aussi dans le potentiel d'actualisation des connaissances. Ce dernier item figure néanmoins en première place (3/9), précédant le fait d'être acteur de son savoir (2/9). Dans l'addition des deux premiers rangs, c'est ce rôle qu'ils préfèrent (7/9). *En résumé, les avis sont plus ou moins partagés: quant à la possibilité de revenir sur son savoir - d'analyser ce qui se joue sur le moment -; quant à l'actualisation de ce savoir. Cependant, en être acteur - le construire -, les rassemble.*



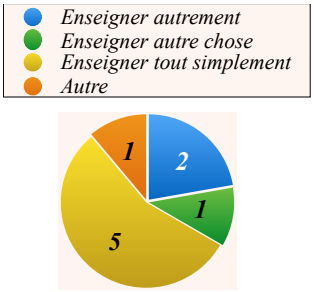
III. A. 2. 3. a) CHANGER (ACTV3a) - "Ce dispositif donne-t-il l'occasion d'un changement dans les pratiques ?" [choix unique]

Pour 2 des participants le dispositif expérimenté apporte de manière remarquable des projets de changements de pratiques (jaune). La majorité des enquêtés juge ce point déjà "appréciable" à égalité avec les changements opérés par la confrontation à la nouveauté du dispositif (vert). Globalement, en additionnant les choix 1 et 2, ces deux réponses sont prévalentes, les prévisions de changements étant en tête (7/9). Évaluations et modifications du



travail seraient moins porteurs de changements. Trois réponses minoritaires (3/27) indiquent comme faibles ou insignifiants tous les changements proposés. *En résumé : chez une majorité des enseignants, l'ouverture vers les changements est déjà manifeste et ils apprécient un dispositif qui les place devant une nouvelle forme de travail.*

b) CHANGER (ACTV3b) "Si un tel dispositif invite au changement, de quel changement dans la pratique de l'enseignement s'agirait-il ?" [une réponse, texte]



Ni vraiment "enseigner autrement" (en s'appuyant sur les outils comme nouveaux supports au même enseignement), ni "enseigner autre chose" (en changeant les contenus), leur choix est en majorité celui d'un changement venant plutôt de la possibilité d'enseigner pleinement leur discipline. Une réponse propose "se questionner sur un enseignement avec de nouveaux outils", ce qui semble un préalable aux modifications possibles. *En résumé : le dispositif ne serait qu'un moyen de renforcer les caractéristiques de leur pédagogie.*

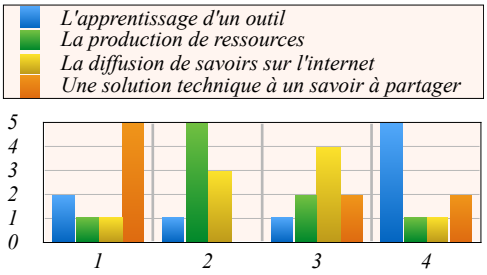
III. A. 3. PRODUCTION

Tous travaux, solutions, nouveaux comportements répondant à la demande "être capable de".

Hypothèse 3. Ce type d'activité entraîne de nouveaux savoirs et comportements enrichissants.

III. A. 3. 1. PRODUIRE (PROD1) - "Pourriez-vous indiquer ce qui vous paraît le plus enrichissant dans cette activité collective ?" [classement]

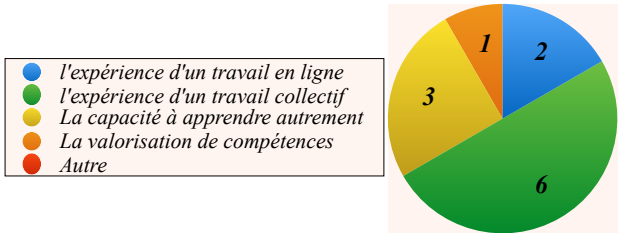
"Une solution technique à un savoir à partager" est le choix majoritaire effectué en priorité (orange). Pourtant, absent en 2e position, 4 enseignants le relèguent en 3e et dernier choix.



L'apprentissage d'un outil (bleu) figure en 2e place dans ce premier choix et réapparaît en dernier choix. La production de ressources est majoritaire en choix 2. Si l'on additionne les 1er et 2e choix comparés aux choix 3 et 4, la production de ressources (vert) est finalement ce qui paraît le plus enrichissant. La diffusion des savoirs est moins prioritaire (jaune). *En résumé : globalement, le dispositif apporte une solution technique à un savoir à partager pour plus de la*

moitié des enseignants, et pour 2/3, l'enrichissement vient de la production de ressources plus que de leur diffusion. L'apprentissage d'un outil n'est pas prioritaire.

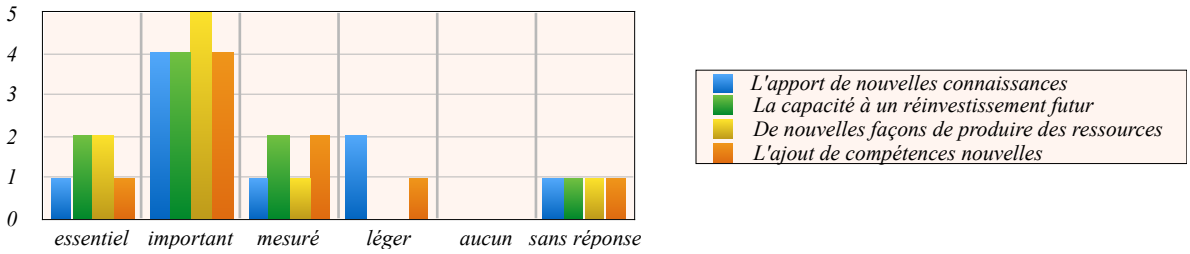
III. A. 3. 2 CONSTRUCTION PERSONNELLE (PROD2) - "Indiquez ce qui vous paraît important dans le cadre de votre développement personnel." [choix multiples possibles, texte]



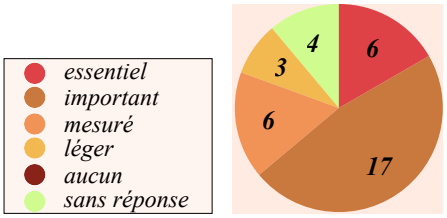
Le travail collectif emporte les suffrages (6/9), avant le fait d'apprendre autrement et le travail en ligne. Valoriser des compétences est peu indiqué. *En résumé : Dans le cadre de leur construction personnelle, l'expérience du collectif est primordiale pour les deux tiers.*

III. A. 3. 3. PROFESSIONNALISME (PROD3) - "Quel impact a/peut avoir ce dispositif sur votre développement professionnel ?" [choix unique]

