

MEMOIRE CAFFA

Le travail collaboratif : Ensemble, c'est tout !

« Comment le travail collaboratif entre enseignants peut-il devenir un réel levier du développement professionnel ? »



REMERCIEMENTS

Merci à mes élèves ainsi qu'aux collègues stagiaires : leurs questions, leurs doutes, leur enthousiasme sont sources d'interrogation et de progrès !

Un merci tout particulier aux collègues qui ont accepté de satisfaire ma curiosité sur leur pratique du travail collaboratif avec beaucoup de sincérité : Cécile D., Valérie, Mickaël et Gildas.

Merci à Cécile M. et Rosemonde C. pour leur confiance et notre collaboration tellement enrichissante.

Merci à Laurence I., Sara A., Sonia P. et Sophie L. pour leur enthousiasme et leur partage.

Merci à Mme Escolan, IA-IPR de Lettres pour sa confiance et son soutien.

Merci à Jean Daurelle pour son aide, son soutien sans faille et sa bienveillance tout au long de la rédaction de ce mémoire, ainsi que pour ses relectures et ses conseils pertinents.

Merci du fond du cœur à mon père pour ses relectures rapides et tellement efficaces !

Enfin et surtout, un immense merci à mon compagnon et mes enfants, qui m'ont soutenue, supportée – dans tous les sens du terme – et accompagnée dans ce projet.

RESUME

Ce mémoire a été réalisé dans le cadre du CAFFA (Certification aux fonctions de formateur académique)

Dans un premier temps il précise la notion de collaboration entre enseignants et établit le lien, dans le cadre de théories socio-cognitives, avec le développement professionnel.

Dans un temps second, il présente le cadre théorique et expérimental de la formation menée pour vérifier ou infirmer les hypothèses émises tout en prenant en compte les freins au travail collaboratif mais également tout ce qui permet de l'encourager. La méthodologie est décrite, expliquée et les résultats sont présentés et analysés.

Dans sa dernière partie, l'efficacité du dispositif proposé est discutée, les freins à lever évoqués.

Enfin, les leviers autorisant le développement professionnel qui ont été mis en évidence permettent de proposer des pistes exploitables au travers d'un exemple de formation au cours de laquelle la collaboration s'avère centrale et ce, de la conception à l'accompagnement post formation.

MOTS-CLES

Travail collaboratif

Développement professionnel

Apprentissage social

Dynamique de groupe

Accompagnement post formation

Mutualisation

Classes ouvertes

AVERTISSEMENT :

Les abréviations et le vocabulaire technique ou pédagogique sont expliqués en fin de mémoire à la page « Abréviation et glossaire ».

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	A
RESUME, MOTS CLES	B
SOMMAIRE	
INTRODUCTION	1
I. CADRE THEORIQUE DU TRAVAIL COLLABORATIF	2
I.1. De quoi parle-t-on lorsque l'on évoque la collaboration ?	2
I.2. Appuis théoriques	3
I.3. De l'intérêt du travail collaboratif	5
I.4. De l'intérêt de la collaboration pendant et après la formation	6
II. COLLABORER POUR DECOUVRIR OU APPROFONDIR DE NOUVELLES PRATIQUES PEDAGOGIQUES	8
II.1. Appuis théoriques	8
II.1.1. Comprendre les freins	8
II.1.2. Dynamique des groupes restreints	
II.2. Problématique	11
II.3. Méthodologie de la recherche	11
II.3.1. Contenus de la formation destinés à tester les hypothèses	11
II.3.2. Comment vérifier les hypothèses ?	12
II.4. Descriptif de la méthodologie de recherche	13
II.4.1. Justification de l'outil de recherche	13
II.4.2. Biais (risques d'erreurs)	14
II.4.3. Échantillonnage	14
II.4.4. Typologie des questions et administration du questionnaire	15
II.4.5. Les indicateurs	15
II.5. Analyse des données	15
II.5.1. Validité des résultats	15
II.5.2. Présentation des résultats	16
II.5.2.1. Jeu initial et collaboration	16
II.5.2.2. Efficacité et développement professionnel	17
II.5.3. Analyse des résultats	20

III. PRAXEOLOGIE	22
III.1.Efficacité du dispositif mis en place	22
III.2.Freins à lever	24
III.2.1. De nouvelles collaborations, solution aux problèmes techniques ?	24
III.2.2. Poser un cadre à la collaboration, le droit à l'erreur	25
III.2.3. Se donner du temps... mais pas trop !	25
III.3.Points d'appui et perspectives	26
III.4. Projet de formation	28
CONCLUSION	30
BIBLIOGRAPHIE	E
ABREVIATIONS ET GLOSSAIRE	G
SOMMAIRE DES ANNEXES ET ANNEXES	2ND LIVRET

INTRODUCTION

A l'heure des MOOC (Massive Online Open Course), du Web participatif et des réseaux sociaux utilisés à des fins professionnelles se pose la question de la pertinence et de l'efficacité de la formation continue des enseignants.

Professeure de français au parcours atypique, j'anime depuis quelques années des formations à l'intention de mes collègues autour des usages du numérique afin de développer les compétences des élèves. La question de l'efficacité de ces formations s'est rapidement posée : ces formations sont souvent uniques et, au mieux, doublées. Les collègues se retrouvent livrés à eux-mêmes avec les outils découverts. Ils doivent donc non seulement continuer à les prendre en main, mais également imaginer comment les utiliser en classe en lien avec les compétences à développer.

Des questionnaires envoyés plusieurs semaines après les formations ont montré qu'une partie des collègues abandonnent. La première raison est qu'ils considèrent l'investissement en temps trop important (plus de 68%)¹. La seconde raison invoquée est qu'ils ne maîtrisent pas les outils ou ont le sentiment de ne pas les maîtriser (36,3%)².

Pourtant à l'issue de chaque formation j'invite les collègues à me contacter et, si besoin à poursuivre les échanges. Je mets également à leur disposition, via différents supports (Padlet ou site internet) des séances, des tutoriels, pour les accompagner au maximum dans la mobilisation des outils ou des pratiques découverts.

Mais cela semble très insuffisant : peu de collègues me contactent et, le cas échéant, je suis seule à répondre, réduisant ainsi le champ des possibles à ma seule pratique, ma seule discipline.

Collaborer, mutualiser au cours de la formation puis après, au sein d'un établissement, d'un bassin ou plus, me semblait des pistes intéressantes pour consolider et poursuivre la formation, ouvrir les collègues à une démarche professionnalisante, et les accompagner durablement.

Pourtant, enseigner est le plus souvent une activité solitaire. Alors comment inciter, au cours d'une formation, les collègues à collaborer et dans quel but ? Cette collaboration peut-elle devenir pérenne et se poursuivre à l'issue de la formation ? Si oui avec quels objectifs et sous quelle forme ?

C'est ainsi que peu à peu a germé l'idée de concevoir une formation invitant les stagiaires au travail d'équipe, non seulement au cours de la formation mais également après. Avec pour but d'expérimenter différentes formes de collaboration et de comprendre comment le travail d'équipe peut être un levier du développement professionnel.

¹ Annexe 7 et Annexe 8 (addition des résultats des pages 4 et 5 de l'annexe 7 et de la page 11 de l'annexe 8)

² Ibid.

Il s'agit alors d'envisager la collaboration au cours de la formation et dans les semaines ou les mois qui suivent comme faisant partie intégrante du processus de formation.

Pour répondre à cette question, je m'inscrirai dans un cadre socio cognitif du développement professionnel, et rappellerai succinctement quelques notions de dynamique des groupes, afin de cerner le type de collaboration qu'il est possible de mettre en œuvre et qui pourrait s'avérer efficace à des fins de développement professionnel.

Je poursuivrai par la description de la formation envisagée, avec en préambule un jeu collaboratif et des temps de collaboration proposés au cours de la formation et a posteriori. J'expliciterai mon modèle d'analyse et analyserai les données recueillies.

Enfin, je tenterai d'interroger l'efficacité du dispositif mis en place, de comprendre les freins au travail collaboratif et de proposer des pistes pour améliorer l'efficacité du dispositif étudié.

I –Cadre théorique

I. 1. De quoi parle-t-on lorsque l'on évoque la collaboration ?

Le terme « collaboration » est souvent utilisé indifféremment pour décrire des pratiques variées de travail collectif, par opposition au travail individuel.

Étymologiquement, collaborer vient du latin « cum laborare », qui signifie « travailler avec ». L'expression « travail collaboratif » représente donc un pléonasme qui sera néanmoins utilisé dans ce mémoire, à des fins de simplification, pour décrire le travail partagé, quel qu'en soit la forme.

Le travail partagé « *recouvre l'ensemble des activités professionnelles de l'enseignant mettant en scène plusieurs adultes (...)* », qui ont un objectif commun. « *Il s'agit de faire ensemble pour réussir ensemble* » (Savoie-Zajc 2010)

Car il y a de nombreuses manières, lorsque l'on est enseignant, de « travailler avec ». Les entretiens exploratoires que j'ai menés montrent l'étendue des représentations et des pratiques :

« *Collaboration ça m'inspire, euh, alors moi je dirais plutôt travail en équipe, euh, sur des thèmes choisis, heu, et puis pouvoir se rencontrer, euh, discuter, élaborer des projets ensemble, évaluer aussi.*³ »

³ Annexe 4 – page 2 Lignes 2 et 3

« Mais dans le cadre des EPI, j'ai été amené à, euh... collaborer plus ou moins, c'est-à-dire qu'on avait un projet commun et chacun s'intégrait comme il pouvait dans ce projet-là »⁴

« Le mot collaboration, euh... Ce qui me vient à l'esprit : travail en équipe... Travail en équipe, partage d'idées. »⁵

« On était un vrai binôme en cours, voilà. Quand c'était lui qui assurait l'enseignement, j'étais là pour voir ce que faisaient les autres élèves, ou inversement. (...) Mais c'est peut-être les seules années et avec la seule classe où j'ai eu une réelle collaboration, un réel échange. »⁶

Ainsi le mot collaboration recouvre les notions de coopération, de co-enseignement, de partage (mutualisation, échange de documents), mais également de réunions diverses ...

Selon Olivier Zara (Zara 2008) collaborer est une « *action collective fondée sur l'entraide pour atteindre un objectif* », tandis que coopérer est la « *mise en commun de ressources* ».

Cependant tous sont d'accord : qui dit collaboration dit collectif.

