



HAL
open science

Co-conception de l'outil didactique #Lecturedoc et développement professionnel

Marie Carmen Becerra

► **To cite this version:**

Marie Carmen Becerra. Co-conception de l'outil didactique #Lecturedoc et développement professionnel. Education. 2019. dumas-02397263

HAL Id: dumas-02397263

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02397263>

Submitted on 6 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
INSPE Centre Val de Loire

MEMOIRE présenté par :
Marie Carmen BECERRA

**Co-conception de l'outil didactique #Lecturedoc
et développement professionnel**

Soutenu le : 23 septembre 2019

Pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Education, de la Formation**
Discipline : **Pratiques et Ingénierie de la formation**

Mémoire dirigé par :
Juliette RENAUD [Chargée d'études Master Meef et doctorante au labo ACTé UCA]
Yann MERCIER-BRUNEL [Vice-Président de l'Université d'Orléans]

JURY :
Sébastien PESCE, Président du jury, Maître de conférences au centre
ESPE de TOURS

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Après la rédaction d'un premier mémoire visant l'obtention du CAFIPEMF en 2018, j'ai poursuivi la folle idée de rédiger un second mémoire dans le cadre du Master 2 ! Comme le précédent, celui-ci a fait l'objet de nombreux moments de doutes, de craintes et de perte de confiance... Mais pour réussir à atteindre mes objectifs de questionnements, de réflexion, d'analyse et de changements, j'ai eu la chance d'être parfaitement accompagnée.

Je remercie vivement mes co-directeurs de mémoire : madame Juliette Renaud et monsieur Yann Mercier-Brunel pour leur écoute toujours attentive et leurs conseils très pertinents.

Je remercie bien sûr les cinq enseignants-concepteurs de l'outil #Lecturedoc qui m'ont accordé leur temps, leur confiance et sans lesquels ce mémoire n'aurait pu être.

Je remercie, enfin, madame Patricia Bourgeon, Inspectrice de l'Education Nationale, madame Catherine Baron et monsieur Jean-Luc Pailleau, conseillers pédagogiques, monsieur Eric Marmet, directeur d'école, madame Patricia Pacory, enseignante, pour leurs indéfectibles confiance et soutien dans toutes mes aventures de formation...

*« Si nous faisons tout ce dont nous sommes capables,
nous nous surprendrions vraiment. »*

Thomas Edison

Table des matières

Introduction.....	5
Partie 1 : Co-conception, développement professionnel et autoévaluation	
1. Co-conception dans l'usage et développement professionnel.....	8
1.1. Co-conception dans l'usage de l'outil didactique #Lecturedoc	8
1.1.1. Contexte institutionnel de l'enseignement de la lecture	8
1.1.2. Co-conception et formation continue	8
1.1.3. Compétences de l'autodétermination	10
1.2. Expérimentation d'un outil didactique et développement professionnel	11
1.2.1. Expérimentation d'un outil didactique	11
1.2.2. Développement professionnel	12
2. Autoévaluation du développement professionnel	14
2.1. Evaluation et autoévaluation	14
2.2. Autoévaluation : une démarche pour des enseignants réflexifs	16
2.2.1. Analyse réflexive et autoévaluation	16
2.2.2. S'autoévaluer pour agir.....	18
2.2.3. Agir et s'autoformer	19
2.2.4. Biais de l'autoévaluation	20
3. De la théorie au protocole de recherche	21
Partie 2 : Autoévaluation des enseignant-concepteurs	
1. Choix méthodologiques	23
1.1. Justifications et limites des choix méthodologiques	23
1.1.1. Indicateurs du développement professionnel.....	23
1.1.2. Choix de l'entretien semi-directif.....	25
1.2. Posture et éthique de chercheur	26
2. Méthodologie de recueil d'analyse des données	27
2.1. Population étudiée	27
2.2. Planification de la recherche	28
2.3. Collecte des données.....	28
2.3.1. Entretiens semi-directifs	28
2.3.2. Entretien collectif	35

2.3.3. Outil d'autoévaluation	36
2.4. Travail d'analyse des données.....	38
2.4.1. Traitement des données quantitatives	38
2.4.2. Traitement des données qualitatives	39
3. Analyse.....	41
3.1. Résultats des données quantitatives.....	41
3.1.1. Autoévaluation de A.....	41
3.1.2. Autoévaluation de AM.....	42
3.1.3. Autoévaluation de L	43
3.1.4. Autoévaluation de S.....	44
3.1.5. Autoévaluation de V.....	45
3.1.6. Compilation des notations.....	46
3.1.7. Comparaison avec les enseignants non ciblés	47
3.2. Résultats des données qualitatives	48
3.2.1. Exploitation des graphes édités par Tropes.....	48
3.2.2. Développement professionnel perçu par les enseignants	52
Partie 3 : Discussion	
1. Au regard de la première hypothèse de l'étude.....	65
2. Au regard de la seconde hypothèse de l'étude	69
3. Limites de la recherche	73
4. Perspectives pour la formation des enseignants	74
Conclusion.....	77
Bibliographie.....	79
Table des tableaux	83
Table des figures	84
Table des annexes	85

Introduction

La lecture tient une place centrale dans le système éducatif français et la société en général. Chaque enseignant, éducateur ou citoyen reste surpris du pourcentage, toujours élevé à 20%, d'enfants qui rejoignent le collège avec de grandes difficultés de lecture. Depuis la parution des nouveaux programmes scolaires en 2016 et actualisés en 2018, les enjeux des enseignements dits fondamentaux, notamment en éducation prioritaire, sont importants. L'objectif est clairement annoncé : il est indispensable de permettre aux élèves de construire les compétences complexes de lecture. En effet, la dernière publication des résultats des évaluations internationales comme PIRLS¹ (Programme international de recherche en lecture scolaire) mettent en exergue les baisses de niveaux constatées sur les textes informatifs et les processus de compréhension. De plus, les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves de manière hebdomadaire des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit. C'est pourquoi, au-delà de la lecture de textes littéraires, les programmes² recommandent désormais, dès le cycle 3, la lecture de textes et documents variés : textes documentaires, documents composites, documents iconographiques (tableaux, dessins, photographies), documents numériques (documents avec des liens hypertextes, documents associant textes, images – fixes ou animées). Ainsi, les enseignants de cycle 3 sont invités à programmer cet enseignement de lecture et de compréhension de différents types de textes autres que littéraires.

C'est dans ce cadre que Mme Juliette Renaud a formulé son projet de thèse : "Conception dans l'usage et expérimentation d'un outil innovant visant l'apprentissage de la lecture compréhension des textes documentaires numériques scientifiques au cycle 3 : #LectureDoc. Mme Renaud propose un protocole d'expérimentation avec deux focales : l'une qui traite l'outil et l'autre, la visée professionnalisante. C'est cette deuxième approche qui m'intéresse pour tenter de questionner la réalité des transformations des pratiques pédagogiques et le développement professionnel dues à l'expérimentation d'un outil didactique innovant. Étant moi-même enseignante du premier degré depuis neuf ans et maître-formatrice depuis peu, j'ai été amenée à m'interroger

¹ PIRLS 2016 - Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit.

² Programmes 2016 - Compréhension des textes informatifs et documentaires.

sur l'enseignement explicite de la lecture documentaire et quels pouvaient être les objectifs, les méthodes et les outils les plus efficaces favorisant le développement de compétences solides et durables en lecture compréhension du côté des élèves mais également du côté des enseignants. En effet, les modalités de la formation continue de ces derniers restent une préoccupation majeure pour l'institution. L'ordre du jour des dernières assises³ démontre la volonté d'innover et de proposer de nouvelles formes de formation continue pour faire de l'enseignant un réel acteur de son développement professionnel. Avec l'éclairage de la recherche, des pistes pour penser la formation autrement ont été étudiées ainsi que les nouvelles modalités de la formation interrogeant aussi bien le métier, le parcours professionnel et personnel des enseignants.

En parallèle, la réforme de l'évaluation des personnels enseignants a été mise en œuvre à la rentrée 2017. Elle comprend un accompagnement tout au long du parcours professionnel ainsi que des rendez-vous de carrière qui sont des moments privilégiés d'échange sur les compétences acquises et sur les perspectives d'évolution professionnelle. Trois rendez-vous de carrière sont désormais instaurés pour apprécier la valeur professionnelle de l'enseignant. C'est l'occasion pour ce dernier de se distancier de sa pratique, d'autoanalyser globalement son action, d'autoévaluer ses compétences au regard du référentiel de compétences édité en 2013 et d'exprimer ce qu'il perçoit de sa valeur professionnelle. Cependant, l'absence de cette dernière notion dans les discours des enseignants m'a souvent interpellée. En effet, en tant que formatrice, ce sujet m'intéresse particulièrement et j'ai pu constater de manière empirique que les enseignants ne valorisent pas suffisamment leur expérience ni les compétences professionnelles développées. Ils peuvent aussi rencontrer des difficultés non pas à compléter mais à enrichir, au bénéfice de leur évolution professionnelle, le document de préparation du rendez-vous de carrière.

A partir de ces deux centres d'intérêts, la conception d'un outil didactique en lecture et le développement professionnel, la recherche que j'ai souhaitée mener dans le cadre du master « Pratique et Ingénierie de la Formation » s'inscrit dans une démarche personnelle et professionnelle de questionnement autour, d'une part, des pratiques de co-conception d'un outil innovant dans le domaine de la lecture de textes

³ Assises de la formation continue des enseignants à Paris les 14 et 15 mars 2019.
https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Academies-ateliers/DT_Alsace_Lorraine_Champagne_Ardennes_ALCA/developpement_pro_enseignants/ACTUALITES/AssisesFormation_032019/PROGRAMME_ASSISES_DE_LA_FC-def-eduscol_1082525.pdf.

documentaires et, d'autre part, de la réalité du développement professionnel de praticiens impliqués et engagés dans une démarche de recherche-action. Une première étape exploratoire a porté sur les processus socio-discursifs à travers lesquels les enseignants ont dit leurs compétences et savoirs professionnels émergents liés à la co-conception de l'outil pédagogique qu'ils jugent être utile, utilisable, acceptable⁴. Les savoirs relatifs à l'enseignement de la lecture compréhension des textes explicatifs numériques scientifiques semblent se construire (cf. partie 3. Analyse). Ils dépendent du niveau d'engagement de chacun dans la quête de significations propices à penser leur agir. Cet engagement est stimulé par un dispositif de travail collectif prévu dans le cadre de l'expérimentation de l'outil #LectureDoc auquel s'inscrivent les enseignant-concepteurs pour évoquer la réalité de leur travail. Comme le souligne Sabine Vanhulle (2009), ces discours modélisent des aspects contextuels, situationnels, intersubjectifs et subjectifs et les enseignants évoquent des motifs attribués à l'action réalisée. Pour l'auteure, il s'agit toujours de formes de construction interprétative de l'action et non de reflets de l'action elle-même et de l'intentionnalité effective du sujet. Comment les enseignant-concepteurs jugent-ils leur action ? Autoévaluent-ils l'ensemble des savoirs construits et des compétences acquises individuellement et collectivement ? Prennent-ils en charge, en conscience, leur processus de développement professionnel ?