Quatre réponses indiquent comme essentiels la possibilité d'un "réinvestissement" à l'avenir et le fait de connaître de "nouvelles façons de produire". L'impact est "important" sur tous les items



pour la majorité des réponses. L'ajout de compétences (orange) et l'apport de connaissances nouvelles (bleu) sont notés comme ayant peu d'impact ("léger") dans seulement 8% des réponses (en rouge dans le graphique circulaire). *En résumé: si l'impact positif sur leur profession est surtout lié aux nouvelles façons de créer des ressources et d'en prévoir un réinvestissement, au total, ce sont toutes les propositions qui ont un impact assez important.*



III. B. LES MOTEURS

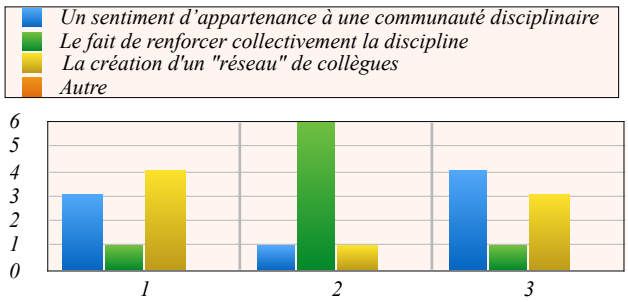
III. B. 1. INTERACTIONS

Les éléments moteurs et leurs interactions dynamiques pour le soutien dans la formation.

Hypothèse 4. L'outil collaboratif renforce les liens à la discipline et aux autres.

III. B. 1. 1. GROUPE (INTER1) - "Qu'apporte le fait de travailler ensemble sur ce projet commun ?" [classement]

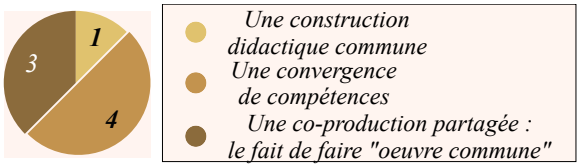
Le dispositif permet de créer prioritairement un réseau pour la moitié d'entre eux (jaune), juste avant le fait de ressentir l'appartenance à une communauté (bleu). Cependant, à l'opposé, ce sentiment est aussi classé en dernier (4/8), comme la création de réseau (3/8). Le renforcement collectif de la discipline (vert) emporte leur 2e choix (6/8).



En résumé, les avis sont partagés sur les interactions favorisées par le dispositif. Ce dont les enseignants sont le plus assurés c'est que leur travail commun renforce leur discipline.

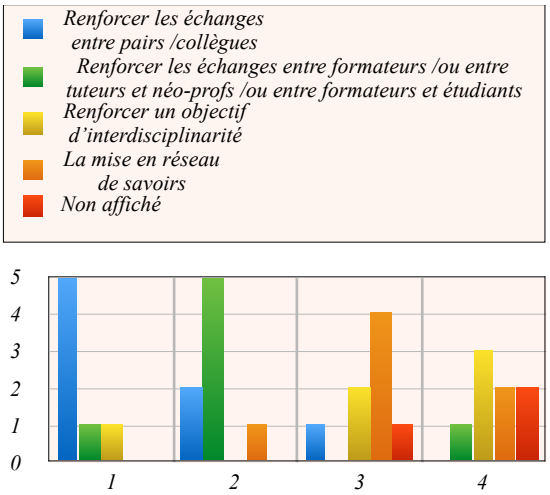
III. B. 1. 2. a) CONSTRUCTION COLLECTIVE (INTER2a) - "D'après votre expérience, ce travail en commun consiste à réaliser quoi ?" [une réponse, texte]

Le choix se porte en premier lieu, pour la moitié d'entre eux, sur une réalisation matérialisant une convergence de compétences. Le produit final ne vient qu'ensuite (3/8). Enfin, pour un seul, le dispositif crée une réalisation didactique commune. *En résumé leur travail est définit, plus ou moins dans les mêmes proportions, comme convergence de compétences et partage d'une production.*



III. B. 1. 2. b) ÉCHANGES (INTER2b) - "Que peut permettre ce type d'activité commune ?" (en termes d'échanges) [classement; au moins 2 réponses.]

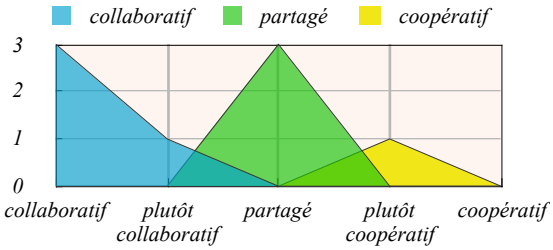
Le dispositif renforce en tout premier lieu les échanges entre pairs (bleu) pour 5/8 enseignants. Les échanges entre formateurs et formés (vert) figurent majoritairement en 2e choix. La mise en réseau de savoirs est moins prioritaire (orange). Aucun vote ne la met en premier choix. La finalité d'interdisciplinarité (jaune) n'est pas prédominante: 1 vote en première place, puis au 3e et 4e rang. *En*



résumé : l'activité favorise nettement les échanges à l'intérieur du groupe disciplinaire (entre pairs ou avec les personnes formées) plutôt qu'elle ne prépare à l'interdisciplinarité ou au réseautage.

III. B. 1. 3. a) INTERACTIONS (INTER3a) - "Jugeriez-vous ce dispositif plutôt collaboratif ou plutôt coopératif ?" [choix unique]

Deux schémas illustraient les types de répartition de tâche à sélectionner. Coopératif : chacun réalise une partie du tout. Collaboratif: chacun contribue à sa manière au tout (cf. annexe 6).



Selon le curseur des placements (collaboratif/ partagé/coopératif), le dispositif est jugé globalement collaboratif par 4 enseignants contre 1 seul qui le juge "plutôt coopératif". Aucun vote ne constate nettement un mode coopératif. ***En résumé, la moitié des enseignants considère l'activité plutôt collaborative, l'autre est plus indécise.***

III. B. 1. 3. b) INTERACTIONS (INTER3b) - "Pour compléter, si vous le souhaitez, proposez ici un autre type de travail collectif qui a ou aurait votre préférence." [texte]

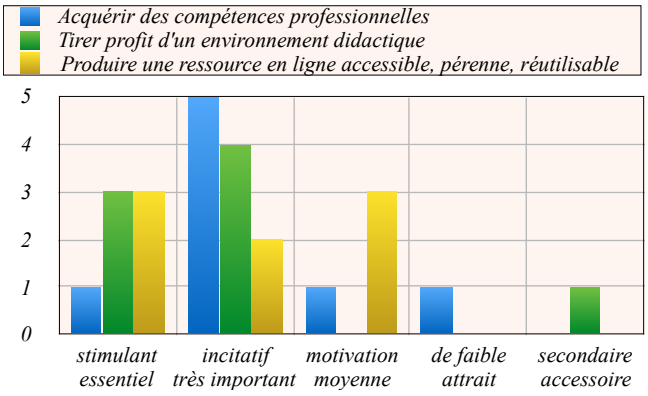
Aucun des participants n'a répondu, en l'absence peut-être d'autres propositions à fournir.