Mais pour que ce collectif soit efficace, il ne suffit pas de réunir des enseignants qui travaillent habituellement de manière isolée. Car comme l'avait suggéré Kurt Lewin, le groupe n'est pas la somme des individus : « *Le groupe est un tout dont les propriétés sont différentes de la somme des parties* ». (Anzieu et Martin 1986a)

L'objectif de la formation dont je défends l'idée est de créer une dynamique sociale favorisant le développement professionnel individuel au travers de la collaboration et de tenter de la pérenniser pour accompagner les collègues dans la durée.

Le cadre théorique de ce mémoire prendra donc appui d'une part sur une approche sociocognitive du développement professionnel qui soutient l'hypothèse que celui-ci peut aussi être la conséquence d'un apprentissage social, mais également sur des notions de dynamique des groupes restreints.

I.2. Appuis théoriques

Si le format de ce mémoire ne permet pas d'exposer de manière très détaillée la notion complexe de développement professionnel, il me semble cependant utile de se mettre d'accord sur quelques points : dans un article de synthèse sur ce thème, A. Uwamariya et J. Mukamurera rappellent que « *l'enseignant est*

⁴ Annexe 2 – page 2, Lignes 78-79

⁵ Annexe 3 – page2, Lignes 5-6

⁶ *ibid.* – page3, Lignes 41-42

considéré comme un apprenant qui, au fil du temps, construit et reconstruit ses savoirs.» (Uwamariya et Mukamurera 2005)

Or ces savoirs sont multiples et par là-même issus de sources variées : formation universitaire, lectures, expérience personnelle, analyse réflexive, collaboration, observation, échanges...

Les deux auteurs précisent : « *L'idée commune qui ressort est que le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique.* » avant de souligner « *la complexité et de la multi dimensionnalité du travail enseignant ainsi que des différentes sources de construction du savoir enseignant.* » (Uwamariya et Mukamurera 2005)

En effet, ce processus de développement est, d'une part individuel, faisant appel à l'engagement de l'enseignant, à sa capacité d'analyser de manière réflexive sa pratique et à identifier ses besoins, et d'autre part collectif, à travers notamment l'interaction avec les pairs.

Car les enseignants peuvent aussi apprendre les uns des autres. L'observation de postures différentes, de nouvelles situations ou de nouveaux outils proposés est source d'évolution, soit grâce à ce que Bandura nomme le modelage, soit par le biais d'un conflit sociocognitif, notion développée notamment par Anne-Nelly Perret Clermont puis par Mugny et Doise.

Ainsi, Bandura a développé la notion de modelage, ou apprentissage vicariant, qu'il considère être plus qu'un simple mimétisme et qui dépasse bien souvent largement ce qui a été observé. Selon lui il s'agit d'un travail d'observation active, par lequel, « *en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observé, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés.* » (Carré 2004). P. Carré précise également qu'en plus de permettre l'acquisition de nouvelles compétences, ce processus influence positivement la motivation.

Or, sans être nommé, cet apprentissage vicariant a été évoqué lors des entretiens exploratoires, à plusieurs reprises :

- Ainsi Mickaël confiait que c'est en regardant des collègues, la relation qu'ils avaient avec les élèves ou leur façon de les faire entrer en classe qu'il s'était dit : « *Tiens, en fait, il y a peut-être un truc à développer⁷.* ».
- Valérie, professeure de mathématiques en collège et qui a eu l'opportunité d'aller observer des collègues de primaire, à sa demande, m'a rapporté une expérience très positive : « *Ah oui c'est génial !* »

⁷ Annexe 2, page 7, Lignes407-408

Ben maintenant dès que je fais des ateliers, enfin des, des, des travail (travaux) de groupe, tout ça, mais je me sers de ce que j'ai vu en primaire oui ...⁸ »

Cependant le développement professionnel lié à l'interaction entre pairs ne se limite pas à l'apprentissage vicariant : on peut aussi évoluer en étant confronté aux différences de points de vue, d'idées, de représentations...

C'est ce que les chercheurs ont nommé le conflit socio cognitif. Tania Zittoun (Zittoun 1997) rappelle que ce "conflit" ne pose pas problème, « *au sens où il n'appelle pas une gestion sociale de relations conflictuelles ; au contraire, parce qu'il est comme un levier qui viendrait décoller une image trop arrêtée que l'on aurait d'un état de chose, parce qu'il révèle qu'il y a toujours une autre image qui s'y oppose, ou une troisième qui nous échappe, le conflit sociocognitif joue un rôle de catalyseur et une incitation au travail toujours renouvelable de création de compréhension.* »

Gildas m'a raconté⁹ combien le co-enseignement avec un professeur des écoles avait bousculé ses repères. Certaines activités lui avaient semblé « *des choses basiques auxquelles* » il n'aurait « *même pas pensé au départ.* » et lui avaient paru « *totalemt absurdes au début* », avant de prendre conscience que ces élèves étaient incapables de se repérer dans leur quartier, y compris dans le proche voisinage. Le projet a donc pris tout son sens.

Tania Zittoun (Zittoun 1997) insiste cependant sur le fait que les interactions, en tant que rencontres de points de vue distincts, ne suscitent de réels progrès qu'à deux conditions : d'une part que le sujet soit « prêt » à acquérir ces compétences et d'autre part que le « conflit » soit réglé au niveau cognitif et non au niveau affectif ou relationnel.

Ainsi, lors de collaborations (cocreation de séquence, co-enseignement notamment), chacun, s'il se trouve dans sa zone proximale de développement, peut s'enrichir, développer de nouvelles compétences professionnelles, trouver de nouvelles sources de motivation et même innover.

I.3. De l'intérêt du travail collaboratif

L'apport du travail collaboratif semble donc indiscutable, tant ses atouts sont nombreux, et reconnus : communiquer, sortir d'un certain isolement, mutualiser, cocréer, se partager les tâches pour aller plus vite, découvrir d'autres manières de faire, d'autres outils, apprendre à négocier, ou se rassurer, et tout cela de manière synchrone bien sûr, mais également asynchrone grâce aux apports du numérique.

⁸ Annexe 4, page 7, Lignes 647- 648

⁹ Annexe 3 – page 3, Lignes 50 à 57

Pourtant la collaboration entre enseignants ne va pas toujours de soi. Il s'agit pourtant d'une demande institutionnelle puisqu'elle fait partie du référentiel de compétences des enseignants¹⁰. C'est également pour Philippe Perrenoud l'une des dix nouvelles compétences pour enseigner (Perrenoud 2016). C'est même, et surtout, la compétence majeure du 21^e siècle pour les chercheurs J. Voogt et P. Roblin, qui ont établi cette conclusion après avoir consulté de grands référentiels d'organismes internationaux tels que l'UNESCO ou l'OCDE.(Ouellet et Hart 2013).

Andy Hargeaves le souligne dans une conférence filmée : « *Les enseignants qui travaillent en collaboration se sont améliorés avec leurs élèves, (...), comparativement aux enseignants qui travaillaient seuls. Si vous travaillez avec d'autres personnes, vous ressentez du soutien lorsque les choses tournent mal, vous avez accès à d'autres idées, vous pouvez élargir la gamme de stratégies que vous avez pour répondre aux besoins de vos divers apprenants* ». ¹¹

Ce sentiment d'isolement et ce besoin d'être soutenu ou rassuré n'est d'ailleurs pas étranger aux collègues que j'ai interrogés :

- « (...) dans la pratique du métier, on est seul, mine de rien. On est très, très seul, entre ces quatre murs » me confiait Gildas dès les premières secondes de notre discussion¹².
- Valérie, quant à elle, m'expliquait que d'observer ses collègues en salle informatique lui avait permis d'appréhender les TICE plus sereinement « *parce qu'au départ, je me rappelais, j'avais beaucoup ... j'avais peur d'utiliser les TICE. Donc ... et ça, ça le fait de les voir travailler dessus ça m'a beaucoup aidée* » ¹³

La révolution technologique de ces dernières années, l'apparition des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) et les évolutions pédagogiques qui en ont découlé sont aussi des atouts majeurs qui incitent les enseignants à travailler ensemble. Pour François Taddei (2017)¹⁴ , « *Les outils numériques offrent des opportunités nouvelles d'intensifier le processus de co-construction, de partage et de diffusion des connaissances, en favorisant la participation de chacun*»

Le travail collaboratif paraît donc une nécessité mais qu'en est-il du travail collaboratif en formation ?

I.4. De l'intérêt de la collaboration pendant et après la formation ?

Nous l'avons vu, un enseignant apprend dans presque toutes les circonstances de la vie, parfois par simple observation, parfois en étant confronté à des pratiques qui le « bousculent ». Cependant J-F. Marcel explique

¹⁰ B.O 30 du 25 juillet 2013

¹¹ Andy Hargeaves, Deep Collaboration. Video en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=JyuTujJMgho>

¹² Annexe 3, page 2 lignes 6-7

¹³ Annexe 4, page 3, lignes 299-300

¹⁴ http://cache.media.education.gouv.fr/file/03 - mars/19/0/2017_rapport_taddei_740190.pdf

que si dans l'apprentissage social l'initiative relève exclusivement de l'apprenant, « *dans le cas du conflit socio-cognitif, c'est assez différent et l'existence d'un groupe de travail s'avère, dans la majorité des cas, une condition première.* » (Marcel 2007)

Il paraît donc intéressant de créer en formation, par le travail collaboratif, des conditions favorisant des processus de conflits sociocognitifs ou d'apprentissages vicariants.

Chercheurs, inspecteurs et formateurs ne s'y trompent pas et tous vantent les bienfaits du travail partagé et du collectif en formation.