Cette étude cherche par conséquent à connaître quels indicateurs sous-tendent l'autoévaluation du développement professionnel des enseignant-concepteurs et à comprendre l'autoanalyse qu'ils en font. Dans un premier temps, les concepts abordés seront définis à partir de travaux déjà menés en didactique professionnelle et en ergonomie. Il semble, en effet, essentiel de préciser les notions de co-conception dans l'usage d'un outil didactique, les effets sur le développement professionnel et l'autoévaluation de ce dernier par les sujets eux-mêmes. C'est sur le prisme du développement professionnel perçu par les enseignant-concepteurs que seront collectées et analysées les données utiles. Les choix méthodologiques seront ensuite détaillés ainsi que les résultats obtenus. Les limites et les perspectives de cette recherche compléteront la discussion des résultats avant de conclure sur la validation ou non de l'hypothèse générale de cette étude.

⁴ Ergonomie du travail

Partie 1 : Co-conception, développement professionnel et autoévaluation

1. La co-conception dans l'usage et développement professionnel

1.1. La co-conception dans l'usage de l'outil didactique #Lecturedoc

1.1.1. *Contexte institutionnel et académique de l'enseignement de la lecture*

Pour comprendre les textes documentaires et faire des inférences, l'élève doit appréhender une page de lecture dans sa globalité, adopter une stratégie de recherche à partir d'une intention, créer des liens entre les différents blocs de textes, images, tableaux, graphiques, pour mettre en relation les informations mémorisées avec les informations nouvelles, tout en utilisant ses connaissances antérieures. En outre, le référentiel pour l'éducation prioritaire (MEN, 2014) précise, d'une part les principes d'actions pédagogiques et éducatives pour l'acquisition du « lire, écrire, parler » et, d'autre part, préconise l'explicitation des compétences à développer pour garantir la maîtrise du socle commun à tous les élèves. Les enseignants doivent expliciter les démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements. Les objectifs de travail proposés aux élèves doivent être systématiquement explicités avec eux et les procédures efficaces pour apprendre doivent être enseignées, tout en développant largement l'usage du numérique. Enfin, les résultats de méta-analyses et d'études spécifiques (Goigoux & Cèbe, 2018) suggèrent des pratiques d'enseignement efficaces prises en compte pour le choix des tâches et activités à intégrer dans l'outil #Lecturedoc. Le pari est d'outiller les enseignants pour transformer profondément les pratiques induites par l'outil et accentuer ainsi les progrès des élèves en lecture compréhension de textes documentaires numériques.

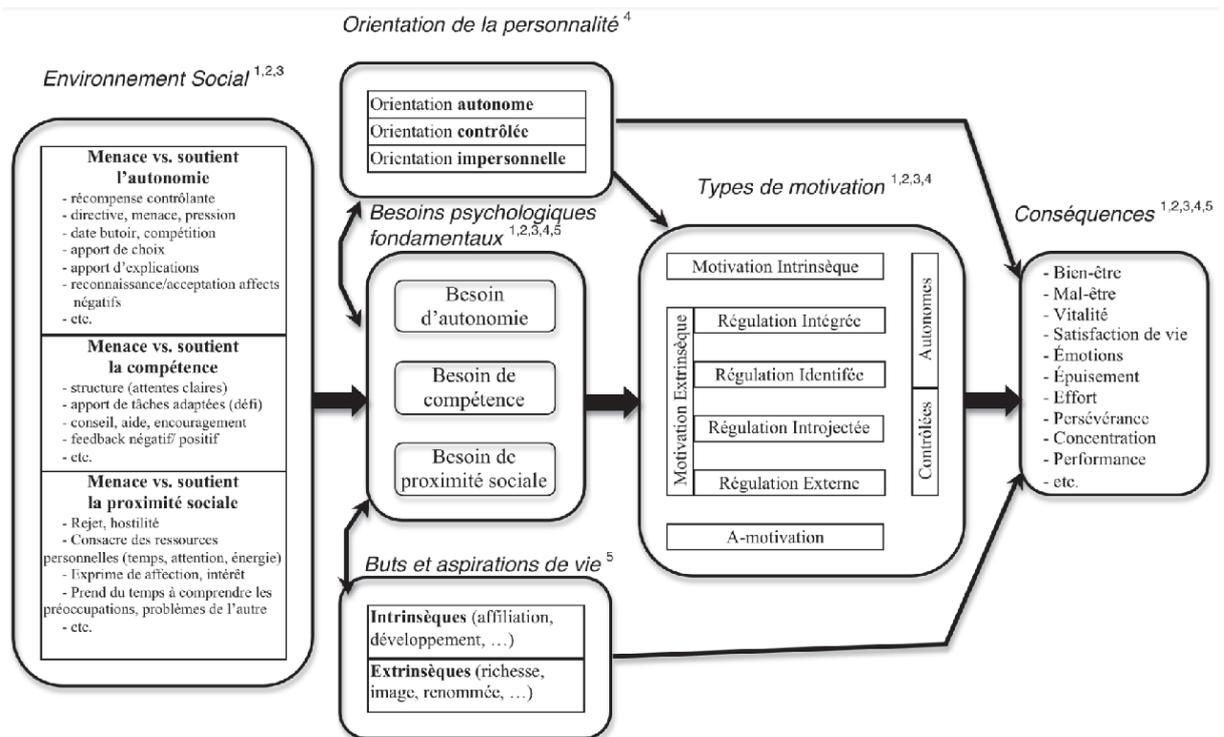
1.1.2. *Co-conception et formation continue*

En rupture avec le modèle traditionnel de la formation dans lequel les enseignants reçoivent une formation sous forme de conférences, suivies d'ateliers et/ou d'animations pédagogiques, la co-conception continuée dans l'usage offre des occa-

sions régulières et variées de contacts et d'apprentissages avec les pairs et les formateurs. Elle donne lieu à un programme de tâches d'enseignement programmées au travers d'un outil en partant des besoins et des problèmes rencontrés par les enseignants dans leur travail au quotidien. Il y a d'abord un engagement de l'enseignant à suivre des tâches concrètes de réflexion et d'analyse, d'évaluation des pratiques, d'observation des situations de classe : il est d'essence constructiviste. Ensuite, il s'agit d'un processus durable et continu, sur le moyen terme car les enseignants ont besoin de temps pour apprendre et pour réinvestir les nouvelles connaissances et compétences. L'accompagnement et le suivi sont des ressources essentielles pour opérer des changements en profondeur. Enfin, la co-conception continuée dans l'usage est un levier de développement professionnel qui est « situé » car il est mis en œuvre dans un contexte spécifique de projet collectif et repose sur un processus collaboratif à partir d'interactions entre enseignants mais aussi de relations avec les formateurs. Tous participent à la construction d'une culture professionnelle commune. Inspirée de l'ergonomie et de la formation des adultes, la formation dans et par le travail, mais surtout via l'analyse de ce travail, pourrait relier directement l'activité ordinaire et le développement in vivo des enseignants (Maulini et al. 2015). A condition de ne pas confondre ce qui profitera à l'organisation apprenante et le besoin de reconnaissance et de qualification de personnels. Selon ces auteurs, les enseignants peuvent vouloir ou devoir de plus en plus attester de leurs expériences professionnelles de travail et de formation, faire la preuve de savoirs et de compétences bien à eux. Ils peuvent chercher des réorientations professionnelles ou simplement des idées neuves du côté de la recherche et des sciences de l'éducation. Les travaux de chercheurs (Maulini et al. 2015) montrent plutôt que le développement durable des compétences, du sentiment de compétence, de l'engagement, voire de la résilience et donc de l'espérance de vie professionnelle des enseignants, dépend d'une formation continue plus solidement et systématiquement ancrée dans leur travail réel, les pratiques ordinaires, les controverses professionnelles. Quels sont les éléments d'autodétermination qui expliquent l'engagement professionnel des enseignants dans la co-conception d'un outil didactique ? Pour quelles raisons s'impliquent-ils dans la transformation de leurs pratiques pédagogiques pour doter les élèves de stratégies plus efficaces pour lire et comprendre les écrits numériques explicatifs ?

1.1.3. Compétences de l'autodétermination

Les apprenants adultes ont le besoin et la compétence de l'autodétermination. Ceux qui s'impliquent volontairement au processus d'apprentissage ont des motivations intrinsèques, telles que le besoin d'être satisfaits de leur travail et le sentiment de l'autoréalisation. Deci & Ryan proposent les principaux postulats et composants de la théorie de l'autodétermination qui pourront éclairer les résultats de cette étude.



1. La *Théorie de l'Évaluation Cognitive* décrit les effets des certains éléments du contexte social (e.g., récompenses, feed-back) sur la motivation intrinsèque via le sentiment d'autonomie ou de compétence qu'ils génèrent.
2. La *Théorie de l'Intégration Organismique* se focalise sur les différents types de motivation extrinsèque et sur les processus d'intériorisation conduisant à une motivation autodéterminée.
3. La *Théorie des Besoins Psychologiques* se centre sur les besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale, considérés comme la base de toute motivation autodéterminée et la source du bien-être.
4. La *Théorie des Orientations de Causalité* souligne des différences de personnalité dans les orientations motivationnelles.
5. La *Théorie du Contenu des Buts*, enfin, s'intéresse aux buts ou aspirations intrinsèques versus extrinsèques dont l'impact sur la motivation et le bien-être de l'individu est singulier.