III. B. 2. LES MOTIVATIONS

Etre motivé, se motiver, avoir comme moteur une motivation pour entrer dans l'activité.

Hypothèse 5. La tâche commune donne un réél sens à leur investissement.

III. B. 2. 1. a) S'INVESTIR (MOTV1a) - "Mesurez ce qui vous semble moteur dans ce dispositif." [choix unique]

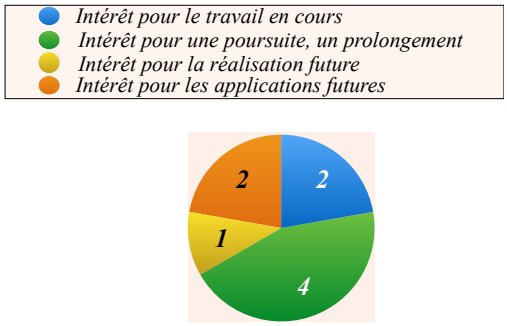


L'environnement didactique tout comme la spécificité de cette ressource réalisée en ligne sont des moteurs vus comme "stimulants". À un degré moindre, mais pour une majorité (5/8), le bénéfice de l'acquisition de compétences paraît incitatif. La production de ressources, contrairement aux autres possibilités parfois moins bien

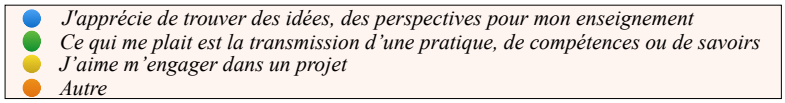
jugées, semble un assez bon moteur. *En résumé, l'objectif de nouvelles compétences professionnelles et l'objectif d'un enrichissement sur le plan didactique sont moteurs. La production de ressources reste globalement incitative.*

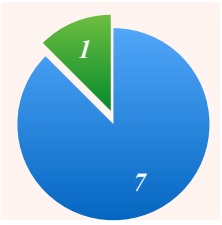
III. B. 2. 1. b) INTÉRÊT (MOTV1b) - "Pouvez-vous indiquer votre intérêt pour ce dispositif ?" [choix mulitples possibles]

Pour moitié, les collègues voient d'abord un intérêt dans le prolongement du dispositif (vert).



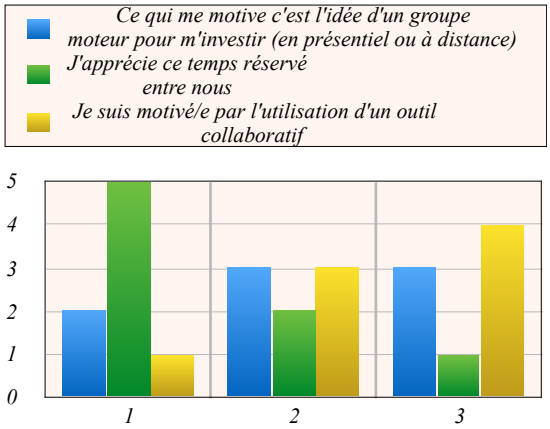
L'intétêt immédiat pour le travail en cours (outil, manipulations, contenu informatif) et les applications qu'ils pourront en tirer ne répondent, chacun, qu'à 2 attentes sur 8. Le résultat futur (le référentiel achevé, diffusé) suscite peu l'intérêt. *En résumé, le travail qu'ils réalisent avec la base de données, comme son réinvestissement futur, motive peu d'entre eux. S'ils ont un intérêt dans l'expérience, ce n'est pas pour l'aboutissement du référentiel lui-même ou sa maîtrise, mais plutôt pour envisager une suite.*





III. B. 2. 2. DONNER DU SENS (MOTV2) - "Pouvez-vous indiquer votre préférence dans les motivations pour cet apprentissage ?" [choix unique, texte]

La motivation vient majoritairement du dispositif créateur d'idées et de perspectives pédagogiques, et entrer dans un projet n'est pas un but en soi. *En résumé, ce sont les perspectives qui se dessinent qui sont motivantes avant tout.*



III. B. 2. 3. PARTICIPER (MOTV3) - "Pouvez-vous indiquer en quoi le mode de travail collectif est motivant ?" [classement]

Dans ce dispositif, ce qui plait à la majorité est l'entre-soi (vert). Le groupe incitatif vient pour une part moindre (2/8). Enfin l'outil collaboratif est globalement moins bien placé. *En résumé: plus*

que l'objectif utilitaire, le travail collectif est une motivation car il donne l'occasion de retrouver, dans un temps spécifiquement dévolu, mieux qu'un groupe disciplinaire, des collègues.

IV. 1. Un dispositif techno-pédagogique collaboratif en débat

Travailler à plusieurs sur un tel dispositif commun est une nouveauté appréciée et facilitante (MOLINARI, 2011) comme on en faisait l'hypothèse. L'outil sert un contenu et non une mode (JACQUINOT, 1999; CERISIER, 2014). Mais comme l'enquête précédente le faisait ressortir, la technique peut être un frein, alors même que l'environnement a été préparé pour ce travail et que les contenus plaisent. Outre les problèmes de connectique, les résistances seraient peut-être à corréler avec l'expérience des TICE au quotidien en classe, la propre pratique des enseignants hors cours et leur auto-formation.

Malgré cela la fonction de renforcement de la culture professionnelle est validée (CONEIN, 2007). Le dispositif techno-pédagogique est une solution pour partager et produire un savoir commun (PERAYA, 1999) associant savoirs et comportements. Il permet de le construire, de l'organiser, de l'enrichir, d'en être les acteurs (SIMONIAN & MANDRSCHEID, 2011). L'impact est globalement important même si le côté réflexif sur la tâche est moins prégnant: la nouveauté, l'appropriation de l'outil, l'adaptation, le peu de recul sur la technique engagée et les résultats produits et à venir, permettent difficilement d'approfondir une réflexion (LEBRUN, 2004).