C. Becchetti-Bizot le souligne dans un rapport au ministre de l'éducation nationale. Dans le paragraphe où elle évoque les besoins en formation initiale et continue pour accompagner le changement et les réformes en cours, elle explique que « *les modalités offertes par l'institution ne peuvent plus convenir. Il est nécessaire de les compléter par de nouvelles modalités, moins descendantes et plus contributives, mieux distribuées entre les acteurs s'appuyant notamment sur le principe de la pédagogie inversée : formation et évaluation par les pairs, formes hybrides, mélangeant le présentiel et le e-learning, ouverture de sa classe, développement de plateformes de partage et de travail collaboratif, couplées avec des moments de regroupement ...* »¹⁵

François Taddei (2017) le confirme également dès la première page de son rapport : « *Dans une société apprenante, chaque individu doit pouvoir à son niveau construire et partager ses connaissances et ses découvertes avec les autres, documenter ses apprentissages, disposer des ressources, des lieux et des accompagnements nécessaires pour progresser mais aussi pour permettre à d'autres de s'en inspirer et d'améliorer leurs pratiques.*¹⁶ »

Ailleurs dans le monde, ces pratiques ont, semble-t-il, fait leur preuve, notamment au Canada ou en Finlande par exemple. Philippe Meirieu l'a remarqué et a partagé sur le réseau social Twitter récemment : « *Les pays qui ont de bons résultats sont ceux où les enseignants se visitent et où ils échangent sur leurs pratiques*¹⁷ », comme les professeurs finlandais par exemple : « *Ils participent à la formation de leurs collègues en les accueillant dans leurs classes (...).* »¹⁸

A titre personnel, mon expérience de la collaboration via les réseaux sociaux est extrêmement positive : l'ouverture d'un compte professionnel sur Twitter m'a permis de créer un réseau de collègues de toutes les matières, ayant des pédagogies variées et souvent innovantes. J'ai pu découvrir des outils que j'ai testés et que je me suis appropriés pour certains. Mais j'ai également pu échanger directement avec certains collègues de

¹⁵ C. Becchetti-Bizot, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale, Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique, vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner, mai 2017, p47

¹⁶ http://cache.media.education.gouv.fr/file/03 - mars/19/0/2017_rapport_taddei_740190.pdf,

¹⁷ Philippe Meirieu sur son compte Twitter @PhilippeMeirieu le 6 décembre 2016

¹⁸ Paul Robert, Principal du collège N. Mandela de Clarensac « L'éducation en Finlande – Les secrets d'une étonnante réussite »

métropole ou du Canada, via Hangout ou Skype, afin de confronter nos manières de faire, d'échanger des conseils pratiques etc..

Cette autre manière d'évoluer m'a semblé très intéressante bien que peu reproductible en formation continue puisqu'elle dépend essentiellement d'un engagement personnel.

Par ailleurs j'ai eu l'occasion de développer une collaboration pérenne et très riche avec deux collègues de français, à la suite de plusieurs formations sur la classe inversée que j'avais animées dans un collège du sud. Nos échanges, qu'ils soient en présentiels ou non, m'apportent énormément.

Inciter à collaborer en formation serait donc gage de développement professionnel pour les stagiaires comme pour le formateur.

Une dernière dimension me semble très avantageuse dans le cas du travail collaboratif : l'accompagnement des stagiaires dans la durée, par le biais d'un forum d'échange ou de la mutualisation du travail réalisé.

Les stagiaires ont une forte demande sur l'accompagnement à l'issue de la formation : ainsi 57,9% des stagiaires qui ont réinvesti en classe ce qu'ils ont découvert en formation disent qu'ils ont eu de l'aide (36,8% ont eu de l'aide de collègues et 21,1% de l'aide du formateur, l'un n'excluant pas l'autre).¹⁹ Or être formateur, c'est justement rechercher continuellement à améliorer l'efficacité de la formation, en accord avec la commande et les besoins des collègues : le travail collaboratif au cours de la formation et surtout après me semble une piste extrêmement riche.

II. Collaborer pour découvrir ou approfondir de nouvelles pratiques pédagogiques

II.1. Appuis théoriques

II.1.1 Comprendre les freins

Pour envisager une formation dont l'objectif serait d'insuffler une collaboration durable, il faut d'abord comprendre quels sont les obstacles au travail d'équipe et sur quels leviers s'appuyer.

Dans son article sur les freins au travail collaboratif, Christine Gangloff-Ziegler repère deux types de réticences : celles qui relèvent de l'individu et celles liées au collectif. (Gangloff-Ziegler 2009)

¹⁹ Annexe 8, page 6

Parmi les premières, l'auteur nous révèle que le manque de temps est un argument très utilisé, mais qu'il cache en réalité des résistances pas toujours assumées, ce que Cécile a évoqué avec beaucoup d'honnêteté : « *Je pars du principe que, voilà, en général quand on veut, on trouve des solutions. Donc si je les ai pas trouvées, c'est peut-être que quelque part je suis peut-être pas encore 100% dedans. C'est une possibilité. (rires). Je ne l'exclus pas, cette possibilité.*²⁰ »

L'une de ces résistances est « *le fait de ne pas se sentir légitime dans ses apports et/ou de redouter le regard critique des autres intervenants.* » (Gangloff-Ziegler 2009)

Mickaël et Cécile D. l'ont confirmé lors de nos entretiens : « *Mon idée, hein... C'est que... Et pour que ça nous arrange parfois, d'échanger de manière très, très brève quand il s'agit de collaborer. C'est parce que, euh... (...) c'est laisser à l'autre la possibilité de poser un regard sur ce qu'on fait, qui est critique ; et nous, en tant qu'enseignant, on a, on n'aime pas qu'on nous regarde parce qu'on est habitué à, euh... On n'est jamais jugés. On juge les autres. On n'est jamais évalués, en tout cas. On est sur cette crainte, d'être évalué, jugé.* »²¹ ou encore « *Alors, c'est vrai que les collègues qui voulaient pas... Qui étaient mal à l'aise en présence d'un adulte, je sais pas s'ils se sentent jugés ou quoi.*²² »

Christine Gangloff-Ziegler note également que l'esprit de compétition peut être un obstacle puisque la valeur individuelle n'est pas mesurable, ne permettant pas à ceux qui la recherche d'obtenir de reconnaissance personnelle.

Les collègues avec lesquels j'ai eu des entretiens m'ont majoritairement dit qu'ils préféreraient collaborer avec des collègues d'autres matières et il aurait été intéressant de comprendre si cela était lié à l'un ou l'autre des freins individuels évoqués dans l'article. Peut-être le regard de l'autre est-il jugé plus pénétrant, plus aigu encore lorsqu'il émane d'un collègue de la même discipline.

Concernant les freins collaboratifs, il en est deux qu'il me semble important d'identifier. Le premier concerne la communication pour « *faire connaître le projet initié afin d'y faire adhérer un nombre important de personnes susceptibles d'y contribuer* » (Gangloff-Ziegler 2009), le second est de faire en sorte de donner du sens au projet collectif, afin que « *chaque contributeur potentiel y trouve une signification sur le plan individuel, tant il paraît évident que l'intérêt de l'individu ne s'effacera jamais totalement au profit de l'intérêt d'un collectif.* (Ibid.) »

Une fois les freins possibles identifiés, il est nécessaire de trouver des points d'appui afin de renforcer l'esprit d'équipe et l'engagement des collègues stagiaires.

²⁰ Annexe 1, page 4, lignes 71 à 73

²¹ Annexe 2, page 2, lignes 90 à 96

²² Annexe 1, page 3, lignes 28 - 29

II.1.2 Dynamique des groupes restreints

Il semble que « *le travail partagé repose d'abord et avant tout sur l'engagement individuel des enseignants.* » (Savoie-Zajc 2010)

Valérie me confiait ainsi que pour, elle, la collaboration c'est du travail d'équipe, autour de projets « *Mais sur des thèmes, oui vraiment qui sont choisis par une équipe...* »²³, puis que « *... l'envie est primordiale quoi... on peut pas se lancer dans des projets, si on est, si, si on se sent pas investi de quelque chose quoi.* »²⁴

Comment donc créer cet engagement, au cours d'une formation et, plus encore, de manière durable afin que les collègues conservent la motivation de collaborer au-delà de la journée ou des deux journées de formation ?

Selon Moreno, « *le moral et par la suite les performances d'un groupe, d'un équipage, d'une équipe de travail dépendent de la prédominance des relations de sympathie entre les membres et à l'égard du leader.* » (Anzieu et Martin 1986b)

Il semble donc primordial de tenter d'instaurer des relations de sympathie au sein du collectif, si elles ne préexistent pas, d'autant plus que d'après Kurt Lewin, « *les membres d'un groupe sont prêts à adhérer à de nouvelles normes si le groupe y adhère* » (Anzieu et Martin 1986a) ce qui est un levier efficace en formation, par exemple pour les outils numériques.

Le choix de la taille des groupes semble aussi un élément déterminant : dans des groupes importants, certains restent inactifs alors que dans de petits groupes, entre huit et douze, « *chaque membre du groupe peut percevoir chacun des autres et entrer en interaction avec lui.* » (Anzieu et Martin 1986a)

Néanmoins cela reste insuffisant, comme le remarque justement Rémi Thibert dans son dossier sur les pratiques collaboratives à l'heure des TICE : « *La collaboration ne se décrète pas a priori et toute tentative pour l'imposer de manière abstraite dès l'initialisation d'un projet, avant même que les divers acteurs ne se soient reconnus et en aient éprouvé le besoin, est vouée à rencontrer de sérieuses difficultés.* »²⁵

En effet le dernier élément important concerne la conduite du groupe. Dès 1939, Kurt Lewin et ses collaborateurs ont montré « *la supériorité de la conduite démocratique sur la conduite autocratique ou le « laisser-faire* » (Anzieu et Martin 1986a)

Dans la discussion avec Mickaël, on retrouve l'importance du rôle du leader, déclencheur d'idée, motivateur, mais capable de s'effacer pour laisser la place au fonctionnement démocratique : « *Oui, il faut un leader, il faut*

²³ Annexe 4, page 2, lignes 2 et 3

²⁴ Ibid. – page 5, lignes 561 - 562

²⁵ <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/43-mars-2009.php#partie2>

quelqu'un qui insuffle, qui, euh... (...) Un leader, ce n'est pas forcément celui qui accompagne les autres tout le temps, dans leur euh... Dans leur cheminement, en fait. »²⁶

Cernant un peu mieux les freins et les leviers possibles au travail d'équipe, j'ai pu concevoir les formations que je devais animer en étant attentive à ces paramètres.

II.2 Problématique

Ces lectures de travaux de recherches ont conforté les conclusions empiriques auxquelles j'étais parvenue et me permettent ainsi d'envisager les deux hypothèses suivantes :

- Un jeu collaboratif en préambule de la formation crée une dynamique de groupe et de la sympathie qui permettront un travail collaboratif plus efficace par la suite.
- La collaboration est un levier d'apprentissage.

Mais il ne suffit pas de demander à des enseignants de travailler ensemble lors d'une formation pour qu'il y ait apprentissage, et encore moins réinvestissement.

Alors de quelle manière s'emparer du prescrit pour en faire un point d'appui, c'est à dire « **Comment le travail collaboratif entre enseignants peut-il devenir un réel levier de développement professionnel** » ?

II.3 Méthodologie de la recherche

II.3.1 Contenus de la formation destinés à tester les hypothèses

Peu avant les vacances de Noël, j'avais deux formations assez différentes à animer bien que toutes deux faisant appel au numérique. La première, une FIL (Formation d'Initiative Locale), dans un lycée du sud, concernait la classe inversée. La seconde était une formation figurant au PAF (Plan Académique de Formation), et commandée par mon inspectrice, Mme Escolan. Il s'agissait de présenter à des collègues de lettres comment améliorer les compétences en lecture des élèves grâce aux outils numériques.