Figure 1 : Variables principales des mini-théories de la Théorie de l'Autodétermination⁵.

⁵ Deci & Ryan, 2002 (voir Sarrazin et Trouilloud, 2006 pour une présentation de ces travaux en langue française)

1.2. Expérimentation d'un outil didactique et développement professionnel

1.2.1. *Expérimentation d'un outil didactique*

Il y a une dizaine d'années, Goigoux, Ria et Tockzek-Capelle (Goigoux, Cèbe, 2014) avaient postulé que la prise en main d'un nouvel instrument didactique était le vecteur de développement professionnel. Mais les réformes pédagogiques ne vont pas de soi. Il s'agirait selon Goigoux (2017) d'établir de nouvelles relations entre chercheurs et praticiens pour élaborer et intégrer des dispositifs innovants dans la diversité des contextes professionnels. Le point de vigilance, selon l'auteur étant l'engagement des acteurs de terrain. Toutefois, des conditions favorables et efficaces à une recherche-innovation doivent au préalable cerner le « potentiel de développement des enseignants », potentiel qui est défini comme étant « l'intervalle entre ce qu'ils réalisent ordinairement et ce qu'ils pourraient réaliser au cours d'une genèse instrumentale » (Rabardel, 1995 ; Courraly et Goigoux, 2007). Dans la perspective théorique (Goigoux), l'enseignement est considéré comme une activité médiatisée par des instruments qui sont examinés (Rabardel, 1995), sous deux aspects : les artefacts et les schèmes d'utilisation. L'instrument est ainsi placé au centre du triangle didactique et il est examiné sous un triple point de vue : celui des savoirs, celui des caractéristiques des élèves et enfin, celui des pratiques des enseignants. Les représentations et conceptions initiales fondent l'action des enseignants et pèsent sur leur potentiel de développement.

La conception d'instruments sur le lieu de travail, favorise la conceptualisation et l'acquisition de nouvelles compétences par les utilisateurs (Rabardel, 1995). Cet auteur constate une évolution de leurs représentations des propriétés et caractéristiques de l'outil, ainsi que de leurs représentations de l'espace dans lequel elle permet d'agir. Pour Piaget (1936, cité par Rabardel, 1995) les schèmes constituent des moyens du sujet à l'aide desquels il peut assimiler les situations et les objets auxquels il est confronté. Il les désigne telles des structures qui prolongent l'organisation biologique, considérant le schème comme un moyen d'assimilation, lui-même produit de l'activité assimilatrice. Par ailleurs, les schèmes ont une histoire. Ils se transforment au fur et à mesure. Ils s'adaptent à diverses situations. Ils s'accommodent à la réalité extérieure et aux autres schèmes. Ainsi, l'évolution des schèmes et du praticien suit deux processus complémentaires : l'un d'incorporation des choses au sujet, il s'agit du processus d'assimilation ; l'autre d'accommodation aux choses elles-mêmes. Aussi,

est-il nécessaire de construire un partenariat structuré et soutenu entre le praticien et le chercheur afin de considérer que chacun est détenteur et producteur de connaissances d'égale valeur et d'égale importance (Goigoux, 2017).

Cet auteur évoque également les facteurs de réussite de la diffusion ou de la généralisation d'une expérimentation : étude rigoureuse sur sa conduite et traitement des variations de sa mise en oeuvre pour une collecte majeure d'informations et une évolution du dispositif expérimenté. Pour cela, la démarche proposée (Goigoux & Cèbe, 2009) est constituée de trois étapes dans lesquelles les rôles respectifs des chercheurs et des enseignants évoluent : concevoir un prototype, organiser la co-conception, évaluer l'ensemble. L'enjeu de la seconde étape repose sur un dialogue entre les acteurs qui permet d'explorer les logiques et les positions hétérogènes pour faire une oeuvre commune. Les enseignants impliqués deviennent des enseignant-concepteurs et les difficultés éventuelles des échanges reposent, pour le chercheur, sur « la complexité du réel » plutôt que sur l'hétérogénéité des savoirs ou des points de vue (Beguin, 2013, cité par Goigoux, 2017). Enfin, pour Goigoux (2017), la qualité de l'enseignement est largement tributaire des instruments dont disposent les maîtres, « leur évolution peut donc influencer l'activité des professeurs ».

1.2.2. Développement professionnel

Concept mobilisateur de la recherche en éducation, le développement professionnel ne présente pas pour autant une signification stabilisée (Jorro, 2011). De nombreuses définitions partent de l'idée même de développement professionnel et elles mettent à jour un processus complexe, inscrit dans une temporalité, sollicitant ses éléments constitutifs à partir d'opérations de régulation selon une dynamique d'engagement personnelle ou collective. Il s'agirait aussi d'une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel. La question du développement professionnel est longuement traitée par la recherche et ce sont les « analyses professionnalisantes » (Frenay, Jorro, Poumay, 2011) qui articulent les processus de professionnalisation et le développement professionnel des acteurs. Le professionnel serait pour les auteures, « un acteur autonome, responsable, maîtrisant des savoirs professionnels, inscrit dans une organisation, évoluant dans un contexte et agissant au nom d'une éthique. » Que l'on se tourne vers les courants de l'analyse de l'activité ou ceux de l'évaluation, l'objectif de valorisation du développement professionnel de l'acteur est le même. En

outre, le développement professionnel serait un processus de « transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ». Toutefois, les auteures expliquent dans leur article que, dans la vision développementale, « les phases du développement professionnel ne s'appliquent pas à tous les enseignants », car chacun a ses propres besoins, ses propres démarches et un développement personnalisé.

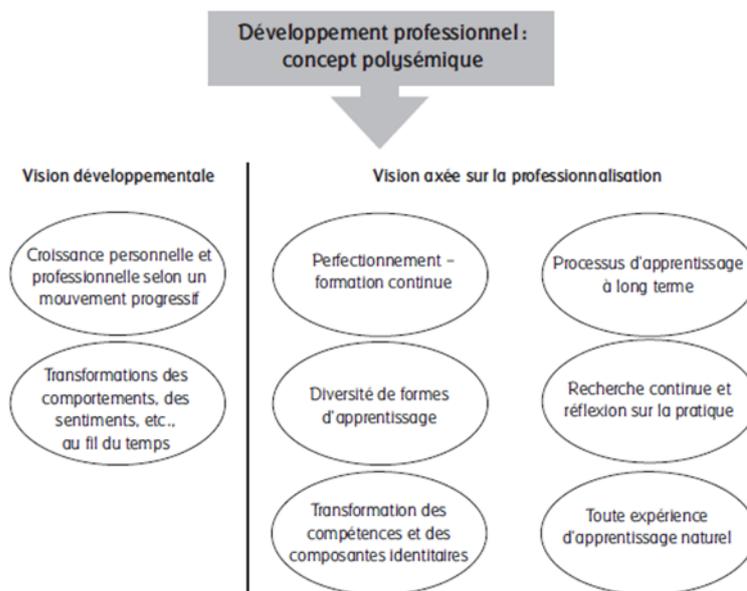


Figure 2 : Les différentes conceptions du développement professionnel (Frenay, Jorro, Poumay, 2011)

Au sujet de la perspective professionnalisante, les auteures précisent les deux orientations du développement professionnel : l'une où il est vu comme un processus d'apprentissage et l'autre où est mise en évidence la recherche ou la réflexion inhérente au développement professionnel. Ainsi, l'enseignant joue un rôle important dans son propre développement professionnel puisqu'il peut utiliser plusieurs moyens pour apprendre et maîtriser son métier. Cela est rendu possible par son intérêt personnel et son engagement et lorsqu'il y a « coopération, collaboration et culture collective qui caractérisent le groupe d'enseignants dans une institution donnée ». C'est pourquoi, les auteures clôturent leur article en insistant sur l'importance de l'implication de l'institution qui doit mettre en œuvre des programmes de formation permettant aux enseignants de renouveler et d'acquérir graduellement des savoirs en les aidant à sortir progressivement de leur isolement et de leur manque de confiance en soi. Ils doivent

adopter une démarche « collégiale et autonome » au sein de dispositifs valorisant le co-développement professionnel. Ainsi, Gosselin, M. & Viau-Guay, A. & Bourassa, B (2014) qualifie le développement professionnel sur la base d'une conception constructiviste ou socioconstructiviste. Ces auteurs évoquent les communautés de pratiques ou d'apprentissages comme étant un dispositif à promouvoir pour favoriser le développement professionnel et enrichir la formation continue traditionnelle. En synthèse, le développement professionnel peut être défini comme étant « un double processus » caractérisé par l'acquisition de savoirs et la construction de l'identité ; il se révèle donc comme étant multidimensionnel et évoluant dans le temps. Ce pose alors la question suivante : comment identifier, comprendre et expliquer les différents processus de développement professionnel d'un enseignant-concepteur de l'outil didactique #Lecture-doc ? D'après la recherche (Gosselin, M. & Viau-Guay, A. & Bourassa, B., 2014) il y a trois grandes dimensions : la dimension personnelle liée à la personne au sens « intrinsèque » ; la dimension professionnelle liée à la pratique et aux savoirs qui la fondent ; la dimension socioculturelle (ou organisationnelle) liée aux contextes physique, social et culturel. C'est par conséquent sur cette base, qu'ont été sélectionnés les indicateurs de développement professionnel pour la réalisation de cette étude ; ils sont détaillés en seconde partie (cf. § 1.1.1.).