L'expérimentation positive de la convergence des compétences illustre bien le mode collaboratif (DILLENBOURG & al. 1995; BRUILLARD & BARON, 2009) où développements professionnel et personnel sont liés. Plus que renforcer la discipline, le ressort primordial est d'être ensemble (CHOMIENNE & LEHMANS, 2012). Les perspectives de nouvelles compétences et de réflexions didactiques disciplinaires qui donneraient du sens à leur investissement en confortant les praticiens dans leur spécificité d'enseignants d'arts plastiques sont de réelles motivations. Souhaitant dépasser l'instrumentalisation de l'outil (JACQUINOT, 1981), leur démarche d'innovateurs est démontrée ici par leur expérimentation enrichissante de la co-construction (GAILLOT, 2005; DARBELLAY, 2011) et le fait qu'ils se projètent dans l'avenir.

IV. 2. Limites de notre enquête

Une première limite tient à la taille réduite de l'échantillon. Cependant, s'il s'agit d'un petit corpus en nombre, en fait ce sont un peu plus de 75% des formateurs ciblés qui répondent à l'enquête (9/12). Elle mériterait néanmoins une extension vers davantage d'enseignants qui pourraient volontairement s'impliquer.

On peut penser par ailleurs que la base de données n'est pas l'activité la plus aisée pour une première expérience technique commune (MOLINARI, 2011). La disparité de maîtrise des TICE pose problème parce qu'elle est un frein à l'usage plein du dispositif et biaise certaines réponses. Séparer les niveaux serait peut-être une solution, ou bien revoir la médiatisation pour une adaptation plus nette de l'outil au pédagogique (SIMONIAN & MANDERSCHEID, 2011).

Comme l'indique la recherche, la pratique nouvelle dans un cadre inchangé reste un réel problème (POCHARD, 2008). D'une part l'environnement technologique et logiciel n'est pas le plus performant, d'autre part, les prolongements nécessaires et contributions hors formation pour que le dispositif devienne un instrument efficace, s'ajoutent au manque de disponibilité d'enseignants formateurs engagés dans des missions multiples.

Il faut enfin poser le fait que nous étudions un dispositif spécifique que nous ne saurions généraliser à d'autres.

V- CONCLUSION

Nouvel outil, nouvelles appropriations des savoirs, nouveau mode d'interrelations: notre étude a permis de scruter comment des enseignants se saisissent d'un dispositif techno-pédagogique collaboratif particulier.

Il serait intéressant, d'un point de vue des implications théoriques, d'élargir l'enquête à d'autres enseignants de la discipline, en rendant plus accessible cet outil, en proposant d'autres environnements collaboratifs, ou encore en enrichissant le questionnaire des résultats présents.

D'un point de vue professionnel, il faudrait analyser les retentissements de ce dispositif sur la pratique médiatisée des enseignants en cours, et mesurer les incidences sur les usages pédagoqiques: quels déplacements ? quels changements ? Par ailleurs il serait intéressant aussi d'étudier les échanges et partages interdisciplinaires existants en ligne, voire aborder d'autres dispositifs comme les plateformes et réseaux.

Dans tous les cas, nous souhaiterions approfondir les ressorts du mode collaboratif médiatisé dans cette nouvelle ère de l'École numérique.

BIBLIOGRAPHIE

ALAVA, S. (2008). Les pratiques médiatiques de l'enseignant au cœur des situations de formation. *Revue Spirales,* page-25-49.

BERTHIER, N. (2014). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés.* Paris: Armand Colin, Cursus.

BOURGUIN, G., DERICKE A. & TARBY J.-C. (2005). Systèmes Interactifs en Co-évolution Réflexions sur les apports de la Théorie de l'Activité au support des Pratiques Collectives Distribuées. *Revue d'Interaction Homme-Machine, 6*(1).

BRUILLARD, É. & BARON, G.-L. (2009). Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur: opinions, réalités et perspectives. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir, (69),* 105-113.

BUTLER, D.-L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 55-78. [En ligne] https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01105138/document

CARNUS, M.-F. (2010). La construction de la professionnalité enseignante à travers un dispositif interdisciplinaire de collège. *Revue française de pédagogie.* [En ligne] http://rfp.revues.org/2521

CERISIER, J.-F. (2014). On demande toujours des inventeurs et l'on cherche encore les innovateurs. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge, (8).*

CHABANNE, J.-C. (2015). L'évolution récente des contenus relevant des disciplines artistiques et culturelles sous l'effet de nouvelles injonctions: vers l'émergence d'un espace interdidactique partagé autant que conflictuel ? In 3e colloque international de l'Association pour des recherches comparatives en didactique (ARCD) Janvier 2013. *Savoirs, compétences: Approches comparatives de l'organisation des contenus et des formes de l'étude; variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles.* Marseille. [en ligne] https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01105138/document

CHABERT, G., CARRON, T., & GAGNIERE, L. (2005). L'observation des usages dans un contexte éducatif: pratiques pédagogiques et nouvelles formes de communication éducative émergentes. In *Colloque international ISD, Vol. 5,* pp. 14-16.

CHAPTAL, A. (2008). Usages prescrits ou annoncés, usages observés. Document numérique, 10(3), 81-106.

CHARLIER, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel. *Education & formation, 293,* 137-149.

CHOMIENNE, E. & LEHMANS, A. (2012). Réseaux sociaux et apprentissages collaboratifs à l'université. In *Colloque international de l'université à l'ère du numérique.* Lyon. pp. Actes du CIUEN.

COMUNITIC, Appel à communications. *Journée d'étude TIC et compétences: regards croisés des SHS.* (http://www.comunitic.org/) Toulouse. 8 octobre 2015. [en ligne] http://sms.univ-tlse2.fr/servletcom.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergwID_FICHIER=1317125401173&ID_FICHE=117745&INLINE=FALSE

CONEIN, B. (2007). Technologies de la communication et épistémologie sociale. Comment les TICE facilitent l'acquisition de la connaissance. In A. Bouvier & B. Conein (Ed.). *L'épistémologie sociale.* Paris : Ed° EHESS.

DARBELLAY, F. (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité? Entre unité et diversité. Nouvelles perspectives en sciences sociales. *Revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles, 2011, vol. 7,* no 1, p. 65-87.

DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAYE, A. & O'MALLEY C. (1995). L'évolution de la recherche sur l'apprentissage collaboratif. *Science, 1996, vol. 10,* p. 151-177.

ENEAU, J., & SIMONIAN, S. (2009). Construire la confiance pour construire les savoirs: apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître. *Revue Education Formation, (e-290),* 41-53.