Or, à l'occasion d'un échange en visioconférence avec une collègue canadienne engagée dans l'innovation pédagogique, celle-ci a évoqué un jeu inspiré des jeux d'évasion qui motivait particulièrement ses élèves.

²⁶ Annexe 2, page 4, lignes 204 à 208

Immédiatement, j'ai entrevu la possibilité, en adaptant ce type de jeu à une formation, de créer une dynamique de groupe et un donc un engagement dans le travail collaboratif qui suivrait.

Dans les deux cas j'ai fait le choix de commencer la formation par ce type de jeu nommé « Digital Breakout » au Canada et que nous pourrions traduire par « Evasion numérique ».

Il s'agit d'énigmes à résoudre, pour la plupart numériques, présentant des contenus ou des outils, et dans un cadre ludique et scénarisés. L'objectif était donc double : d'abord créer de la sympathie entre les membres du groupe, une cohésion importante pour le travail collaboratif suivant, mais également permettre aux stagiaires de découvrir une première fois – et de manière ludique - les outils numériques présentés et développés par la suite²⁷. En voici un exemple : <http://urlz.fr/6zYC>

Comme je l'ai précisé plus haut, mon but n'était pas seulement de faciliter le travail d'équipe au cours de la journée de formation, et de faire en sortes que les conditions soient réunies pour tenter de favoriser les conditions d'un conflit socio cognitif ou d'un apprentissage vicariant, mais également de proposer de continuer à collaborer. Cela me semble en effet un excellent moyen d'accompagner les stagiaires dans la durée, comme le préconise le référentiel du formateur²⁸ ou le Centre Alain Savary dans son dossier « Concevoir des formations »²⁹.

J'ai donc demandé à Jean Daurelle, administrateur Magistère, de me créer une page pour chaque formation animée. Sur ces pages j'ai ajouté un forum de discussion pour les questions éventuelles, et invité chacun à y répondre. J'ai enfin proposé un lien vers le PADLET³⁰ de la formation, qui présente un rappel du cadre institutionnel et la mutualisation de ressources.

II.3.2 Comment vérifier les hypothèses ?

Pour vérifier la première hypothèse, j'ai proposé en tout début de formation le jeu numérique. Plus tard dans la journée, les stagiaires ont été invités à collaborer pour créer une séance avec l'un des outils découverts dans la matinée.³¹

Malheureusement je n'ai pas eu les moyens de réellement vérifier mon hypothèse sur le jeu collaboratif, les groupes de stagiaires étant trop réduits pour en tirer des conclusions fiables.

²⁷ Voir annexe 10 : description et objectifs du jeu d'évasion numérique

²⁸ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/30/3/perso4093_annexe1_452303.pdf

²⁹ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formations> p7, 8 et 11 notamment

³⁰ Exemple de Padlet proposé à l'issue d'une formation : https://padlet.com/natachacanaud/mutualisation_prof_lettres

³¹ Annexe 9 : Descriptif de la formation

Néanmoins, interrogés à l'issue du jeu puis une semaine après, sur la manière dont le jeu leur a présenté la collaboration, les stagiaires indiquent pour 68% un regard positif, pour 31% un regard nouveau et pour 13% que cela les incite à collaborer à nouveau (annexe 5, p 3 et annexe 6, p10, réunis). Enfin 93% indiquent qu'ils ont trouvé la collaboration efficace. (annexe 5, p 2 et annexe 6, p11, réunis).

J'ai également noté lors des deux formations où j'ai eu recours à ce jeu que les collègues ont tous travaillé en groupe sur l'activité suivante (ce qui n'avait jamais été le cas dans les formations précédentes). Lors de la formation classe inversée, afin de tester plus avant cette hypothèse, j'avais scindé le groupe de stagiaires en deux. Certains ont été invités à collaborer pour le jeu, et d'autres à le résoudre seuls, sur ordinateur uniquement. J'ai été surprise d'observer lors de l'activité suivante, pour laquelle ils avaient le choix de travailler seul ou en groupe, que les collègues qui avaient collaboré se sont tous regroupés, tandis que les autres ont d'abord travaillé de manière individuelle, avant de se regrouper, d'abord à deux, puis à trois, au bout d'une quinzaine de minutes.

Je n'irai pas plus loin sur ce thème, le temps et le nombre de pages impartis pour ce mémoire m'interdisant de pousser plus avant dans cette voie.

II.4 . Descriptif de la méthodologie de recherche

II.4.1. Justification de l'outil méthodologique

Concernant la seconde hypothèse, j'ai fait le choix de réaliser des enquêtes par questionnaire d'auto administration :

- La première concernait le travail collaboratif au cours du stage « Améliorer les compétences en lecture avec le numérique » et a été envoyée une dizaine de jours après l'une des formations (14 stagiaires).
- Le second questionnaire a été envoyé aux mêmes stagiaires, 9 semaines après la formation (dont 5 semaines de vacances scolaires) afin d'évaluer le réinvestissement des outils présentés.
- Le dernier questionnaire, plus conséquent, a été envoyé à l'ensemble des collègues pour lesquels j'ai animé ou co-animé un stage depuis septembre 2015 (108 stagiaires) et cherche à déterminer également le pourcentage de réinvestissement des outils ou des pratiques découverts, ainsi que ce qui a freiné ou déterminé ce réinvestissement.

Selon R. Mucchielli (Mucchielli 1993), il existe cinq objectifs principaux dans une enquête psycho-sociale et concernent les données suivantes : données personnelles, données sur l'environnement, données sur le comportement, les niveaux d'informations d'opinion, d'attentes, et, enfin, les attitudes et motivations.

C'est ce dernier type de données que ces enquêtes cherchent à récolter pour :

- Vérifier l'intérêt de la collaboration dans les apprentissages professionnels lors du présentiel.
- Comprendre ce dont ils auraient besoin pour s'approprier davantage les contenus des formations et les mettre en pratique.
- Vérifier l'intérêt de la collaboration après la formation pour aider les collègues à réinvestir et/ou modifier leurs pratiques.

Enfin, les réponses au second questionnaire m'ont également incitée à m'entretenir avec des collègues qui pratiquent désormais la classe inversée ou utilisent Moodle, afin de comprendre ce qui a été aidant voire déterminant pour ce changement de pratique.³²

II.4.2 – Biais (risque de d'erreurs)

Il existe un certain nombre de biais qu'il convient d'éviter. Parmi ceux listés par R. Mucchielli (1993), je serai particulièrement vigilante à la construction du questionnaire. En effet la formulation des questions est importante : il faut par exemple se méfier de la tendance à l'acquiescement (Mucchielli 1993) , mais également de « l'effet de halo »³³ qui peut exister dans les successions de questions qui peuvent avoir un lien : une question sur l'accident de Fukushima puis sur la nécessité de développer les énergies renouvelables peut induire une réponse déformée.

Un autre biais me semble lié aux raisons qui poussent les collègues à répondre ou non et qui pourraient être plus affectives qu'objectives : lien tissé ou non avec le formateur, adhésion ou non au contenu de la formation etc.

II.4.3 Échantillonnage

L'échantillon est constitué des :

- Stagiaires de la formation « Développer la compréhension en lecture avec le numérique » animée en décembre 2017, soit 14 personnes. (5 stagiaires étaient désignés, 9 étaient volontaires, tous collègues de lettres).
- Stagiaires des formations dispensées depuis octobre 2015, soit 108 personnes. Il s'agit de collègues de toutes disciplines, volontaires pour la plupart.

Cela représente donc un échantillon total de 123 personnes. Certaines questions sont communes à tous les questionnaires, d'autres non.

³² Annexes 12

³³ http://rb.ec-lille.fr//Analyse_de_donnees/Methodologie_Conception_et_administration_de_questionnaires.pdf

II.4.4 – Typologie des questions et administration du questionnaire

Le temps imparti m'a fait privilégier une majorité de questions fermées, dichotomiques ou à choix multiples. Un champ de texte complète cependant chaque question.

Ces questionnaires ont été conçus sur Lime Survey ou Google Forms et envoyés aux collègues par le biais de la messagerie académique. Un texte d'accompagnement précisait que les réponses étaient anonymes et j'ai expliqué les raisons de ma démarche.

II.4.5 – Les indicateurs

Le réinvestissement (en classe ou à la maison) d'un contenu de la formation me semble un indicateur du développement professionnel. Cela montre en effet l'appropriation d'un outil ou d'une pratique pédagogique.

La mutualisation de ressources (séances, productions d'élèves, lien vers un outil découvert etc..) sur l'un des supports proposés et la volonté d'échanger (mail, forum d'échange créé sur Magistère) peuvent être considérés comme des indicateurs de la collaboration après la formation.

Les questions posées cherchent donc à savoir si les collègues

- Ont réinvesti un ou plusieurs des outils présentés.
- Ont utilisé les supports créés pour échanger ou mutualiser.

Les questions cherchent également à vérifier le lien supposé entre le travail collaboratif au cours de la formation, l'investissement dans le travail collaboratif à l'issue de la formation et le réinvestissement en classe.

II.5 Analyse des données

II.5.1 – Validité des résultats

- 85% (12 sur 14) des stagiaires ont répondu au premier questionnaire (questionnaire envoyé 5 jours après la formation « Améliorer les compétences en lecture avec le numérique)
- 32 % des stagiaires ont répondu au second questionnaire, envoyé 9 semaines après la formation citée ci-dessus (5/12)
- 25 % des stagiaires (27 sur 108) ont répondu au troisième questionnaire, envoyé de quelques semaines à 2 ans après les formations dispensées.

Il semble indéniable que le facteur temps joue un rôle ... J'ai également remarqué, concernant le second questionnaire, que les premières réponses sont arrivées massivement dans les cinq premiers jours après l'envoi (60% des réponses) puis se sont étalées jusqu'à la date limite.

Il est intéressant de noter que sur les collègues qui ont répondu très rapidement, 85% déclarent avoir mis en pratique ce qui a été découvert en formation. Cela pourrait corroborer le doute émis plus haut sur ce qui pousse éventuellement les collègues à répondre. Dans ce cas précis, s'agit-il d'un besoin de reconnaissance, d'une satisfaction justifiée ? Est-ce dû au lien créé avec le formateur malgré l'aspect anonyme des réponses – puisque les échanges que j'ai eus pour aider certains collègues à mettre en pratique ont créé un lien, que je n'ai pas avec les autres ? A l'inverse, ceux qui n'ont pas répondu sont-ils déçus ou gênés de ne pas réinvestir le contenu de la formation ?