2. Autoévaluation du développement professionnel

2.1. Evaluation et autoévaluation

La thématique du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe (2013) s'est centrée sur l'évaluation et l'autoévaluation en tant qu'espaces et objets de formation. Plusieurs angles ont émergés tels l'expérimentation de dispositifs de formation, leurs effets et enjeux qu'ils supposent : la conception d'outils permettant de développer la compétence à évaluer, à s'autoévaluer et leur apport à l'émergence d'une culture et d'une éthique de l'évaluation ; l'analyse des manières de s'approprier cette compétence et des terrains propices à ce développement (Cohen, 2015). Françoise Campanale (2015) a mené une recherche sur l'autoévaluation intégrée à la formation qui montre « les évolutions et les transformations des conceptions de l'évaluation et plus largement des conceptions pédagogiques significatives et durables ».

Jorro (2016) quant à elle, écrit qu'il faut penser l'évaluation comme une activité professionnelle supposant un certain nombre de questionnements intra et extrin-sèques. Yann Mercier-Brunel (Coen, 2015, pages 139-156), rejoint Anne Jorro quand il précise que les compétences évaluatives s'articulent avec la culture et les postures. Selon lui, trois fondements principaux peuvent être identifiés : fondement rationnel (buts et moyens mis en œuvre), fondement normatif (expert et distanciation), fondement créatif où l'agir enseignant provient de la volonté d'être efficace, utile et de le savoir.

Evaluer est donc un processus complexe et Bonniol & Vial (2009, p 356-358) terminent leur ouvrage en soulignant que l'évaluation n'est pas seulement une méta-réflexion, une métacognition. Selon ces auteurs, et dans la mouvance des théories de « la pensée complexe », évaluer, c'est réguler car réguler c'est articuler, faire un va et vient, mettre en boucles ; c'est assumer les problèmes en les problématisant, « c'est transformer les contradictions en paradoxes fertiles ou en synthèses interrogatives ». Le processus d'autorégulation passerait, quant à lui, par « l'accommodation » soit la capacité de composer avec l'environnement qui impliquerait l'organisme tout entier (individuel, collectif, composantes socio-affectives, image de soi, égo, autonomie, rapport aux autres).

De nouveau, Françoise Campanale (Paquay & Van Nieuwenhoven, 2010, p 194) précise que l'autoévaluation se définit comme un auto-questionnement de son action et de ce qu'elle produit, un processus d'altération de ses représentations de l'action et de la situation qui génère de la régulation. Pour cette auteure, cela nécessite une prise de distance qui serait facilitée par l'intervention d'autrui et la prise en compte de références externes, sous forme par exemple d'une grille de critères externe ou co-construite, ce qu'elle appelle l'autoévaluation médiatisée par un instrument.

S'agirait-il alors de proposer la co-élaboration d'une grille d'items à évaluer pour permettre aux enseignants d'autoévaluer leur action ? Le terme « action » tel qu'il a pu être théorisé (schèmes, situations, modèles...) est ici utilisé comme substantif de l'agir enseignant nommant un ensemble d'activités. D'abord, les pratiques enseignantes liées aux situations d'enseignement-apprentissage de la lecture numérique de textes numériques explicatifs et ensuite, les activités spécifiques de co-conception.

2.2. Autoévaluation : une démarche pour des enseignants réflexifs

2.2.1. *Analyse réflexive et autoévaluation*

L'implication de l'apprenant dans le processus évaluatif est un axe incontournable de la formation (Coen, 2015, pages 55-71), une homologie impliquant l'enseignant dans la démarche évaluative de sa propre formation qu'elle soit initiale ou continue. Selon Cohen (2015), les enseignants ont le souci d'intégrer les apports de la formation continue à la gestion de la classe et privilégient ainsi une visée opérationnelle, utilitariste, qui répond à la nécessité d'une mise en pratique rapide. D'où une préférence pour des outils facilement adaptables, au détriment souvent d'une réflexion plus théorique et distanciée. Coen (2015) souligne également que même lorsque les nouvelles pratiques proposées aux enseignants leur semblent intéressantes, celles-ci tombent souvent rapidement dans l'oubli. Si les professionnels apprennent par l'expérience, il reste à déterminer les situations les plus propices au développement professionnel. Pour l'auteur, ce sont la réflexion sur l'action et les interactions entre pairs qui semblent être les principaux vecteurs favorisant de nouveaux apprentissages.

Notons également la distinction d'Altet (2013) sur le processus de réflexion « en action » et « sur l'action » : c'est à et par l'action que se construit « la pratique réflexive ». Pour former un praticien réflexif, il existe deux modèles définis par Demailly (1991, cité par Coen, 2015) : le modèle « contractuel », négocié entre les parties et impliquant une analyse des besoins ; le modèle « interactif réflexif », caractérisé par l'importance de l'auto-analyse et de l'autoformation. Marguerite Altet (2013) précise qu'il s'agit, par une réflexion menée à l'aide d'outils théoriques sur la manière d'agir, sur les pratiques, et sur les savoirs pratiques, de passer du discours spontané, subjectif, et intuitif à un discours professionnel réfléchi, raisonné, argumenté, pour développer le jugement professionnel. Selon l'auteure, la posture réflexive commence lorsque la pensée prend l'action et la manière de la conduire comme objet de réflexion. La réflexivité en formation professionnelle est d'abord définie comme une posture « puisqu'elle consiste à se décentrer, à faire un retour sur l'action pour la penser, pour penser ses schèmes d'action, son habitus » (Altet, 2013, p 42). Les auteurs sur la réflexivité sont nombreux et se situent dans des paradigmes différents. Récemment, ceux des courants piagétiens centrés sur l'analyse de l'activité, comme Vergnaud, Pastré, Vinatier, soutiennent que, pour comprendre un sujet qui agit, il est nécessaire de mobiliser une théorie de l'acti-

tivité humaine, de travailler sur le rapport du sujet à des situations de travail et de formation (Altet, 2013). L'auteur reprend la conception développementale des compétences de Rabardel et Pastré (2005) qui considèrent toute activité de travail dans deux dimensions : « l'activité productive finalisée par le traitement des situations professionnelles, objectifs, moyens, mise en place des règles du métier, efficacité et l'activité constructive finalisée par le développement des compétences propres du professionnel, grâce à une analyse réflexive. » (Altet, 2013, p 43). Cette analyse est constitutive d'une démarche d'autoévaluation formatrice. Celle-ci est le produit d'habiletés complexes de métacognition qui s'appuient sur des méta-connaissances, une prise de conscience des processus de jugement et des concepts de soi. En outre, je reprends ici la définition de Françoise Campanale (2015) « l'autoévaluation délibérée est un processus d'altération des représentations du sujet, à travers un dialogue de soi à soi enrichi par l'intervention d'autrui. Ce processus a pour fonction [...] de provoquer par recul, distanciation et décentration, l'interrogation de son action et des représentations modifiées. » Cette pensée critique, comme facteur de professionnalisation, est identifiable par les enseignants lorsque les conditions de réassurance et de non jugement sont valorisées (Jorro, 2005).

Enfin, il est intéressant de noter les relations évoquées par cette auteure entre les postures réflexives et les formes autoévaluatives : existence de quatre modalités discursives entendues en formation (cf. figure 3) et nourries « de l'entrecroisement de normes, de modèles projetés et communicables, de références implicites à l'image de soi et au rapport à autrui » (Jorro, 2005).

Réflexivité				
Postures	Retranchement	Témoignage	Questionnement	Evaluation-régulation
Seuils de réflexivité	Sur-argumentation	Reflét	Interprétation	Fonction critique Régulation
Formes auto-évaluatives	Déni Rhétorique abstraite	L'auto-évaluation et la tentation de l'idéal-type L'auto-évaluation troublée par l'image de soi L'auto-évaluation assujettie aux transactions sociales L'auto-évaluation annexée à la pensée narrative		

Figure 3 : Dimensions de la réflexivité (Jorro, 2005)

A travers les « seuils de réflexivité », l'auteure détaille les caractéristiques des différentes formes de discours énoncés par les enseignants dans une situation autoévaluative : le reflét, l'interprétation et la fonction critique-régulatrice, celle-ci étant la forme la plus aboutie de la réflexivité. L'auteure analyse, entre autres, les modèles de pensée et le type de questionnement identitaire ou professionnel. Du point de vue de la réflexivité, le développement professionnel concerne ainsi le changement de posture et l'enseignant pourrait passer d'une posture à une autre pour développer des compétences d'autoanalyse notamment par la problématisation d'un vécu pour mieux le penser et le conceptualiser.

2.2.2. *S'autoévaluer pour agir*

Selon Françoise Campanale (2015), l'analyse réflexive, comme processus de conceptualisation et re-problématisation d'une situation professionnelle, n'a pas de sens sans l'autoévaluation consciente et explicitable de son action. Selon Maillard (2015), il n'y a pas une mais des autoévaluations. Elle évoque ainsi plusieurs auteurs qui distinguent différents niveaux de jugements selon qu'ils portent sur des items précis ou sur une performance globale, ou selon qu'ils portent sur des performances futures ou passées. Les jugements rétrospectifs, généralement appelés « jugement de confiance » renvoient « au degré de confiance qu'un apprenant a dans l'exactitude de

sa réponse ». C'est ici que peut intervenir le biais d'autoévaluation. En effet, selon Maillard (2015), le biais d'autoévaluation (cf. partie 1 § 2.2.4.) apparaît dès lors qu'il existe une différence entre l'estimation que l'apprenant fait de sa performance et la performance elle-même. Cette différence peut être positive (l'apprenant se surévalue), ou négative (l'apprenant se sous-évalue), et son amplitude peut être plus ou moins grande. De fait, pour Safourcade et Alava (2009), l'autoévaluation de l'enseignant est fortement liée à son regard évaluatif, ses représentations, voire ses croyances. Les auteurs évoquent Albert Bandura (2002) et sa théorie socio cognitive qui « accorde un rôle central aux processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humain ». Laurent Cosnefroy (2010), quant à lui, caractérise le concept et les recherches menées sur l'apprentissage autorégulé. À la croisée de la métacognition et de la motivation, ces recherches se donnent pour objectif d'expliquer comment l'apprenant réussit à se mettre au travail, à faire preuve de persévérance et à atteindre les buts fixés en contrôlant lui-même ses processus d'apprentissage et sa motivation. L'auteur présente notamment le modèle de Zimmerman : l'approche sociocognitive qui fait référence à la théorie sociocognitive de Bandura. Quatre concepts, l'agentivité, le sentiment d'efficacité personnelle, l'auto-observation et l'autorécompense constituent le noyau dur de ce modèle. L'être humain agit de façon proactive en anticipant sur les résultats possibles de ses actions, et pas seulement de façon réactive en réponse à des feedbacks comme dans un modèle cybernétique dont la théorie sociocognitive souhaite se démarquer (Bandura, 2008). Le modèle de Zimmerman insistera donc sur deux facettes indissociables de l'autorégulation : une autorégulation proactive créatrice de buts et de plans d'action, et une autorégulation réactive destinée à dépasser les obstacles empêchant l'atteinte du but. Être acteur, créer des intentions et les mener à leur terme requiert de disposer de croyances qui poussent à agir, c'est le rôle du sentiment d'efficacité personnelle.