GAILLOT, B.-A. (2004). Évaluer dans le contexte des arts visuels : vers une évaluation positive. *Colloque Évaluation.* Marseille. [en ligne] http://pedagogie.ac-toulouse.fr/arts-plastiques/pages/pages_TIC/BAG.htm

GAILLOT, B.-A. (2005). La formation des enseignants en art, entre théorie didactique et pratique didactique : l'expérience française, in *Colloque Repenser la formation à l'enseignement des arts.* Chicoutimi. [en ligne] http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/ensembledesreferences/chi.pdf

GAILLOT, B.-A. (2009). L'approche par compétences en arts plastiques. *Conférence IUFM d'Aix-Marseille.* MAJ 2014. [en ligne] http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/APC-14.pdf

JACQUINOT-DELAUNAY, G. (1981). On demande toujours des inventeurs. *Communications, 33*(1), 5-23.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. & MONNOYER, L. (1999). Il était une fois. *Hermès, 25,* 9.

HIRTT, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique, 39,* 1-34.

KARSENTI, T. & COLIN, S. (2013). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. *Éducation et francophonie , vol. 41,* n° 1, p. 1-6.

LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives.* Paris: Ed° d'Organisation. p 206-218.

LE BOTERF, G. (2005). Conférence-Débat, Rencontre nationale du Programme de formation de l'école québéquoise, mai 2005. Québec. In *Virage, vol.8,* n° 1.

LEBRUN, M. (2004). La formation des enseignants aux TICE: allier pédagogie et innovation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire-International. Journal of Technologies in Higher Education, 1,* 11-21.

LEBRUN, M. (2011). *Causerie avec Marcel Lebrun autour de son modèle pour favoriser les apprentissages.* Vidéo 39'50: https://www.youtube.com/watch?v=uqnT4jlJvhY et suite dans son blog "Impact des TICE : allons-y avec méthode !" (2/4): http://lebrunremy.be/WordPress/?p=241

LEVY-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage.* Paris: Librairie Plon.

MARCEL, J.-F., DUPRIEZ, V., PÉRISSET-BAGNOUD, D. & TARDIF, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes.* Bruxelles: De Boeck.

MARCEL, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation, vol. 12,* n° 1, 2009, p. 47-64.

MARQUET, P. (2011). e-learning et conflit instrumental, entre didactique, pédagogie et technique. *Recherche et formation, 68/*2011.

METZGER, J.-L. (2006). Notes de lecture. Technologies éducatives et dispositifs d'apprentissage. *Réseaux 2006/5 (n° 139)*, p. 249-278.

MOLINARI, G. (2011). La visualisation partagée des connaissances individuelles pendant la construction collaborative d'une carte conceptuelle : Quels effets sur l'apprentissage et la perception des connaissances ? *Conférence EIAH'2011,* 2011, Belgique. Editions de l'UMONS, Mons 2011, pp.341-352, 2011.

MONNIER-SILVA, A.C. & GRIN, I., (2012). Interdisciplinarité en formation initiale et professionnalisation des enseignants du secondaire. In: M. Mellouki & B. Wentzel. *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* Nancy: PUN / Editions universitaires de Lorraine, p. 177-199.

PAQUET, L., ALTET, M., CHARLIER, E. & PERRENOUD P. (2001). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles. De Boeck.

PERAYA, D. (1999). Médiation et médiatisation: le campus virtuel. *Hermès, 25,* 153-167.

PERAYA, D. (2009). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. *Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation, Les Enjeux de l'information et de la communication.* [en ligne]: http://w3. ugrenoble3. fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index. php

PERAYA, D. & BONFILS, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques: comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'UFR Ingémédia. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge, 1*(1).

PERRENOUD, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? In *Pédagogie Collégiale, volume 9,* n°1, octobre 1995, p.20-24.

PERRIN, N., BÉTRIX, D., BAUMBERGER, B. & MARTIN, D. (2008). Intégration des TICE dans la formation des enseignants: fonctions attribuées aux TICE par les formateurs en regard de leurs conceptions et pratiques pédagogiques. *Revue des HEP. Formation des enseignants et intégration des TICE: Faire le bilan pour comprendre, 7,* 73-86.

POCHARD, M. (2008). Livre Vert sur l'évolution du métier d'enseignant. *Rapport au ministre de l'éducation nationale.* Education.gouv. janvier 2008. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07livre_vert_sur_l_evolution_du_metier_d_enseignant_rapport_pochard_janvier_2008.pdf

POCHARD, M. (2012). Réflexions Sur La Condition Enseignante. *Études 417, no. 12,* 607-18.

RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains.* Paris: Armand Colin.

REZEAU, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au «carré pédagogique». *ASp. la revue du GERAS, (35-36),* 183-200.

SIMÉONE, A., ENEAU, J. & RINCK, F. (2007). Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne: des compétences relationnelles sollicitées et/ou développées. *International Journal of Information Sciences for Decision Marketing, 29.*

SIMONIAN, S. (2013). Pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels. In Pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels. *Les matinées du e-learning.* Jan 2013. Lyon. [en ligne] https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00787450/document

SIMONIAN, S. & MANDERSCHEID, J.-C. (2011). Formation à distance et hybridation. Entretien avec Jean-Claude Manderscheid réalisé par Stéphane Simonian. *Recherche et formation, (68),* 121-124. [en ligne] http://www.ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR068-9.pdf

SYLLA, N. & DE VOS, L. (2010). Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. *Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants, 81.*

TARDIF, J. (2003). Développer un programme par compétences. De l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale, 16*(3), 36-45. [en ligne] http://www.cvm.qc.ca/aqpc/AQPC%201987-2007/PDF/Volume%2016/16(3)/Tardif,%20Jacques.pdf

ANNEXES

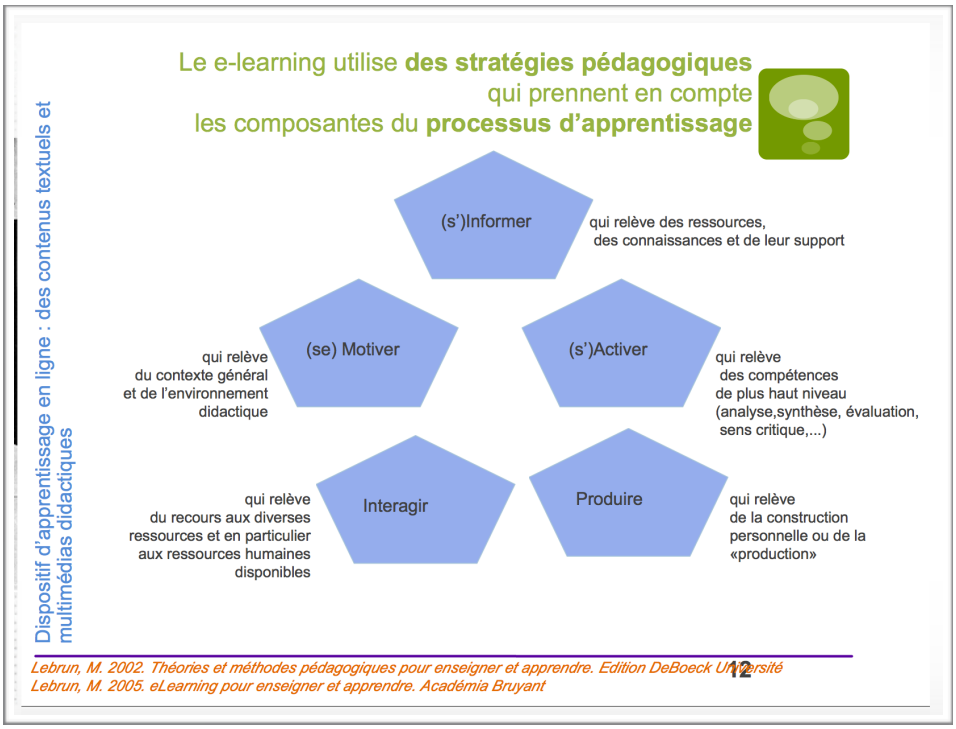
ANNEXE 1 - Extraits de l'enquête sur les pratiques médiatiques de professeurs d'arts plastiques de l'académie de Toulouse. 2015