L'indicateur sur le développement professionnel pourrait donc être biaisé : il faudrait avoir accès au cours de l'ensemble des stagiaires pour obtenir un pourcentage réel concernant les outils et pratiques réinvestis ce qui paraît bien difficile.

II.5.2 – Présentation des résultats

Légende

Plusieurs questionnaires ont été proposés : ils ne concernaient pas les mêmes stagiaires, au même moment. Certaines questions sont communes, d'autres non. Pour une meilleure lisibilité des tableaux de résultats, une légende est proposée. L'ensemble des résultats est présenté en annexe.

Questionnaire 0 Plickers (administré pendant la formation classe inversée du 22/11)	
Questionnaire 1 Lime Survey (formation lecture et numérique – envoyé 5 j après)	
Questionnaire 2 Google Forms (formation lecture et numérique – envoyé 9 semaines après)	
Réponses réunies des questionnaires 0 et 1	
Questionnaire 3 (ensemble des stagiaires depuis sept 2015)	
Réponses réunies des questionnaires 2 et 3	

N.B : certaines questions étaient à réponses multiples. Dans ce cas les résultats sont la plupart du temps supérieurs à 100%. Le total des réponses n'est égale à 100% que dans le cas des réponses dichotomiques.

II.5.2.1 Jeu initial et collaboration

Tableau 1

Lors du jeu initial, certains d'entre vous ont été invités à collaborer. Cela vous a fait voir la collaboration de manière (14 répondants)	Nb de citations	%
Nouvelle	4	28,5%
Positive	8	57,1%
Positive et vous incite à collaborer à nouveau	2	14,2%
Négative	0	0%
Autre (collègues qui n'ont pas eu à collaborer pour ce jeu)	3	21,4%

Tableau 2

Votre ressenti à propos du jeu initial ? (9 répondants)	Nb de citations	%
Positif	3	33,3%
Cela a créé une dynamique de groupe le temps du jeu	3	33,3%
Cela a créé une dynamique de groupe pérenne	2	22,2%
Cela vous a motivé pour la suite de la formation	1	11,1%
Cela n'a eu aucune influence sur votre motivation pour la suite de la formation	3	33,3%
Cela vous a donné envie de tester avec vos élèves	1	11,1%
Négatif	1	11,1%
Cela vous a mis mal à l'aise	0	0%

Tableau 3

Lors de la création de la séance de lecture, avez-vous reformé le groupe que vous formiez lors du jeu initial ? (8 répondants)	Nb de citations	%
Oui	6	75%
Non	1	12,5%
Autre	1	12,5%

Tableau 4

Avez-vous trouvé la collaboration ou la coopération efficace lors de la création de la séance de lecture ? (9 répondants)	Nb de citations	%
Oui	8	88,9%
Non	1	11,1%
Autre	0	0%

II.5.2.2 Efficacité et apprentissage professionnel

Interrogés sur ce qui leur a plu et semblé intéressant ou efficace pendant la formation, les collègues ont majoritairement évoqué les exemples concrets apportés par le ou les formateurs (88,9%), puis la manipulation individuelle des outils qui permet de les prendre en main (66,7%). Suivent les échanges avec les collègues et/ou le formateur (48,1%) et la manipulation d'outils à plusieurs (44,4%).

Les collègues qui ont répondu « non » indiquent pour l'un qu'il ne maîtrise pas assez les outils, pour l'autre

Tableau 5

Cette formation vous a-t-elle permis de concevoir certains de vos cours autrement ? (10 répondants)	Nb de citations	%
Oui	8	80%
Non	2	20%

qu'il préfère le papier. Ce collègue termine néanmoins son commentaire en disant que les outils étaient intéressants et qu'il envisage d'utiliser Padlet et/ou Glose.

Tableau 6

Pensez-vous réutiliser certains outils découverts lors de cette formation ? (10 répondants)	Nb de citations	%
Oui	10	100
Non	0	

Depuis la formation, avez-vous réinvesti en classe un ou des apport(s) de la formation, même ponctuellement, qu'il s'agisse de l'utilisation d'un outil, de postures, de pratiques pédagogiques etc. ?

75 % des stagiaires qui ont répondu aux questionnaires 2 et 3 indiquent avoir réinvesti l'un des apports de la formation ou que c'est imminent.

Tableau 7

27 réponses

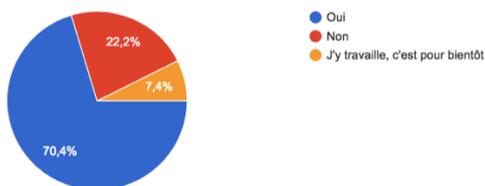
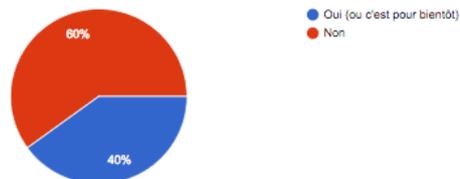


Tableau 8

5 réponses



Les collègues qui ont répondu oui ont été interrogés sur les facteurs déterminants pendant la formation pour ce réinvestissement. Le travail de groupe arrive en 3^{ème} position (28,5%) après le besoin de changer de pratique (68,4%) et les exemples concrets d'utilisation des outils présentés (66,6%).

Ces collègues ont également été interrogés sur les facteurs déterminants **après** la formation :

Tableau 7

Selon vous quels sont les facteurs qui ont été déterminants APRES la formation pour le réinvestissement en classe ? (19 répondants)	Nb de citations	%
Rien n'a été déterminant	3	15,7%
Soutien ou aide du formateur	4	21 %
Selon vous quels sont les facteurs qui ont été déterminants APRES la formation pour le réinvestissement en classe ? (21 répondants)	Nb de citations	%
Les ressources mises en ligne	10	47,6 %
L'aide de collègues, la dynamique mise en place dans l'établissement	9	42,8 %

57,9 % des collègues qui ont réinvesti déclarent avoir contacté l'un des formateurs pour obtenir de l'aide et qu'ils ont consulté l'une des ressources mises en ligne.

Interrogés sur le même point, seuls 16,7 % des collègues qui au contraire n'ont pas réinvesti en classe ont consulté des ressources mises en ligne par le ou les formateurs, et aucun d'entre eux n'a contacté un formateur pour de l'aide ou un soutien.

Enfin, ils ont répondu à une question sur les freins ressentis :

Tableau 8

Quels sont, selon vous, les freins principaux à un réinvestissement en classe ? (6 répondants)	Nb de citations	%
J'aurais eu besoin d'aide	1	16,6 %
J'étais déjà assez opérationnel	1	16,6 %
Quels sont, selon vous, les freins principaux à un réinvestissement en classe ? (11 répondants)	Nb de citations	%
L'investissement en temps est trop important / le manque de temps	7	63,6%
Je ne maîtrise pas assez les outils numériques	4	36,3 %
Cela ne m'a pas fait envie	1	9 %

Tableau 9

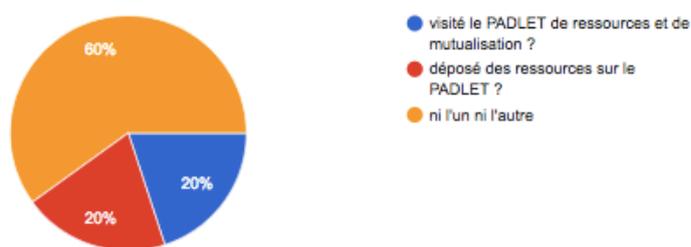
De quelle aide auriez-vous eu besoin ? (5 répondants)	Nb de citations	%
Une 2 nd e session de formation pour prendre en main les outils (individuellement)	3	60 %
Une 2 nd e session de formation pour travailler en groupe sur des réutilisations possibles	1	20 %
D'aller voir dans une classe comment utiliser ces outils	1	20 %
De quelle aide auriez-vous eu besoin ? (7 répondants)	Nb de citations	%
De l'aide ou du soutien de la part de collègues	3	42,8 %
Un contact avec le formateur pour une aide éventuelle	2	28,5 %
De pouvoir accéder à un tutoriel	3	42,8 %
Des séances ou séquences toute faites	5	71,4 %

Tableau 10

Trouvez-vous intéressante l'idée d'un accompagnement post formation, soit via padlet, soit par courriel ou toute autre forme ? (9 répondants)	Nb de citations	%
Oui	9	100%
Non	0	0%
Autre	0	0%

Depuis la formation, avez-vous visité le Padlet de ressources et de mutualisation, déposé des ressources sur le Padlet ou ni l'un ni l'autre ?

Tableau 11



II.5.3 – Analyse des résultats

Concernant le jeu initial

On cherchait à vérifier qu'un jeu collaboratif en début de formation permettait de créer une dynamique de groupe favorable au travail de groupe suivant et un plus grand engagement dans la formation. Comme je l'ai précisé plus haut, il n'est pas possible de conclure au sujet de ce jeu, l'échantillon n'étant pas assez conséquent pour conclure statistiquement. Il est cependant encourageant de constater que les collègues déclarent à 71,3% que cela leur donne une vision positive de la collaboration et cela incite même certains à collaborer à nouveau. Certains semblent découvrir la collaboration sous un jour nouveau (près de 30%), que l'on peut supposer positif, au regard des 89% de répondants qui ont trouvé la collaboration efficace lors de ce jeu.

Par contre il apparaît que ce jeu ne n'agit pas de manière significative sur l'engagement ou la motivation pour le reste de la formation (33%). Enfin, notons que seuls 22,2% des collègues considèrent que cela a créé une dynamique de groupe pérenne, alors que 75% ont reformé le même groupe pour le travail suivant. Cela montre probablement la difficulté à se baser sur des ressentis mais dévoile également certaines résistances au travail collaboratif qui peuvent subsister.

Concernant le développement professionnel

Près de la moitié des collègues ayant répondu au questionnaire pensent que les échanges avec les collègues ou le formateur ainsi que la manipulation des outils à plusieurs sont efficaces. J'ai en effet remarqué que le travail de groupe pour manipuler les outils présentés ou créer une séance pédagogique est extrêmement riche. Chacun est porteur d'idées, d'expériences et cette confrontation de points de vue, comme évoqué dans la première partie, permet de faire évoluer les pratiques, y compris celle du formateur !