2.2.3. *Agir et s'autoformer*

Selon Brigitte Albero (2014, sous la direction d'Anne Jorro, p 45), l'autoformation renvoie de manière générique à « l'ensemble des processus par lesquels un sujet est placé en situation d'orienter, organiser, contrôler ses apprentissages et son développement ». L'autoformation n'est pas, selon l'auteure, réductible à la « soloformation ». En tant que processus d'actualisation de soi, il est toujours couplé à un environne-

ment (écoformation) plus ou moins facilitant et à d'autres personnes (hétéro-/coformation), quel que soit leur statut (proche, pédagogue, pair). L'auteure souligne l'apport des travaux de recherche qui ont étayé le déplacement de l'analyse d'une centration habituelle sur l'instance de formation à une centration sur la personne qui apprend et se forme. C'est ainsi que le champ d'activité de l'autoformation s'est transformé notamment avec une majoration d'une terminologie plus fédératrice (FAD, sentiment d'auto-efficacité, compétences transversales, instrumentation...). Par ailleurs, la recherche s'intéresse également à l'élaboration de cadres théoriques autour d'une exploration de concepts afférents au processus d'autoformation : auto-détermination, autonomie et autonomisation, autorégulation, autodirection, émancipation, sentiment d'auto-efficacité (Albero, 2014). Enfin Cosnefroy (2010) précise que les adultes apprennent aussi par eux-mêmes en dehors des circuits institués de formation, dans des formes d'apprentissage explicite, puisqu'il y a une intention d'apprendre, bien que non formel. Cet auteur évoque aussi l'engagement en formation chez les adultes qui est étroitement lié à des enjeux identitaires, à la recherche d'un équilibre nouveau où l'apprenant peut réaliser ses aspirations. Dans la dernière partie de son article, il examine plus spécifiquement ce qu'apporte la transposition des problématiques de l'apprentissage autorégulé à la formation des adultes et notamment les trois spécificités suivantes : la pression à l'autorégulation dans et hors la formation ; le poids de la formation par le travail et son corollaire, le poids des interactions sociales ; l'apprentissage délibéré et informel par autoformation.

2.2.4. Prendre en compte le biais de l'autoévaluation

L'autoévaluation est un processus métacognitif central dans le cadre d'un apprentissage qu'il soit autonome ou pas. Faciliter le processus d'autoévaluation requiert, avant toute chose, d'en comprendre le fonctionnement. Dans sa thèse, Adeline Maillard (2015) résume que l'autoévaluation est influencée par trois grandes catégories de facteurs : les facteurs personnels, les facteurs liés à la tâche elle-même et les facteurs environnementaux avec notamment la présence d'outils d'aide. La recherche (Maillard, 2015) a démontré toutefois, que les apprenants n'autoévaluaient pas leurs performances avec exactitude. En effet, selon Adeline Maillard (2015) un certain nombre de biais existent : l'outil d'aide à l'autoévaluation peut ne pas être en adéquation avec les connaissances et/ou les compétences évaluées ; l'exactitude de l'autoé-

valuation, bien qu'instrumentée, peut être contestée et les facteurs motivationnels peuvent influencer l'exactitude de l'autoévaluation. Par conséquent, l'auteure suggère d'agir sur trois éléments : la pertinence des items utilisés, la proposition d'incitations à s'investir dans le processus d'autoévaluation et la temporalité. L'auteure indique enfin que l'autoévaluation renvoie « non seulement à la prise de conscience de l'état de notre apprentissage en fonction de la performance à atteindre mais également à l'auto-estimation de la qualité de l'apprentissage et des réponses produites ». Toujours selon Maillard, l'autorégulation renvoie, quant à elle, « à la modification de l'activité cognitive lorsqu'un écart d'état d'apprentissage est constaté ». Dans cette perspective, la pertinence de l'autorégulation dépend de la qualité de l'autoévaluation, c'est-à-dire de son exactitude. Malgré l'importance d'atteindre un haut niveau d'exactitude pour le processus d'autoévaluation, les apprenants sont rarement exacts dans l'évaluation qu'ils font de leurs performances.

3. De la théorie au protocole de recherche

La littérature précédemment exposée a permis d'éclairer notre sujet. Comment viser alors une meilleure connaissance du développement professionnel du point de vue des acteurs ? Autrement dit, la participation à l'expérimentation #Lecturedoc change-t-elle profondément les pratiques des enseignants-concepteurs (« ce que l'outil fait aux enseignants ») ? La thématique examine cela grâce à des contenus (savoirs construits, etc.), des facteurs extrinsèques (organisation, tâches, outil...) et intrinsèques (buts, mobiles, expériences...) susceptibles de les influencer.

Cette recherche interroge par conséquent la perception qu'ont les enseignants-concepteurs sur la transformation de leurs pratiques pédagogiques à travers les activités de lecture mise en œuvre grâce à l'utilisation de l'outil #Lecturedoc. C'est à travers ce déplacement que sont étudiées les autres dimensions du développement professionnel évoqués, explicitement ou non, lors des entretiens (individuels et collectif) grâce à la médiation d'un outil d'autoévaluation. La problématique est donc la suivante : en quoi, l'autoévaluation instrumentée influence-t-elle la qualité de la perception du développement professionnel par les enseignants-concepteurs dans une démarche de conception continuée dans l'usage ?

À partir des éléments théoriques et empiriques évoqués en amont du recueil expérimental, deux hypothèses principales peuvent être formulées :

- Être enseignant-concepteur d'un outil didactique dans un dispositif d'expérimentation représente un levier de développement professionnel multidimensionnel. Ainsi les enseignants-concepteurs enrichiraient plusieurs dimensions du développement professionnel au-delà des connaissances en didactique et en pédagogie de lecture compréhension de textes numériques explicatifs.

- La co-élaboration, par les enseignants-concepteurs, d'un outil d'autoévaluation favorise une description plus explicite du développement professionnel.
L'autoanalyse et l'autoévaluation des différentes dimensions du développement professionnel sont liées aux capacités et aux habiletés personnelles de chacun.
L'utilisation d'un outil d'autoévaluation aiderait les enseignants-concepteurs à mieux connaître, mieux analyser et mieux expliquer ce qui a été appris.

La recherche a été pensée et organisée auprès de cinq enseignants-concepteurs en définissant quatre phases : l'entrée en relation négociée, une problématisation implicite reliée au vécu du enseignant-concepteur, un travail individuel pour analyser les éléments de discours recueillis en étape exploratoire et une ouverture sur une démarche d'autoévaluation.

Partie 2 : Autoévaluation des enseignants-concepteurs

1. Choix méthodologiques

1.1. Justifications et limites des choix méthodologiques

1.1.1. Indicateurs du développement professionnel

A partir des dimensions du développement professionnel décrites dans la partie théorique (figure 2, p 13) en référence aux auteures, Frenay, Jorro et Poumay (2011), j'ai listé et justifié quelques-unes des conceptions du développement professionnel citées par les auteurs Gosselin, M. & Viau-Guay, A. & Bourassa, B. (2014) et présentées ci-dessous :

Tableau 1 : Pistes conceptuelles du développement professionnel

	Conceptions	Composantes	Justifications
Personnelle	Motivation intrinsèque Motivation extrinsèque Engagement Vouloir-agir	Biographie Climat de confiance Soutien Essai de nouvelles pratiques Adhésion à de nouvelles croyances	La personne a l'impression de faire les choses pour elle-même.
	Sens donnés	Apprentissage Capacité d'action Ouverture au changement Remise en question Exercer de meilleures pratiques Sentiment d'autoefficacité	Attitudes favorables à l'apprentissage Sens de la responsabilité professionnelle Volontariat dans la démarche collective
	Congruence	Partage de valeurs, de croyances	En relation avec la motivation/apprentissage professionnel ; avec le sentiment d'appartenance à un groupe Exposition des pratiques, réflexion sur la pratique

mobilisés par les acteurs en situation d'activité professionnelle, seuls ou en collaboration, voire en coordination, avec des collègues de travail ». Ensuite, ceux qui « peuvent s'analyser à travers la construction des composantes identitaires des professionnels ».

Tableau 2 : Les indicateurs conceptuels du développement professionnel Lefeuvre, G & Garcia, A. & Namolovan, L (2009)

Savoirs professionnels visant l'efficacité au travail		Les composantes identitaires	
Les savoirs construits par le sujet	Les savoirs construits par le collectif de professionnels	Dimension subjective et personnelle	Dimension collective
<i>Les représentations.</i>	<i>Les représentations sociales.</i>	<i>Le système de valeurs.</i>	<i>La culture, les normes professionnelles.</i>
<i>La conceptualisation liée à l'activité.</i>	<i>Les conceptualisations partagées et élaborées par le collectif.</i>	<i>L'intérêt stratégique, l'enjeu individuel.</i>	<i>Les statuts, les rôles, les fonctions.</i>
<i>Les connaissances associées à la maîtrise d'artefacts et d'outils.</i>	<i>Le sentiment d'efficacité collective.</i>	<i>La subjectivation ou la logique du sujet.</i>	<i>Les segments professionnels.</i>
<i>Le sentiment d'auto-efficacité, la motivation, l'estime de soi.</i>			<i>Le genre professionnel.</i>
<i>La capacité de prévoyance, d'autorégulation et d'autoanalyse.</i>			

Le choix définitif des indicateurs permettant l'analyse des discours des enseignants-enseignants-concepteurs est détaillé dans le § 2.4.2. Traitement semi-automatisé des données qualitatives.