Extraits des synthèses des résultats.

	synthèse enquête 2015 : les TICE /AP
1/	Les TICE sont facilitatrices de la pratique Les professeurs d'Arts Plastiques considèrent leur utilisation des TICE comme facilitatrice de leur pratique; qu'elle "change leur vie » d'enseignants disent-ils, réactivant le contenu notionnel de leurs cours.
2/	Elles peuvent apporter un renouvellement de l'enseignement La mise en médias (la médiatisation) aboutit à des contenus pédagogiques qui renouvellent l'enseignement sans "faire du neuf avec du vieux » (JACQUINOT, 1981).
3/	La médiation par les TICE est productive Elles influencent leur pratique mais aussi elles ont une influence sur les élèves.
4/	Le professionnalisme les guide dans l'usage des TICE Il existe une nette différenciation entre information/transmission Les enseignants se gardent bien d'une confusion entre l'objet et le contenu (JACQUINOT (1981) Ils différencient bien l'information de la transmission (GIOT, 2013) et se posent systématiquement les questions des finalités de leurs pratiques. Ils placent la pédagogie au centre des apprentissages de leurs élèves. Ils sont dans la démarche d'enseignants-inventeurs prêts à transformer l'objet en réel instrument d'apprentissage. (JACQUINOT, 1981)
5/	Le manque de moyens les freine Ayant "Très peu d'usages médiatisés de l'interaction.", ils ne peuvent confirmer le point de vue de la recherche, que "les TICE en soi ne peuvent fabriquer les modalités de la construction collective (METZGER, 2006) Ils comprennent le potentiel des pratiques communautiques et du cyberespace (ALAVA & MESSAGE-CHAZEL, 2010; CHOMIENNE & LEHMANS, 2012) mais n'y ont pas accès faute d'outils et de formation.

	synthèse enquête 2015 : le collaboratif /AP
1/	L'interdisciplinaire et le collaboratif intrinsèques aux Arts Plastiques. La pratique disciplinaire des enseignants "se fonde sur l'apprendre ensemble dans leur démarche en classe, sur la pluralité des expressions, intriquée dans le social; (GAILLOT, 2004), une vision sur le monde et la vie à laquelle les enseignants de l'enquête souscrivent.
2/	Une volonté de travailler à plusieurs. Ils voient le groupe comme force dynamique et dynamisante, et souhaitent pouvoir répondre efficacement à la demande officielle.
3/	Le collaboratif inscrit dans les programmes. Ils pratiquent déjà le travail collaboratif imposé par les programmes avant 2016 : à l'intérieur des établissements: HDA; en partenariat : PEAC; mais sont frustrés par le manque de retours (même niveau de collaboration, ou de partage).
4/	Un frein dû aux instrumentalisations vécues. Ce risque d'effacement est pointé par la recherche (MONNIER-SILVA & GRIN, 2012). C'est une toute autre visibilité qu'ils souhaitent, plus artistique et professionnelle.
5/	Un frein dû à la segmentation des savoirs. Les entretiens montrent qu'ils ont peur de ce que souligne LONGHI (2015): que les connaissances ne se fonctionnalisent au détriment de l'ouverture et de la diversité dont ils sont pourtant garants auprès des élèves. Cette ouverture leur paraît être possible dans les échanges entre savoirs, et ce que pourraient offrir les EPI. Mais ils considèrent ces savoirs comme trop cloisonnés au collège, au lycée ou à l'université, ce que met en lumière DARBELLAY (2011).

ANNEXE 2 - Détail des éléments constituants et moteurs du modèle d'apprentissage du modèle de Lebrun



ANNEXE 3 - Le questionnaire.

Les questions par groupe d'éléments constituants et moteurs. Type et codes.

type	**Les questions**
	INFORMATIONS
choix unique	INFO1a. Le support - niveau de difficultés - simple, peu de diff, diff moy, complexe, sans réponse • Les conditions matérielles (connectique, réseau, regroupement, etc. • La prise en main de ce référentiel en ligne • Les manipulations lors de la réalisation • Le degré de technicité demandé pour le réaliser
classt (1 rép. au moins)	INFO1b. Le dispositif - Facilité de la tâche par comparaison • le travail se fait à plusieurs sur un même outil • le travail s'effectue à son rythme • liberté dans les apports de contenus notionnels • confrontation facile des contenus • visualisation immédiate de la production • ne simplifie pas la tâche

type	Les questions
choix unique	INFO2 Les aides - environnement informatif de ce dispositif. • Supports fournis pour la réalisation (référentiels et tous documents informatifs disciplinaires) • Informations techniques et/ou guidage pour l'apprentissage /l'utilisation de l'outil • Indications de corrections /amendements fournis par/entre les pairs
choix unique	INFO3 Les ressources -Pourriez-vous mesurer l'intérêt des contenus/ressources du dispositif ? • Les contenus de référentiel à intégrer ? • La présentation sous forme de base de données ? • Les ressources créées ou en cours de production ?
	ACTIVITÉS
classt (au moins 2 rép.)	ACTV1 Construire - Ordonnez ce qui vous paraît important dans cette activité de co-construction de référentiel. • Structurer son propre travail • transformer l'objet outil en instrument de savoirs • permettre de faire valoir ses compétences • contribuer à un enrichissement de sa pratique didactique
classt (au moins 2 rép.)	ACTV2 Comprendre - Classez par ordre de préférence ce que ce dispositif collaboratif donne l'occasion de mettre en actes. • Permet l'adoption d'une attitude réflexive • Permet d'être acteur de son savoir • Donne la possibilité d'actualiser ses connaissances
choix unique	ACTV3 a) Changer - Ce dispositif donne-t-il l'occasion d'un changement dans les pratiques ? • Evaluer et modifier son travail • Se confronter à une nouvelle pratique • Envisager des changements de pratiques
réponse unique, ou texte	ACTV3 b) Si un tel dispositif invite au changement, de quel changement dans la pratique de l'enseignement s'agirait-il ? • Invite à enseigner autre chose • Invite à enseigner autrement • Invite à enseigner tout simplement sa discipline pleinement • autre
	PRODUCTION
classt	PROD1 - Produire - Pourriez-vous indiquer ce qui vous paraît le plus enrichissant dans cette activité collective ? • Une solution technique à un savoir à partager • La production de ressources • La diffusion de savoirs sur l'internet • L'apprentissage d'un outil