Ainsi, dans les commentaires, un stagiaire remarque que cela n'a pas été très efficace car le groupe n'a « *pas eu réellement le temps d'avancer, mais que cela a été intéressant pour confronter les points de vue et réfléchir ensemble* »³⁴. Les trois autres commentaires confortent cette idée : « *travail plus rapide* », « *intéressant de croiser les approches sur un objectif d'apprentissage* », « *chacun utilise ses points forts* », « *enrichissant, agréable* ».³⁵

Il est extrêmement encourageant de constater que 80% des collègues qui ont répondu au questionnaire indiquent qu'ils ont l'intention de concevoir certains cours autrement. Et 100% souhaitent réutiliser au moins l'un des outils découverts.

Cependant, interrogés à nouveau 9 semaines après la formation, seuls 40 % des répondants confirment qu'ils ont effectivement réutilisé l'un des outils découverts ! Pour les 60% restant, le facteur temps est invoqué à 80%. Il est important de préciser que la date de la formation, à quelques jours des longues vacances de l'été austral, n'était pas propice au réinvestissement et l'argument avancé me semble recevable.

Il serait utile de pouvoir à nouveau interroger ces collègues dans quelques semaines ou mois. Car ce rapport au temps me semble extrêmement important en formation, et notamment lorsqu'il s'agit de numérique. Une part non négligeable de collègues aimerait une seconde session de formation, à distance (60%). Cela me semble indispensable pour accompagner le développement professionnel et le changement de pratique lié à l'usage du numérique. Modifier sa façon de faire, prendre en main de nouveaux outils passe systématiquement par une période d'inconfort pendant laquelle l'enseignant, s'il est seul, risque d'abandonner. Ce point sera développé dans la partie suivante.

Ces résultats, même pondérés dans le dernier questionnaire, me semblent prometteurs... bien qu'encore insuffisants. Le suivi post formation peut-il être une réponse ?

Concernant le suivi post formation

Il est très intéressant de constater que 100% des collègues sont intéressés par un suivi après la formation : cela confirme qu'il est difficile de se retrouver seul face à sa classe, de prendre en main de nouveaux outils, de passer par l'inconfort de changements de pratique, sans une aide extérieure.

L'utilité de ce suivi est largement confirmée par les collègues qui ont réinvesti le contenu de la formation puisque, interrogés sur ce qui a été déterminant dans l'après formation, 42,8% déclarent que c'est l'aide ou du soutien d'un collègue et 47,6% l'utilisation des ressources mises en ligne par le formateur³⁶. Ces

³⁴ Annexe 6, p11

³⁵ Ibid.

³⁶ Résultats réunis des annexes 7 (p2) et annexe 8 (p7)

résultats sont corrélés avec ceux d'une autre question posée aux collègues qui déclarent avoir réinvesti : ont-ils contacté le formateur après la formation (pour une aide, un soutien etc.) et ont-ils consulté les ressources mises en ligne. Les résultats sont encore plus flagrants puisqu'aux deux questions les réponses sont affirmatives à 57,9%³⁷.

Il semble donc bien qu'il y ait un lien de cause à effet entre la consultation des ressources, les échanges avec le formateur, et le réinvestissement en classe, même si les collègues n'ont pas tous considéré que c'était déterminant.

Malheureusement ces deux points ne dépendent que de la motivation et de l'engagement de l'enseignant. Ainsi, interrogés juste après la formation, 100% se disaient intéressés par ce suivi « post formation ». Or seuls 40% des répondants au questionnaire ont consulté le PADLET et 20% ont partagé des ressources.

Ce chiffre est totalement paradoxal et confirmé par d'autres réponses : sur les 6 répondants qui n'ont pas réinvesti, 5 indiquent qu'ils auraient aimé un forum d'échange et de mutualisation, alors que seuls 16,7% sont allés consulter les ressources.

Est-ce la forme proposée qui ne convient pas (Magistère et/ou Padlet) ? S'agit-il d'une mauvaise communication sur les ressources mises en ligne ? Ou d'excuses pour expliquer le non réinvestissement du contenu de la formation ? Est-ce lié, enfin, à une tension entre l'envie de consulter les ressources, d'échanger et l'image que cela renvoie à l'enseignant sur son niveau, sur sa pratique, sur son travail... On retrouve là, peut-être, certains des freins évoqués par Christine Gangloff-Ziegler.

Il faut cependant noter qu'une partie des collègues interrogés ont bénéficié de formations transdisciplinaires. Et bien que j'aie toujours veillé à proposer des ressources de toutes disciplines (liens vers des sites de collègues ou exemples de séances), jusque-là, la majorité des exemples mis en ligne restaient en français.

III. PRAXEOLOGIE

III.1. Efficacité du dispositif mis en place

Certains résultats me semblent encourageants : en effet, suite au jeu collaboratif, les stagiaires de la formation « Développer la compréhension en lecture avec le numérique » ont tous collaboré au travail demandé (création d'une séance de lecture avec l'un des outils présentés le matin). Personne n'est resté seul, ce qui ne s'était jamais produit dans les précédentes formations que j'ai animées.

³⁷ Annexe 8 (p8 et p9)

De plus ce travail m'a semblé très riche : certains collègues se sont organisés, partageant les tâches, d'autres avaient des discussions animées³⁸ et tentaient de se mettre d'accord sur l'outil et son exploitation. Presque tous ont partagé leur production sur le Padlet³⁹ et, lorsque cela n'a pas été le cas, c'est que le temps a manqué mais sans remettre en cause l'intérêt de l'exercice.⁴⁰

Pourtant, il est difficile de se satisfaire du grand nombre de collègues qui ne réinvestit pas le contenu de la formation. D'autant plus que la plupart sont volontaires pour ces formations et souhaitent découvrir de nouvelles pratiques (70%)⁴¹ ou répondre à un besoin (près de 17%)

Or il me semble que c'est sur le dispositif d'accompagnement post formation qu'il faut se concentrer. En effet, seuls 18,8% déclarent que rien n'a été déterminant pour eux dans la période qui a suivi la formation, ce qui implique que pour 82,8%, un élément a été décisif.

C'est flagrant avec les répondants au questionnaire 2 (12 répondants pour 14 stagiaires) : tous indiquent qu'ils souhaitent réutiliser au moins l'un des outils découverts, et pourtant, quelques semaines après, ils ne sont que 40% à avoir mis en pratique leur résolution. Interrogés sur l'élément qui aurait été décisif, 80% proposent une autre session de formation pour mieux maîtriser les outils, et 80% souhaiteraient des séances clés en main ou des exemples d'utilisation, 30% aimeraient des tutoriels. 20% auraient souhaité rester en contact avec le formateur et 20% auraient aimé se rendre dans une classe pour découvrir l'utilisation possible des outils présentés. (NB : le total des réponses est supérieur à 100% puisque plusieurs réponses étaient possibles).

Ce qui est paradoxal, c'est que si une seconde session de formation n'a pas été proposée, tout le reste l'était :

- Un padlet avec de nombreux exemples était en ligne
- Une page avec un forum d'échanges ouvert spécialement aux stagiaires a été créé
- Lors de la CLISE 2018 un mail a été renvoyé à l'ensemble des stagiaires pour leur proposer de bénéficier du dispositif « classe ouverte »

Aucun ne s'est inscrit sur le forum, aucun n'a participé à l'opération classe ouverte et seuls 40% ont consulté le Padlet.

Dans la conception des futures formations, il va donc falloir s'attacher à lever d'autres freins qui sont apparus et trouver de nouveaux leviers pour un accompagnement plus efficace.

³⁸ Voir vidéo

³⁹ https://padlet.com/natachacanaud/seance_lecture

⁴⁰ Commentaires du questionnaire, annexe ?

⁴¹ Annexe ? Questionnaire « pré formation »

III.2. Freins à lever

III.2.1 – De nouvelles collaborations, solution aux problèmes techniques ?

Dans ses recommandations pour concevoir une formation, le centre Alain Savary de l'IFE⁴² propose d'«oser les outils ». Or le principal point d'amélioration cité par les collègues (51,9%) concerne les problèmes techniques, et notamment les problèmes de connexion. Dans « l'espace libre » de fin de questionnaire, un collègue note : « *Il est bien dommage que des problèmes techniques (manque de matériel dans mon établissement) aient empêché de poursuivre la formation Moodle avec une autre session. Cela m'a dissuadé de poursuivre l'expériences cette année.* »

Car comment inciter les collègues à utiliser des outils lorsque l'on ne peut pas les faire prendre en main (pas de connexion par exemple) ou qu'au lieu de mettre en évidence l'intérêt pédagogique de l'outil, ce sont les problèmes annexes liés à leur mise en œuvre qui sont mis en avant.

De nombreux collègues doutent de leur compétence et de leur maîtrise du numérique. La tâche doit leur être facilitée en cours de formation comme dans leur établissement afin que le temps dont ils disposent pour se former ne soit pas consacré à régler des problèmes techniques.

En cas de FIL, il serait intéressant de proposer un temps de questions/réponses en présence du RRUPN (ou du référent DANE) de l'établissement. Cela pourrait également être l'occasion d'aider les collègues stagiaires à créer un compte sur Magistère et à se familiariser avec cette plateforme. Cela créerait peut-être de nouveaux liens, une collaboration nécessaire, qui tout, en valorisant le travail de ces référents, rassurerait els collègues peu à l'aise avec le numérique.

Enfin, je pensais qu'il était plus convivial de créer une page Magistère par formation, que cela pouvait rassurer les stagiaires, surtout lors d'une FIL : les échanges se font entre « gens connus » ... Mais trop peu de collègues y participent et pour faire vivre une telle page, il faut des contributeurs : « *La force d'un réseau en termes d'attractivité et de possibilités de services serait liée, tout d'abord, au nombre de ses membres. Plus ceux-ci sont nombreux, plus l'accès potentiel à des informations ou des experts détenant des informations ou savoirs rares, augmente* ». (Cristol 2014) J'ai donc créé une page sur Magistère destinée à l'ensemble des collègues qui ont suivi, à un moment ou un autre, une formation classe inversée, ou Moodle. En quelques jours une dizaine de collègues étaient inscrits. Mieux : deux anciennes stagiaires qui pratiquent désormais la classe inversée et utilisent Moodle m'ont proposé de co-animer la page. J'espère que les prochains stagiaires s'inscriront, y poseront des questions et que les réponses seront apportées par tous.⁴³

⁴² Concevoir une formation -IFE 2015

⁴³ <https://magistere.education.fr/ac-reunion/course/view.php?id=1557§ion=1> Clé d'inscription : Inverseurs

III.2.2 – Poser un cadre à la collaboration, le droit à l'erreur

Collaborer, c'est s'exposer, car cela touche à des émotions profondes : l'estime de soi, la confiance en soi, la peur du regard de l'autre et du jugement, mais aussi la peur de perdre son autonomie ou sa créativité. Certains entretiens exploratoires l'ont bien montré. Il est donc nécessaire de poser un cadre à cette collaboration :

D'une part les collègues doivent pouvoir choisir avec qui travailler. Le besoin d'affinité a souvent été cité dans les entretiens retranscrits en annexe.