1.1.2. Choix de l'entretien semi-directif

Le mot « entretien » apparaît au XVI^e siècle issu de la contraction de entre et tenir, « échange de parole ». Un entretien de recherche contient des éléments méthodologiques d'une démarche rigoureuse réalisée auprès d'une ou plusieurs personnes sélectionnées soigneusement. Le but étant d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations (De Ketele & Roegiers, 2016). Pour cela, une vigilance particulière a concerné les points méthodologiques suivants : l'ordre des thèmes évoqués a pu être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé ; il y a eu néanmoins des passages obligés, des points de repères pour

l'interviewer ; l'information devait être de bonne qualité orientée vers le but poursuivi et recueillie dans un temps raisonnable ; l'inférence devait être modérée.

L'entretien semi-directif est ainsi une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives. Puisqu'il s'agit de chercher à comprendre l'autoanalyse des enseignants sur leur degré de développement personnel, c'est l'entretien semi-directif qui a été mené auprès des enseignants-concepteurs. Le contenu, le déroulement, le traitement et l'analyse des discours des enseignants ciblés par l'étude ont été pensés dans le cadre de la rigueur méthodologique proposée.

1.2. Posture et éthique de chercheur

La question de l'éthique personnelle et professionnelle a été au centre des activités menées auprès des personnes interrogées. L'anonymat des informations obtenues est garanti par l'utilisation de l'initiale des prénoms. De plus, mon attitude « d'enquêtrice » lors des entretiens avec les enseignants-concepteurs s'est efforcée d'être sans jugement et bienveillant afin de respecter le cadre de confiance.

J'ai considéré ma posture⁶ de chercheur comme étant un analyseur qui met en relief beaucoup de questions et de situations. J'ai conscience que la recherche menée est orientée par mon activité professionnelle, mes croyances et logiques profondes et elle vise à accéder à de nouvelles compréhensions du monde professionnel dans lequel j'évolue. Mobiliser un ensemble de référents théoriques et de méthodes pour le regarder autrement d'une part, accepter de vivre des situations de recherche complexes, inattendues d'autre part ont représenté mes deux principales intentions.

Enfin, j'ai ainsi pleinement conscience des possibles interférences de ma personnalité sur les résultats et sur leur interprétation. D'où le problème essentiel posé au chercheur qui est celui de l'objectivité notamment lors du traitement et de l'analyse des données recueillies. Il s'agit alors de veiller à l'autocritique et à l'autoréflexion sur l'ensemble de la recherche menée.

⁶ La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative, https://www.researchgate.net/publication/312384260_La_posture_du_praticien-chercheur_un_analyseur_de_l'evolution_de_la_recherche_qualitative/link/587ce3c108aed3826aeffe13/download

2. Méthodologie de recueil et d'analyse des données

2.1. Population étudiée

La première étape a consisté à sélectionner cinq des vingt-cinq enseignants-concepteurs participants à l'expérimentation sur Orléans et son agglomération sur l'année scolaire 2017-2018. Pour cela, deux critères m'ont semblé pertinents pour identifier la population à étudier à partir d'une base de données actualisée en septembre 2018 et mise à disposition par Mme Renaud. J'ai d'abord choisi la notation effectuée par l'enseignant-concepteur sur le niveau d'acceptabilité de l'outil #Lecturedoc (cf. § Introduction, p. 5). Mon attention s'est principalement portée sur celles et ceux qui n'avaient pas choisi la notation maximale sur une échelle de 1 à 4. En effet, cela me semblait intéressant de travailler avec des enseignants sans doute plus critiques vis-à-vis de l'outil. Pour le second critère, j'ai opté pour la quantité de discours produite par ces derniers lors des entretiens individuels ou collectifs destinés à recueillir les expériences, les analyses et les pistes d'amélioration à apporter à #Lecturedoc proposées par chacun. J'ai décidé d'équilibrer l'échantillon étudié par le choix d'enseignants prolixes ou pas.

La recherche a ainsi pu être réalisée avec l'accord des cinq enseignants-enseignants-concepteurs de l'outil #Lecturedoc dont les caractéristiques sont notées ci-dessous.

Tableau 3 : Caractéristiques de la population étudiée

Enseignant-concepteur	Critère 1	Critère 2	Genre	Ancienneté
Initiale du prénom	Acceptabilité du module 2	Quantité de discours (entretiens)	Homme Femme	< 5 ans >5 et < 10 >10
A	4*	-	F	>10
AM	3	++	F	< 5 ans
L	3	-	F	>10
S	3	+	H	>10
V	3	++	F	>10

*La dernière PE à avoir noté 3 n'est plus dans l'expérimentation

2.2. Planification de la recherche

La recherche s'est déroulée en plusieurs phases reposant chacune sur un outil de mesure différent tant par sa forme que par ses modalités de traitement.

Tableau 4 : Planification des différentes étapes de la recherche

Entretiens exploratoires	<ul style="list-style-type: none">• Objectif : Vérifier la méconnaissance des enseignant-concepteurs du gain en développement professionnel généré par l'expérimentation #LectureDoc• Mesure : Entretien semi-directif• Les 15, 22 et 29 novembre 2018
Entretien collectif	<ul style="list-style-type: none">• Objectif : Co-élaborer, avec les enseignant-concepteurs, une grille de critères d'auto-évaluation du gain en développement professionnel• Mesure : Entretien collectif• Le 7 mai 2019
Outil d'auto-évaluation	<ul style="list-style-type: none">• Objectif : Renseigner (par les enseignant-concepteurs) l'outil d'auto-évaluation• Mesure : Grille de notation• Mai-juin 2019
Entretiens individuels	<ul style="list-style-type: none">• Objectif : Vérifier le gain "réel" en développement professionnel• Mesure : Entretien semi-directif• Les 23 mai et le 6 juin

2.3. Collecte des données

Les différents outils de collecte des données sont présentés ci-dessous avec pour chacun d'eux les bénéfices et les limites de leur utilisation. Le traitement et l'analyse feront l'objet du paragraphe suivant.

2.3.1. Entretiens semi-directifs

Deux séries d'entretiens d'une durée contrainte de moins de 15 minutes ont été proposées : le premier visait le prélèvement dans le discours des enseignants des indicateurs thématiques et théoriques relatifs à leur expérience d'enseignant-concepteur. Le second avait l'ambition de relever les indicateurs qualitatifs de gain en développement professionnel à la suite de l'autoévaluation. Tous les verbatim sont présentés en annexes.

2.3.1.1. Les entretiens préalables

Les premiers entretiens semi-directifs ont été menés à l'automne 2018 soit au démarrage de la seconde année d'expérimentation de l'outil #Lecturedoc. Les principales caractéristiques sont notées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 5 : Entretiens exploratoires – Caractéristiques et statistiques des discours

Enseignant-concepteur	Date	Durée en mn	Mots	Totaux	%	Temps de parole estimé*
A	22/11/2018	11'53	776	1092	71	~8'
AM	15/11/2018	15'50	1374	1760	78	~12'
L	22/11/2018	12'20	1081	1376	79	~10'
S	29/11/2018	18'38	1516	1861	81	~15'
V	22/11/2018	13'22	1484	1749	85	~11'
<i>Totaux</i>		<i>72'05</i>	<i>6231</i>	<i>7838</i>	<i>80</i>	<i>~58'</i>

*% appliqué à la durée de l'entretien

Afin d'obtenir des éléments probants pour la recherche, un guide d'entretien (cf. annexe 1) a été pensé afin de recueillir et de caractériser la pluralité des significations sur l'expérience vécue. Mais comment rédiger les questions du guide pour s'assurer de leur pertinence ⁷? Ma première préoccupation a été que l'interviewé se sente en confiance et pour cela l'entretien démarrait par une question générale relative à l'expérimentation : « Pouvez-vous me parler de votre participation au sein de l'expérimentation #Lecturedoc ? ». Ensuite, une liste de thématiques était abordée en format « entonnoir ». Ces thématiques ont été rédigées sous forme de questions ouvertes puisque les enseignants-concepteurs devaient bénéficier d'une grande liberté de parole. De ce fait, aucune question fermée n'a été posée. De plus, les questions ont été préparées pour satisfaire des objectifs de compréhension et de connaissance précis. Finalement, il s'agissait d'une discussion structurée répondant à une logique déterminée. De plus, la formulation des questions ouvertes a été pensée de façon à ce qu'elles permettent

⁷Éléments de réflexion extraits du site : <https://www.expertmemoire.com/guide-entretien/>

d'obtenir des réponses sur les comportements et les pratiques de l'interviewé, j'ai préféré par conséquent le « comment » au « pourquoi ». Enfin, dans les différentes thématiques et sous-thématiques j'ai préféré orienter les questions qui permettaient de relancer l'enseignant-concepteur dans une suite logique bien qu'il ait été possible de changer l'ordre des questions en fonction de l'évolution de l'entretien. L'essentiel était d'aborder l'ensemble et d'ouvrir vers la réflexion.

Des attentes et des représentations, des traces des trajectoires personnelles, divers implicites affectent le processus de construction identitaire en tant que enseignant-concepteur et comment celle-ci peut être source de déplacement professionnel. Des indices discursifs peuvent permettre d'inférer les processus et les produits de cette construction. Le choix des thèmes et des sous-thèmes a été réalisé en cohérence avec les éléments théoriques de cette étude : co-conception, développement professionnel et autoévaluation. Les indicateurs du développement professionnel (cf. § 1.1.1.) ont été pris en compte ainsi que les points de vigilance quant à la rigueur méthodologique vue précédemment. L'ensemble est justifié ci-après.

▪ **Thème n° 1 : Rétrospective : Indicateurs généraux de motivation**

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
1-1-Choix de l'expérimentation Conceptions initiales	Expérimentation Co-conception	1-1-A l'origine, que représentait pour vous le fait de participer à une expérimentation ?

Cette question permettait de recueillir des informations autour des conceptions personnelles sur l'expérimentation et des buts/motivations en lien avec les théories de l'auto-détermination.