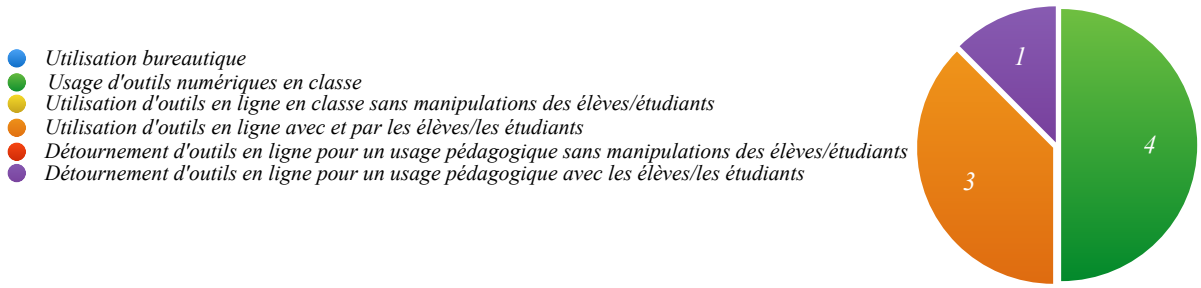
type	Les questions
choix multiples possibles, texte	PROD2 - Construction personnelle - Indiquez ce qui vous paraît important dans le cadre de votre développement personnel • l'expérience d'un travail en ligne • l'expérience d'un travail collectif • La capacité à apprendre autrement • La valorisation de compétences • Autre
unique	PROD3 - Professionnalisme - Quel impact a/peut avoir ce dispositif sur votre développement professionnel ? • L'apport de nouvelles connaissances • La capacité à un réinvestissement futur • De nouvelles façons de produire des ressources • L'ajout de compétences nouvelles
	INTERACTIONS
classt	INTER1 - Le groupe - Qu'apporte le fait de travailler ensemble sur ce projet commun ? • Le fait de renforcer collectivement la discipline • Un sentiment d'appartenance à une communauté disciplinaire • La création d'un "réseau" de collègues • Autre
réponse unique, ou texte	INTER2a - Construction collective - D'après votre expérience, ce travail en commun consiste à réaliser : • Une construction didactique comune • Une co-production partahée : le fait de faire "oeuvre commune" • Une convergence de compétences • autre
classt (au moins 2 rép.)	INTER2b - Des échanges - Que peut permettre ce type d'activité commune (possibilités de l'outil, dispositif, modes de travail, accompagnement vers un objectif progressif, etc.) ? Donnez votre sélection. • Renforcer les échanges entre pairs /collègues • Renforcer les échanges entre formateurs / ou entre tuteurs et néo-profs / ou entre formateurs et étudiants • Renforcer un objectif d'interdisciplinarité • La mise en réseau de savoirs
choix unique	INTER3a - Interactions - Jugeriez-vous ce dispositif plutôt collaboratif ou plutôt coopératif ? Illustration en orange : contributions collaboratives. Illustration en vert : répartition de la tâche en mode coopératif. • collaboratif • partagé • coopératif
texte	INTER3b - Pour compléter, si vous le souhaitez, proposez ici un autre type de travail collectif qui a ou aurait votre préférence.

type	Les questions
	MOTIVATIONS
choix unique	MOTV1a - S'investir - Mesurez ce qui vous semble moteur dans ce dispositif. • Acquérir des compétences professionnelles • Tirer profit d'un environnement didactique • Produire une ressource en ligne accessible, pérenne, réutilisable]
choix multiples possibles, texte	MOTV1b- Mesure d'intérêt - Pouvez-vous indiquer votre intérêt pour ce dispositif ? • Intérêt pour le travail en cours • Intérêt pour une poursuite, un prolongement • Intérêt pour la réalisation future • Intérêt pour les applications futures • Autre
choix unique, texte	MOTV2- Donner du sens - Pouvez-vous indiquer votre préférence dans les motivations pour cet apprentissage? • J'apprécie de trouver des idées, des perspectives pour mon enseignement • Ce qui mepalit est la transmission d'une pratique, de compétences ou de savoirs • J'aime m'engager dans un projet • Autre
classt	MOTV3 - Participer - Pouvez-vous indiquer en quoi le mode de travail collectif est motivant ? • Ce qui me motive c'est l'idée d'un groupe moteur pour m'investir (en présentiel ou à distance) • Je suis motivé/e par l'utilisation d'un outil collaboratif • J'apprécie ce temps réservé entre nous

ANNEXE 4- Profil des enseignants enquêtés.

Réponses à la question complémentaire sur l'utilisation des outils numériques en classe.

COMPT1 - "Votre utilisation des outils informatiques en classe." [choix unique]