D'autre part le droit à l'erreur est une notion qui doit être rappelée au moment de la constitution des groupes : non seulement tout le monde n'a pas la même facilité à prendre en main de nouveaux outils, à s'adapter à de nouvelles pratiques pédagogiques et chacun doit aller à son rythme, mais les erreurs commises par les enseignants le seront probablement également par leurs élèves. Les comprendre, repérer le processus en jeu, et les corriger au sein du groupe sera source de progrès. Il est important de le mettre en avant et de s'appuyer sur ces erreurs pour lever de futurs obstacles.

Enfin l'éthique du formateur est essentielle pour inciter des collègues à accepter l'inconfort transitoire de la mise en place de nouvelles pratiques et notamment la bienveillance active. Recommandée dans un rapport récent de l'IGEN⁴⁴, et préconisée pour accompagner efficacement les élèves, elle me semble également tout à fait appropriée dans le cadre de formations initiales ou continues.

Lors des formations que j'ai animées, si j'espère avoir toujours été bienveillante, je n'ai certainement pas suffisamment insisté sur ce droit à l'erreur et au tâtonnement, et sur ce que cela apporte à tous.

III.2.3.3 – Se donner du temps ... mais pas trop !

Le temps est le frein le plus cité par les collègues qui n'ont pas mis en pratique ce qui a été proposé en formation. Comme ma fille qui, à l'issue de sa toute première journée en CP, a exprimé son immense déception de ne pas savoir lire – ce qu'elle attendait tant ! -, certains collègues espèrent pouvoir appliquer de nouvelles pratiques pédagogiques ou utiliser de nouveaux outils après une seule journée de formation. Tout est mis en œuvre pour, et cela fonctionne avec certains, mais pas avec tous.

Certains collègues construisent immédiatement quelques séances, comme Sonia, professeure de mathématiques en lycée⁴⁵. D'autres se renseignent même en amont de la formation pour être encore plus efficaces, comme Sara, professeure de SVT en collège. Pour d'autres encore, il faut « digérer » les nombreuses informations reçues, faire le tri, ... Je repense à une collègue qui avait suivi une formation en novembre 2016.

⁴⁴ Marsollier Christophe, « La bienveillance *active*, levier pour un accompagnement efficace de l'élève », 10 janvier 2017

⁴⁵ Annexe 12, page 7

Recroisée lors d'une autre formation en octobre 2017, elle m'a annoncé avec beaucoup de joie me semblait-il, qu'elle mettait enfin en pratique les outils découverts, qu'il lui avait tout simplement fallu un temps de maturation.

Il faut donc insister auprès des stagiaires sur la nécessité de se donner du temps et de ne pas tout essayer ou tout changer à la fois ! Mais leur rappeler la nécessité de mettre rapidement en pratique, pour ne pas perdre le bénéfice de la formation est essentiel, comme le souligne Sara « ... il y a beaucoup d'informations et tu peux oublier et puis... euh... et puis être un petit peu découragé par rapport à tout l'apprentissage des outils, tout le temps que ça peut prendre. Ça prend du temps. Mais effectivement si tu le réinvestis de suite bien c'est beaucoup plus facile, ça va plus vite... enfin, c'est un peu long au début mais après ça va plus vite. »

Expliquer enfin qu'il faut accepter de perdre du temps à un moment, pour en gagner après... Ou mieux le leur montrer.

III.3. Points d'appui et perspectives

« Lire ensemble le réel » est l'une des préconisations du centre Alain Savary⁴⁶. Proposer un montage vidéo avec des exemples d'application des outils présentés me semble pertinent, « Faire visionner des séances avec une classe pour que chacun ait « une image mentale » de chaque outil. »⁴⁷ Je le propose pour quelques outils ou pratiques et les retours des collègues sont très positifs puisque 89% estiment que la présentation d'exemples a été efficace. Et à la question « qu'est-ce que la formation vous a apporté ? », 77,8% répondent « des exemples concrets », qui, pour 59,3% leur donnent envie d'essayer et pour 59,3% également de la motivation pour essayer de nouvelles pratiques ou de nouveaux outils.

L'accompagnement s'avère également un point clé de la formation. J'ai interrogé quelques collègues sur les éléments, après la formation, qui les ont encouragés à réinvestir en classe (annexe ?) et leurs avis convergent : c'est l'aide technique (ou le soutien) d'un formateur ou d'un collègue qui a été déterminant. Sophie, professeure d'Histoire Géographie en lycée déclare ainsi : « Ce qui a BEAUCOUP joué : le fait qu'une collègue de chinois m'ait aidée à créer mon site Moodle personnel. » Elle évoque également le rôle d'un collègue « qui joue le rôle « d'influenceur » pour elle (...) et qui a capacité à essayer » ou encore du « véritable esprit d'équipe parmi [un] groupe de collègues » avec qui elle partage ses « expériences pédagogiques depuis plusieurs années, mais qui ne sont pas de la même discipline ». ⁴⁸

Mais, mieux encore, la voie à explorer est, me semble-t-il, de proposer aux collègues, (avant ou après la formation), d'assister à un cours pour découvrir la plus-value des outils proposés in situ. Quoi de plus formateur que de découvrir des exemples en classe ? De vérifier que le collègue (ou formateur) qui ouvre sa classe est

⁴⁶ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formations>

⁴⁷ Commentaire d'un(e) collègue dans l'espace « libre » à la fin du questionnaire 2

⁴⁸ Annexe 12, page 3

lui aussi confronté à des difficultés techniques ? De voir l'engouement éventuel des élèves, des pistes de travail etc. ?

Cécile, professeure de français en collège explique que ce qui a été déterminant pour elle est « *la proposition de coopération-collaboration après une sollicitation de [sa] part, une autorisation à aller visiter le formateur dans un de ses cours* ». ⁴⁹ Elle évoque également l'aide d'une collègue de son établissement, qui a suivi la même formation qu'elle.

Interrogés sur ce qui aurait pu être amélioré dans les formations dispensées, 48,1% des répondants ont indiqué qu'ils auraient aimé assister à un cours (du formateur ou d'un collègue qui pratique).

Dans une note du 11 décembre 2017⁵⁰ au sujet de la troisième semaine de la classe inversée (CLISE 2018), le ministère de l'éducation nationale « *encourage le développement professionnel des enseignants en favorisant les échanges entre pairs...* », par le biais notamment des classes ouvertes.

Avec l'aide de M. Chabernaud (Conseiller Académique Recherche et Développement en Innovation), nous avons mis en place un PADLET où des collègues pratiquant la classe inversée proposaient d'ouvrir leur classe.⁵¹ Notre première opération CLISE Réunion a eu un certain succès puisque plusieurs collègues se sont rendus dans les « classes ouvertes » et au moins une demande de FIL doit voir le jour. Cette opération a également permis d'échanger entre collègues « inverseurs » et avec des collègues intéressés ou juste curieux et de créer une dynamique.

Pour poursuivre et accroître cette dynamique nous avons créé un Padlet⁵² de mutualisation toutes disciplines confondues, ainsi qu'une page Magistère⁵³. D'ores et déjà douze collègues participent à ces espaces d'échange et de mutualisation ce qui est très prometteur, comme le note Sonia : « *Cette initiative de Padlet pour partager nos ressources, nos expériences et proposer d'ouvrir nos classes est une excellente idée. A mon sens, il faut persévérer. Les changements prennent du temps et des collègues réticents ou hésitants peuvent très bien se décider l'année prochaine. L'effet « boule de neige » est indiscutable et il n'y a qu'en montrant ce que l'on fait que l'on suscitera l'envie chez d'autres et surtout que l'on apaisera les craintes que la nouveauté peut générer.* ⁵⁴ »

Avec l'accord de mon inspectrice et de mon chef d'établissement, j'aimerais proposer systématiquement aux stagiaires qui le désirent de venir assister à un cours pour découvrir l'utilisation d'un outil présenté par exemple.

⁴⁹ Annexe 12, page 5

⁵⁰ Note ministérielle du 11 décembre 2017

⁵¹ <https://padlet.com/runcardie/Clise2018RUN>

⁵² https://padlet.com/natachacanaud/Inverseurs_RUN

⁵³ <https://magistere.education.fr/ac-reunion/course/view.php?id=1557§ion=1> Clé d'inscription : Inverseurs

⁵⁴ Annexe 12, page 9

Une expérience très avancée, portée par Philippe Vandecasteele, professeur de S.V.T. au lycée Bois Joly Pottier a attiré mon attention. Il s'agit d'un « Forum d'échange de pratiques » mis en place depuis deux ans dans cet établissement. Il est extrêmement encourageant de noter que le nombre de collègues qui proposent d'ouvrir leur classe a doublé en deux ans permettant ainsi aux collègues de l'établissement d'aller découvrir de nouvelles pratiques ou de nouveaux outils⁵⁵.

J'ai demandé à Valérie, qui a profité d'un séjour Erasmus, son avis sur une sorte de KA1 local, un K0, où des collègues en activités proposeraient des ateliers interdisciplinaires – à la manière du forum d'échange de pratique du lycée Bois Joly Pottier. L'idée l'a enthousiasmée : « *Et carrément les voir enseigner ce qu'ils font dans leurs classes à ce moment-là ! (...) Parce que là, si c'est juste nous montrer : vous pouvez faire tel, utiliser tel logiciel... Là ce qui serait vraiment utile c'est d'aller les voir vraiment pratiquer !* »⁵⁶

Enfin, et pour les mêmes raisons, il me semble avantageux de privilégier les Formations d'Initiatives Locales (FIL). J'ai pu expérimenter dans mon propre établissement les effets d'une FIL menée l'année dernière et en découvrir le bénéfice : au cours de l'année des collègues m'ont demandé d'organiser des « mini formations » informelles sur des outils qu'ils n'avaient pas pu manipuler ou qu'ils avaient oubliés. Depuis certains d'entre eux les utilisent régulièrement.

Une collègue était également venue assister à deux de mes cours. Interrogée sur ce qui a fonctionné dans la formation dispensée, elle écrit notamment « *Des exemples concrets, des essais en binôme pour tester les applications (même si c'était trop court...). Les visites dans tes classes, ta présence au collège et tes « piqures de rappel »* »⁵⁷

Une personne ressource dans l'établissement ou dans le bassin semble un atout indiscutable.