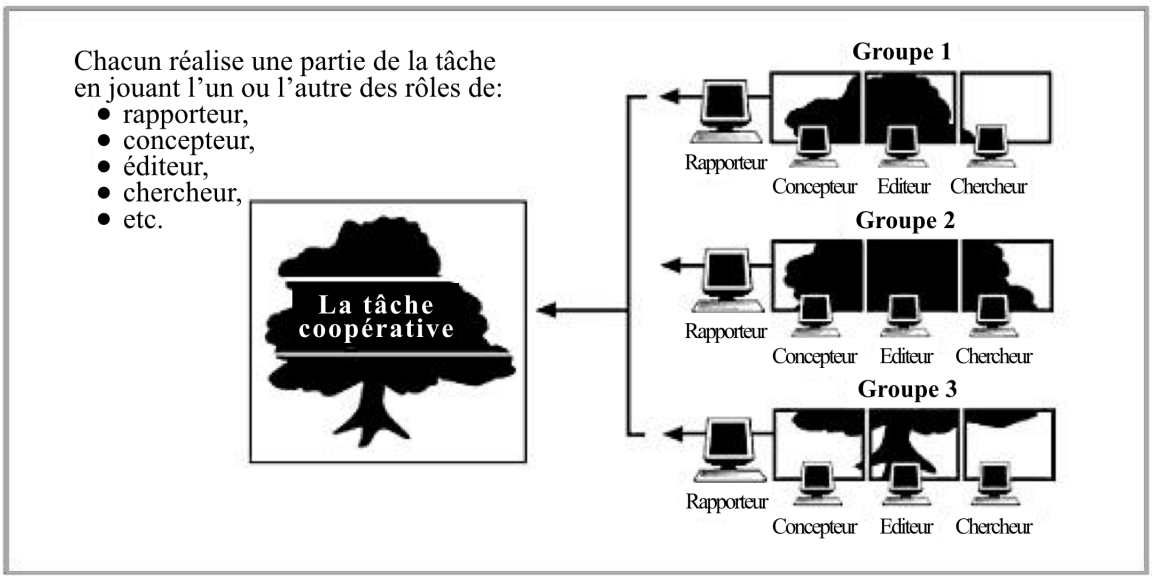
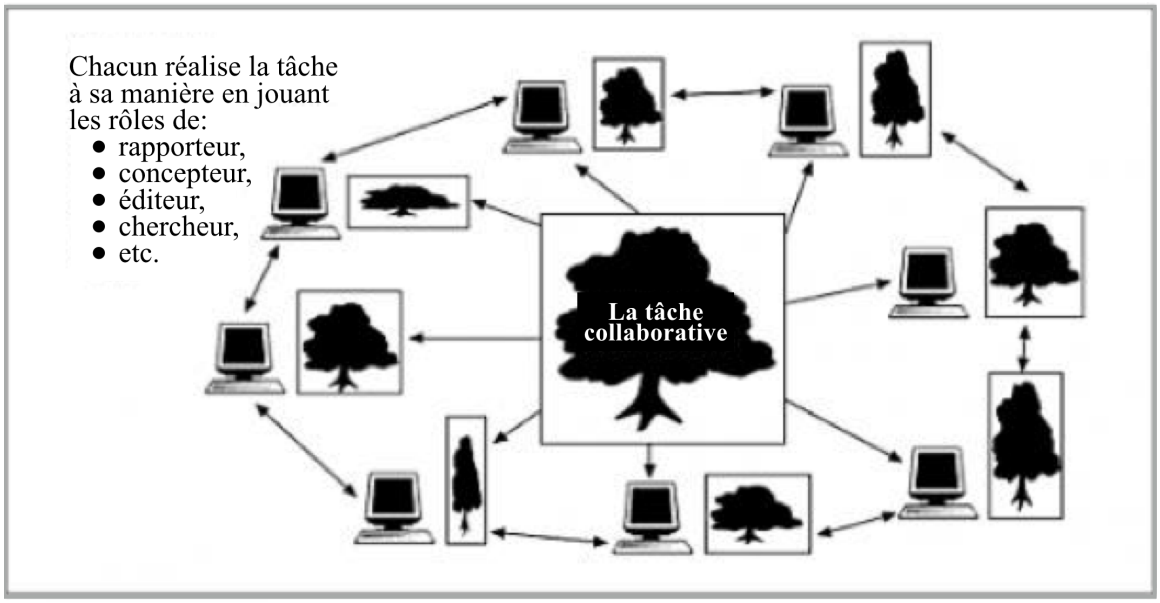
NB : Le détournement d'outil est le fait d'utiliser un outil en transformant son usage. Par ex., utiliser un réseau social pour en faire une galerie scolaire privée. Le détournement d'un outil inclut le fait de savoir l'utiliser.

ANNEXE 5 - Les variables et indicateurs d'après le modèle de Marcel Lebrun.

I- LES CONSTITUANTS		
INFORMATIONS - S'/INFORMER (SUPPORTS - CONTENUS - RESSOURCES : livres, pages web, personne ressource, type de dispositif sur outils en ligne, outils en ligne,…) H1. Le dispositif facilite la réalisation de ressources communes		
accessibilité	acces en ligne facilitateur	- travail en commun - possibilité synchrone ou non
manipulations	fonctionnalité	- simplicité est facilitatrice - le tutoriel nécessaire
réalisations	co-construction de ressources est essentielle	- intérêt d'une réalisation pratique - apports personnel de contenus - intérêt de diffusion des ress. par le mode en ligne - apprendre un outil
ACTIVITÉS - S'/ACTIVER (donner à l'apprenant des occasions où il va pouvoir malaxer les informations; structurer, synthétiser, élaguer,) H2. Construire un référentiel collaboratif en ligne apporte de nouvelles compétences.		
comprendre	attitude réflexive; analyse	- permet de revenir sur son savoir - de l'enrichir - d'analyser différemment sa pratique de cours utilisant de telles ressources
changer	évaluation critique	- d'apporter de nouvelles compétences - d'évaluer son travail pour le modifier - de prévoir des changements
PRODUCTIONS - PRODUIRE (TRAVAUX, mais aussi SOLUTIONS, NVX COMPTORTEMENTS, NVLES CONNAISSANCES, "c'est le chef d'œuvre") "capable de" H3. Des activités communes entraînent de nouveaux savoirs et comportements.		
savoirs	savoirs pratiques	- intérêt de la réalisation finale - solutions à des problèmes/questions
développement	développement personnel	- crée de nouveaux comportements
	développement professionnel	- de nvlles connaissances ? - réinvestissement dans un futur travail ?

II - LES MOTEURS. LEURS INTERACTIONS LA DYNAMIQUE		
INTERACTIONS - INTERAGIR - (pour être soutenu dans l'apprentissage) H4. La collaboration renforce les liens de l'enseignant à sa discipline et ouvre aux autres.		
groupe	communauté	- renforcement des liens d'appartenance disciplinaire - participer à la formation du gr - réseaux
outils et savoirs communs	partages	- faire œuvre commune - construction didactique
ouvertures	échanges	- échanger entre et vers les pairs - inviter à l'interdisciplinaire

MOTIVATION - SE /MOTIVER (pour pouvoir entrer dans l'apprentissage) H5. La tâche commune donne un réel sens à leur professionnalisme.		
s'investir	plus value pédagogique	- valeur pédagogique de la tâche v/s enseignement - acquérir des compétences importantes pour soi
donner du sens	objectifs	- entrer dans un projet - y mettre / trouver du sens
participer	liens	- se sentir bien dans un groupe

ANNEXE 6 - Illustrations des modes de répartition des tâches.

Différences entre tâches coopérative et collaborative. Illustrations extraites du site ***Outils - Réseaux, Travailler en réseau, usages & outils,*** sous licence Creative Commons (Attribution et partage à l'identique). [http://outils-reseaux.org].