III.5. Projet de formation

Le travail de recherche réalisé dans le cadre de ce mémoire m'a incité à réfléchir à de nouvelles formations, de la conception à l'évaluation. S'il est autorisé d'imaginer une formation pour laquelle les moyens mis en œuvre ne seraient pas limités, voici ce que j'envisage :

Conception :

Nous recevons plusieurs semaines avant la formation la liste des collègues stagiaires. Il me semble important de continuer à sonder les collègues via un questionnaire en ligne. Mais pourquoi ne pas le compléter avec une

⁵⁵ https://padlet.com/p_vandecasteele97430/9gojrjlfih9m

⁵⁶ Annexe 4, page9 et 10, lignes 748 à 752

⁵⁷ Annexe 7bis (page 6 de l'annexe 7)

ou deux visites sur le terrain ? Avec leur accord, il serait intéressant de se rendre dans les classes de collègues, afin de mieux comprendre les besoins lors d'une discussion après une phase d'observation.

Ces besoins pourraient être analysés à distance et une proposition de contenu et d'outils serait mise en ligne, sur une plateforme très simple, Padlet par exemple. Les collègues stagiaires seraient alors invités à l'amender, via des commentaires (signés ou anonymes) ou des mails privés. Ainsi une partie de la formation serait élaborée avec eux. Selon la TAD (Théorie d'Auto-Détermination) évoquée par M. Marsollier dans son rapport⁵⁸, cela devrait augmenter la motivation et l'engagement des collègues.

Animation :

Comme je l'ai évoqué plus haut, une importance toute particulière serait accordée au droit à l'erreur et au tâtonnement, dans un cadre de bienveillance active.

Il me semble pertinent de conserver le jeu initial, comme des moments de travail collectif, pour concevoir des séances par exemple. Sans oublier des temps suffisamment longs de prise en main des outils, notamment lorsqu'il s'agit d'outils numériques. L'aide d'un référent DANE ou du RRUPN de l'établissement serait un atout non négligeable ! Ces moments de mise en activité individuelle ou collective sont effectivement l'occasion d'observer ce qui fonctionne ou pas et d'apporter une aide plus individualisée si nécessaire.

Accompagner l'individu et le collectif :

C'est probablement le point sur lequel je me suis le plus attardé dans ce mémoire, parce que c'est ce qui a le moins fonctionné. La marge de progrès est importante ! Comme je l'ai déjà indiqué, je souhaite proposer aux collègues de prendre en main Magistère avec l'aide d'un formateur, au cours de la formation, mais aussi d'assister à un cours qui présenterait l'un des contenus de la formation. Pour ceux qui le souhaiteraient, il est également envisageable de cocréer une séance de réinvestissement collectivement (sur Magistère ou padlet par exemple), voire de proposer une « lesson study » (étude collectives de leçons) dans un bassin.

Observer, Analyser, Evaluer :

Quelle que soit la formation menée, il convient de prendre du recul, d'être capable d'évaluer son efficacité. Davantage encore avec de tels moyens déployés ! Le questionnaire habituel pourrait être conservé, complété par une observation en classe : aller observer, sans aucun jugement, les pratiques des collègues après quelques semaines ou quelques mois me semble la meilleure voie pour comprendre ce qui a fonctionné ou pas. Je crois d'ailleurs que le formateur pourrait découvrir de nouvelles pratiques ou de nouveaux outils ... à réinvestir en formation...

⁵⁸ Marsollier Christophe, « La bienveillance active, levier pour un accompagnement efficace de l'élève », 10 janvier 2017

Conclusion

Réfléchir à la manière de s'appuyer sur la prescription à collaborer comme levier du développement professionnel a été extrêmement enrichissant. Si cela a conforté une partie de mes convictions, cela m'a surtout conduit à explorer de nombreuses nouvelles pistes. Et c'est bien dans l'accompagnement des stagiaires que la marge d'amélioration me semble la plus grande.

Ainsi le travail de groupe (construction de séances par exemple) et le jeu collaboratif initial me semblent pertinents, même s'ils sont encore et toujours à perfectionner.

Mais cela doit être suivi d'un accompagnement et celui proposé actuellement ne répond pas aux attentes d'une majorité de collègues. Probablement parce qu'un forum d'échange ne remplacera jamais un face-à-face pétri de mains animées, d'yeux qui pétillent et d'enthousiasme communicatif. Tout comme un montage vidéo ne peut remplacer une visite en classe, avec des élèves de chair et d'os et permettant d'apprécier le lien étroit, intime qui a pu se créer entre l'enseignant et ses élèves.

En plus du forum d'échange et des ressources mises en ligne, qui permettent à ceux qui le souhaitent de continuer à se former après les journées en présentiel, j'envisage de proposer des temps d'échange au sein des établissements ou des bassins, et, surtout de suggérer aux collègues stagiaires de venir observer en classe une pratique ou l'utilisation d'un outil.

C'est également une proposition de Michel Fayol, psychologue au CNRS de Clermont- Ferrand, qui déclare : *« Pour mieux bénéficier des apports des sciences cognitives, il faudrait une nouvelle conception de la formation initiale puis continue des maîtres, qui ne soit pas uniquement magistrale. Les aspirants enseignants devraient aller davantage dans les classes pour se confronter aux différentes dimensions impliquées dans l'apprentissage : l'attention, la mémoire, mais aussi l'anxiété et la motivation par exemple. »* Cette proposition concerne les sciences cognitives mais pourraient être appliquées à d'autres champs de l'enseignement.

Pour cela, le IAN (Interlocuteur Académique au Numérique) pourrait être sollicité et se déplacer dans les établissements afin de proposer des solutions techniques adaptées au contexte local, à l'avancement des collègues et à leurs problématiques spécifiques. Il pourrait également découvrir des collègues dont les pratiques pourraient être partagées, avec l'accord de l'IA-IPR concerné, sur Magistère ou Padlet, ou retranscrite par le IAN dans ses formations. Cela bénéficierait ainsi à l'ensemble des collègues qui souhaitent continuer à découvrir et se former.

Pour cela il convient de cerner au mieux les besoins en amont, s'armer de patience, relancer régulièrement en proposant de nouveaux exemples, de nouvelles applications et de développer le noyau de collègues qui partagent. Pour tenter de créer un écosystème d'apprentissage et de *« transformer la seule exposition à des apports par une pédagogie active où les contenus sont recherchés, produits, mis en scène et critiqués par les participants »*. (Cristol 2014)

BIBLIOGRAPHIE

- TADDEI, François. 2017 « *Vers une société apprenante, les grands axes du rapport* »
« 2017_rapport_taddei_740190.pdf ». s. d. Consulté le 12 octobre 2017.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/03_-_mars/19/0/2017_rapport_taddei_740190.pdf.
- ANZIEU, Didier, et Jacques-Yves Martin. 1986a. *La dynamique des groupes restreints*. 8ème édition. PUF Le Psychologue.
- CARRE, Philippe. 2004. « Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? » *Savoirs Hors série* (5): 9- 50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>.
- CRISTOL, Denis. 2014. *Former, se former et apprendre à l'ère numérique: le social learning*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- GANGLOFF-ZIEGLER, Christine. 2009. « Les freins au travail collaboratif ». *Marché et organisations* 10 (3): 95- 112. <https://doi.org/10.3917/maorg.010.0095>.
- MARCEL, Jean-François. 2007. « CHAPITRE 9. "Nouvelles" pratiques enseignantes et développement professionnel ». In *Coordonner, collaborer, coopérer*, 129- 42. Perspectives en éducation et formation. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0129>.
- MUCCHIELLI, Roger. 1993. *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*. Paris: ESF.
- OUELLET, ET HART. 2013. « Les compétences du 21e siècle ». *OCE - L'Observatoire compétences-emplois* (blog). décembre 2013. <http://www.oce.uqam.ca/article/les-competences-qui-font-consensus/>.
- PERRENOUD, Philippe. 2016. « Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage ». ESF éditeur.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. 2010. *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles; [Paris: De Boeck.
- UWAMARIYA, Angélique, et Joséphine MUKAMURERA. 2005. « Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques ». *Revue des sciences de l'éducation* 31 (1): 133. <https://doi.org/10.7202/012361ar>.
- ZARA, Olivier. 2008. *Le management de l'intelligence collective : vers une nouvelle gouvernance*. M21 Editions.
- ZITTOUN, Tania. 1997. « Note_sur_la_notion_de_conflit_socio-cognitif_20080701.pdf ». 1997.

<http://getliner.com/webpdf/web/viewer.html?file=e84b8850f3c0f3979fc4c97c898d05c687ad3eb4.pdf>.

PIROTTON, Gérard. *Le développement Social de l'intelligence, Notes de lecture* - Dvpt-Social-Intelligence-doise-mugny-ligne.pdf. Consulté le 10/01/2018.

HARGEAVES, Andy Deep Collaboration. Video en ligne consultée le 23/11/2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=JyuTujJMgho>

ROBERT Paul, Principal du collège N. Mandela de Clarensac s.d.« *L'éducation en Finlande – Les secrets d'une étonnante réussite* » <https://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf> Consulté le 12/01/2018.

IFE – (Institut Français de l'Education), THIBERT, Rémi. 2009 Dossier d'actualité n°43 – *Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TICE* <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/43-mars-2009.php#partie2>

IFE – (Institut Français de l'Education) - 2013 - Collectif de recherche du centre Alain Savary <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formations> Consulté le 16/10/2018.

BECCHETI-BIZOT, Catherine. 2017 « *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique, vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner* ». Consulté le 28 novembre 2017.

ABREVIATIONS ET GLOSSAIRE

DIGITAL BREAKOUT ou évasion numérique : jeu pédagogique constitué d'énigmes numériques dont la résolution permet de découvrir des outils et/ou d'acquérir des compétences disciplinaires.

ENT : Environnement Numérique de Travail

FIL : Formation d'Initiative Locale

HANGOUT : plateforme de messagerie instantanée et de vidéoconférence développée par Google

GLOSE : Plateforme de lecture de livres numériques qui dispose d'un réseau social intégré

LESSON STUDY : Étude collective d'une leçon (Dans mon cas, avec réutilisation de l'un des outils présentés lors de la formation).

MAGISTERE : Plateforme de formation de l'Éducation Nationale

MOODLE : Plateforme pédagogique disponible sur l'ENT

MOOC (Massive Online Open Course) : Formation en ligne, ouverte et massive.

PADLET : outil en ligne qui permet de créer et de partager un mur de messages, d'images et de liens.

PAF : Plan Académique de Formation

RRUPN : Référent Ressources aux Usages du Numérique Pédagogique

SKYPE : Logiciel d'appels téléphoniques via internet

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication