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
1-2-Verbalisation des attentes	Outil Lecture	1-2-1-Qu'attendiez-vous de l'outil ? 1-2-2-Qu'attendiez-vous de l'expérimentation en général ?

L'enseignant-concepteur était invité à exprimer ses besoins/attentes, ses projections en tant que co-concepteur. Il pouvait éventuellement évoquer ses difficultés et/ou ses appréhensions par rapport à l'outil #Lecturedoc et/ou l'expérimentation en général.

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
1-3-Eléments de mobilisation	Objectif	1-3-Quels objectifs vous étiez-vous fixés ?

Il était également intéressant de noter si l'enseignant-concepteur s'était assigné des objectifs explicites, soit en termes d'apprentissages professionnels soit en termes d'ambitions personnelles.

▪ **Thème n° 2 : Causalité**

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
2-1-Liens avec les projets perso /professionnels	Projet Evolution	2-1-Comment expliquez-vous cet engagement pendant deux ans ?

Cette question ouverte était destinée à recueillir des informations plus précises sur les motivations intrinsèques ou extrinsèques liées à l'expérimentation. Quels étaient les éléments explicatifs d'un engagement personnel et professionnel sur une durée longue?

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
2-2-Liens avec les attendus du métier	Enseignement Progression	2-2-Comment se traduit cet engagement au quotidien ?

Dans le prolongement, cette question favorisait une relance sur les connaissances de l'outil #Lecturedoc, sur les éventuelles situations d'autorégulation et plus globalement sur les valeurs professionnelles. Autrement dit, quelles sont les attentes auprès des enseignants.

▪ **Thème n° 3 : Effets**

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
3-1-Apprentissages explicites	Analyse	3-1-Pouvez-vous expliquer ce que vous apprenez en participant à cette expérimentation ?

Les apports de l'expérimentation étaient sollicités ici. Les enseignants-concepteurs explicitaient ou non les savoirs construits de manière individuelle ou grâce au collectif. Ces éléments de discours seraient confrontés avec ceux du 2nd entretien.

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
3-2-Apprentissages implicites	Métacognition	3-2-Si vous deviez la conseiller à un ou une collègue, que lui diriez-vous ?

Cette question incitait l'enseignant-concepteur à autoanalyser ses ressentis, ses satisfactions ou non, ses sentiments d'efficacité ou non qui justifieraient de conseiller l'expérimentation à un pair.

▪ **Thème n° 4 : Satisfaction**

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
4-1-Méta sur action personnelle	Concept de soi	4-1-Globalement, que pensez-vous de votre première année de enseignant-concepteur ?

Dans le prolongement, l'enseignant-concepteur était relancé pour partager sa réflexion, faire part de points de vue sur l'estime personnelle et exprimer l'autoanalyse de son expérience.

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
4-2-Jugement critique	Autoévaluation	4-2-Comment pourriez-vous qualifier votre expérience d'enseignant-concepteur ?

A ce stade, l'enseignant-concepteur devait pouvoir communiquer des éléments subjectifs personnels et collectifs autour de l'expérimentation.

▪ **Thème n° 5 : Indicateurs généraux de déplacement professionnel**

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
5-1-Valorisation de l'expérience	Savoirs Compétences Transfert	5-1-Comment envisagez-vous cette seconde année de co-conception ? 5-2-Selon vous, à quoi cette expérience vous servira-t-elle ?

Enfin, ces questions proposaient à l'enseignant-concepteur, d'une part, de se projeter sur la seconde année d'expérimentation et, d'autre part, de définir les finalités de cette expérience.

2.3.1.2. *Seconds entretiens individuels*

Les seconds entretiens semi-directifs ont été menés au printemps 2019 soit un semestre après le début de la seconde année d'expérimentation de l'outil #Lecturedoc. Les principales caractéristiques sont notées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 6 : Entretiens individuels – Caractéristiques et statistiques des discours

Enseignant-concepteur	Date	Durée en mn	Mots	Totaux	%	Temps de parole estimé*
A	06/06/2019	15'43	476	792	60	~9'
AM	23/05/2019	16'07	765	1402	55	~9'

L	06/06/2019	16'10	1063	1370	78	~13'
S	06/06/2019	24'53	1059	1362	78	~19'
V	23/05/2019	16'32	1213	1729	70	~12'
<i>Totaux</i>		<i>89'42</i>	<i>4576</i>	<i>6655</i>	<i>69</i>	<i>~62'</i>

**% appliqué à la durée de l'entretien*

Comme pour le guide d'entretien utilisé lors des entretiens exploratoires, le choix des sous-thèmes et des questions/relances formulées dans le 2nd guide (c. annexe 2) a été réalisé en cohérence avec les éléments théoriques de cette étude. En effet, ont été pris en compte les indicateurs conceptuels de développement professionnel, les points de vigilance méthodologiques ainsi que les effets attendus de l'auto-évaluation instrumentée.

▪ **Thème n° 1 : Rétrospective : Indicateurs généraux de motivation**

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
1-1-Vécu de co-conception de #Lecturedoc	Expérimentation Co-conception Outil Lecture	1-1-1-Peux-tu d'abord revenir sur ton vécu de l'expérimentation en tant que co-concepteur ? 1-1-2-Peux-tu me rappeler qu'elles étaient tes motivations de départ ?

Cette question générale d'entrée dans l'entretien permettait de recueillir des informations complémentaires autour des conceptions personnelles sur l'expérimentation et les buts/motivations poursuivis.

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
1-2-Vécu de la co-élaboration du document d'autoévaluation	Co-conception Co-élaboration Evaluation	1-2- Peux-tu me parler de ton vécu lors de la co-élaboration de critères d'autoévaluation ?

L'enseignant-concepteur était invité à exprimer son avis et ses ressentis sur le travail collectif de co-élaboration des critères d'autoévaluation du développement professionnel.

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
1-3-Eléments de mobilisation	Pratique professionnelle Développement professionnel	1-3- Pour toi, quels ont été les apports de ce travail collectif ?

Il était également intéressant de noter les apports personnels et/ou professionnels liés à la co-élaboration lors de l'entretien collectif et lors des échanges par courriel.

▪ **Thème n° 2 : Causalité**

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
2-1-Liens avec les projets perso /professionnels	Projet Evolution	2-1-1-Que penses-tu de ton engagement personnel ?

Cette question ouverte était destinée à recueillir des informations plus précises sur les motivations intrinsèques ou extrinsèques. L'enseignant est également invité à préciser sa pensée pour décrire et analyser son engagement ainsi que les effets de celui-ci sur le développement professionnel.

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
2-2-Liens avec les attendus du métier	Enseignement Progression	2-2-1- Comment juges-tu le gain en compétences de lecture de tes élèves ?

Dans le prolongement, cette question favorisait une relance sur les connaissances de l'outil #Lecturedoc et sur la mise en œuvre effective de situations d'enseignement plus efficaces. L'enseignant est également invité à autoanalyser ses points forts et ses limites.

▪ **Thème n° 3 : Effets**

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
3-1-Apprentissages explicites	Objectif Analyse Autoévaluation	3-1-1-Peux-tu m'expliquer ce que tu as appris en participant à cette expérimentation ? 3-1-2- Peux-tu me parler de ta façon de compléter l'outil d'autoévaluation ?

L'explicitation des apprentissages individuels et collectifs étaient à détailler ici. Ces éléments de discours seraient confrontés avec ceux du 1^{er} entretien. De plus, une relation de cause à effet serait proposée avec l'autoévaluation réalisée par chaque enseignant.

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
3-2-Apprentissages implicites	Métacognition Jugement critique	3-2- Quelles ont été les limites ou les difficultés que tu as pu rencontrer et dépasser ?

Dans le prolongement, cette question incitait l'enseignant-concepteur à autoanalyser les éventuelles difficultés rencontrées (connaissances de l'outil, autorégulation) et de faire le lien avec la question suivante (sentiments de satisfaction et d'autoefficacité).

▪ **Thème n° 4 : Satisfaction**

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
4-1-Méta sur action personnelle	Concept de soi Sentiment d'efficacité personnelle	4-1-1- Si, à court terme, on te proposait une autre expérimentation de ce type, sur une autre discipline, t'engagerais-tu de nouveau ? 4-1-2- Si on te proposait juste de tester un nouvel outil pédagogique mais sans accompagnement, t'engagerais-tu ?

Ces questions incitaient l'enseignant-concepteur à préciser les des éléments plus subjectifs et personnels quant aux valeurs, intérêts stratégiques et enjeux individuels liés à l'expérimentation. Les éléments de réponse viendront compléter ceux du 1^{er} entretien.

▪ **Thème n° 5 : Indicateurs généraux de déplacement professionnel**

Sous-Thèmes	Mots-clés	Questions/Relances
5-1-Valorisation de l'expérience	Savoirs Compétences- Transfert	5-1-Selon toi, à quoi cette expérience te servira-t-elle ?

Enfin, cette question propose une nouvelle fois à l'enseignant-concepteur de définir les finalités de cette expérience. Les éléments de réponse seront confrontés à ceux du 1^{er} entretien.

2.3.2. *Entretien collectif*

Mon objet de questionnement étant l'effet de l'autoévaluation instrumentée du développement professionnel grâce à un outil co-élaboré par les enseignants-concepteurs, il s'est agi d'un entretien de recherche visant à collecter des données discursives destinées à l'analyse, provoquées et recueillies à dessein. Certains auteurs précisent que « les interactions auraient un apport sur l'apprentissage des participants en les aidant à donner du sens ou en renforçant leurs propres significations » (Gunn et Goding, 2009 ; O'Donnell et Tobbell, 2007 ; Standal et Jespersen, 2008). En effet, les pairs parlent le même langage et ont un vécu similaire dans le processus pour parvenir

à intégrer les savoirs dans leur pratique. Cela contribuerait « à la fois au sentiment d'identité par une meilleure connaissance de soi et par la construction d'une identité professionnelle. »

La durée de l'entretien collectif était contrainte (moins d'une heure) et a mis en scène les cinq enseignants-concepteurs supposant ainsi un rapport de confiance entre chacun (enquêteuse / enquêté.e). En effet, les participants ont formé « un groupe d'appartenance doté d'une expérience commune » ce qui a favorisé les prises de paroles : les interactions qui se sont jouées dans ce cadre collectif sont notées dans le tableau ci-après :

Tableau 7 : Entretien collectif – Statistiques du discours et des interactions

Données globales du discours Quantité de mots			Données sur les interactions Quantité d'interactions		
A	267	7,38%	A	12	10,00%
AM	164	4,54%	AM	11	9,17%
L	440	12,17%	L	18	15,00%
S	968	26,77%	S	26	21,67%
M	1022	28,26%	M	27	22,50%
V	755	20,88%	V	26	21,67%
Total mots y compris M	3616	100%	Total interactions y compris M	120	100%

2.3.3. Outil d'autoévaluation

Le document intitulé « Auto-évaluation du gain en développement professionnel » (cf. annexe 3) a été le fruit des réflexions et des échanges menés lors de l'entretien collectif (cf. § précédent). Il était destiné à l'ensemble des enseignants-concepteurs d'Orléans et de son agglomération et a permis d'évaluer l'apport de l'expérience #LectureDoc. En effet, chaque enseignant-concepteur (ciblé ou non par la recherche) s'est approprié l'outil pour alimenter son regard, sa perception du « gain » en développement professionnel.

Autrement dit, comment l'enseignant-concepteur a jugé, évalué son action sur un ensemble d'activités liées à la co-conception d'un outil didactique innovant ? Une échelle de Likert avec cinq degrés était prévue (1-pas du tout ; 5-tout à fait) pour estimer, noter les items proposés. Concernant l'analyse des notations, 16 documents ont

été complétés ce qui est un peu faible pour permettre des analyses statistiques complexes. Cependant, il sera tout de même possible de procéder à quelques calculs permettant d'éclairer la validation des hypothèses.

La formulation des items, les regroupements effectués ainsi que la présentation finale du document ont tenu compte des éléments exposés, corrigés et validés par les enseignants-concepteurs. Mon rôle a été de guider la réflexion et d'assurer la mise en forme de l'outil d'autoévaluation en cohérence avec les indicateurs de développement professionnel vus au § 1.1.1.

La première partie du document a illustré la réelle motivation des enseignants-concepteurs : construire des savoirs entre pairs, partager en collectif.

Tableau 8 : Extrait 1 – Outil d'autoévaluation - Travail collectif

A-Travail collectif	1	2	3	4	5
A-1-Participer activement aux temps d'échanges collectifs #LectureDoc					
A-2-Valoriser son expérience #LectureDoc auprès de l'équipe d'école					
A-3-Réfléchir entre enseignants-concepteurs pour analyser sa pratique					
A-4-Exposer sa pratique dans un cadre bienveillant, être à l'écoute des autres enseignants-concepteurs et accepter la controverse					
A-5-Partager ses pratiques entre enseignants-concepteurs pour améliorer l'outil					
A-6-Utiliser les outils de travail collaboratifs (padlet, google drive)					

Cette seconde partie a précisé les stratégies et les enjeux individuels des enseignants-concepteurs. Les compétences professionnelles ont été interrogées ainsi que la réflexivité des acteurs.

Tableau 9 : Extrait 2 – Outil d'autoévaluation - Pratiques professionnelles

B-Pratique professionnelle	1	2	3	4	5
B-1-S'engager dans une démarche individuelle de développement professionnel					
B-2-Enrichir sa pratique grâce au partage entre enseignants-concepteurs					
B-3-Réfléchir aux enjeux du numérique dans sa pratique professionnelle					
B-4- Réfléchir aux enjeux de la lecture des textes explicatifs (cycle 3)					
B-5- Réinvestir les compétences #LectureDoc dans d'autres domaines d'enseignement (l'autorégulation, le puzzle, les affichages...)					
B-6-Développer une posture de enseignant-concepteur (pouvoir agir sur l'outil)					
B-7-Développer progressivement le sentiment d'efficacité professionnelle (appropriation plus aisée de #LectureDoc)					

La troisième partie a indiqué la construction de savoirs individuels des enseignants-concepteurs. Les apprentissages perçus ont concernés les différents aspects de l'enseignement-apprentissage de la lecture numérique de textes explicatifs au cycle 3.

Tableau 10 : Extrait 3 – Outil d'autoévaluation - Connaissances

C-Connaissances didactiques et pédagogiques	1	2	3	4	5
C-1- Réfléchir aux conditions qui favorisent l'enseignement de la lecture numérique de textes explicatifs (cycle 3)					
C-2-Découvrir et s'appropriier les différents supports de #LectureDoc (guide, diaporama, livret de l'élève)					
C-3-Suivre et s'appropriier les différentes innovations des modules : aide-mémoire, puzzle					
C-4-Identifier et promouvoir les conditions qui favorisent une mise en œuvre efficace des séquences					
C-5-Connaître et analyser les obstacles qui bloquent les apprentissages					
C-6-Poursuivre son processus de questionnements pour améliorer l'outil					

Enfin, la dernière partie a évoqué les éléments personnels d'ambition et de valorisation de cette expérience de co-conception de l'outil #LectureDoc.

Tableau 11 : Extrait 4 – Outil d'autoévaluation - Perspectives professionnelles

D-Perspectives professionnelles	1	2	3	4	5
D-1-Actualiser ses connaissances sur l'enseignement de la lecture numérique des textes explicatifs					
D-2-Se tenir informé des connaissances didactiques et pédagogiques pour innover dans d'autres domaines d'enseignement					
D-3- Identifier ses apprentissages professionnels individuels (auto-formation) et collectifs (co-construits)					
D-4-Se constituer un portfolio (mémoire de l'expérience #LectureDoc)					
D-5-Valoriser cette expérience auprès de la hiérarchie (entretien de carrière, évolution professionnelle)					

2.4. Travail d'analyse des données

2.4.1. Traitement des données quantitatives

Les vingt-quatre items identifiés par les enseignants-concepteurs pour auto-évaluer leur développement professionnel constituent une riche combinaison d'indicateurs en interaction les uns avec les autres. Ainsi, à partir de la constitution d'une base de données et du relevé des notations (cf. annexe 4), deux « radars » (global et détaillé) sont proposés pour chacun des enseignants-concepteurs.

2.4.2. *Traitement semi-automatisé des données qualitatives*

L'analyse automatique de contenus a été appliquée aux entretiens. C'est le logiciel Tropes⁸ qui a été choisi avec la volonté de dépasser la lecture intuitive du texte et d'arriver à une certaine objectivité puisqu'il était essentiel d'être « méfiant » et « critique » (Bardin, 2003). Ce logiciel a analysé le contenu du texte en faisant apparaître son ossature, son sens et a permis de mettre la subjectivité du chercheur à distance, au moins pendant le temps de l'analyse. Tropes a effectué un traitement complexe visant à affecter tous les mots significatifs dans des catégories, à analyser leur répartition en sous-catégories tel que cela est proposé par Laurence Bardin (2003) lorsqu'elle parle de « catégorisation ». L'enjeu était de rester fidèle au contenu et d'élaborer, au préalable, une grille de références la plus pertinente et exhaustive possible sur laquelle Tropes s'est appuyé pour établir des « analyses statistiques, probabilistes et cognitives »⁹.

Tous les discours des enseignants-concepteurs ont été enregistrés et l'application en ligne otranscribe.com a été utilisée pour la retranscription manuelle. De plus, afin d'analyser ces entretiens oraux retranscrits, il a été impératif de revoir la ponctuation du texte initial et de segmenter le texte. En effet, dans le cas contraire, le logiciel aurait été incapable d'effectuer correctement le découpage propositionnel et le fonctionnement de l'analyse en aurait été perturbé. Chaque entretien semi-directif a par conséquent fait l'objet d'une retranscription complète et enregistré sous format texte (.txt). Au-delà de la difficulté et du temps nécessaire à toutes les retranscriptions ainsi qu'à la prise en main de ce logiciel, le choix des catégories dans un scénario pertinent a représenté un réel obstacle. Néanmoins, le logiciel a pu être paramétré pour individualiser le traitement des données selon les objectifs poursuivis pour la recherche. De plus, pour « interpréter » les contenus, une approche ciblée d'extraits de discours des enseignants a également été réalisée dans cette étude. « Elle a consisté à lire le corpus, fragment par fragment, pour en définir le contenu en le codant selon des catégories qui peuvent être construites et améliorées au cours de la lecture » (Fallery et Rodhain, 2007). Enfin, les analyses des discours seront rapprochées des données recueillies sur les documents d'autoévaluation, les un pouvant éclairer les autres.

⁸ Extraits du manuel de Tropes : <https://www.tropes.fr/>

⁹ Id.

Tableau 12 : Catégorisation des indicateurs et des classes

Dimension conceptuelle	Indicateur conceptuel	Classes/Références	Mots
Savoirs construits par l'enseignant-concepteur	Conceptions personnelles	Recherche Travail Lecture Pédagogie Elèves	
	Conceptualisation de l'activité	Problèmes Solutions Transversalité Informatique Matériel Internet Préparation	Histoire-Géographie- Sciences
	Connaissances de l'outil	Lecturedoc Module Episode Séance Guide du maitre	Puzzle Bulle Engrenage Affichage Thème Documentaire
	Sentiment d'autoefficacité	Apport Apprentissage Efficacité	
	Motivation	But Envie Participer Pouvoir Agir	
	Estime de soi	Reconnaissance Satisfaction	
	Autorégulation	Positif Intéressant Aimer	
	Autoanalyse	Pratique (pédago- gique) Manière Méthode Compétences Développement	
Dimension subjective et per- sonnelle	Valeurs	Enseignant Engagement Nouveauté Découverte	
	Intérêt stratégique	Projet Usage Utilisation	
	Enjeu individuel	Temps Investissement Priorité Formation	
	Subjectivation ou logique	Expérience	
Savoirs cons- truits par le collectif	Groupe d'enseignants concep- teurs	Questions Réponses Echanges Communication Collaboration Equipe	
	Culture professionnelle	Lecturedoc	

		Lecture documentaire Padlet	
	Rôle	Co-concepteur Accord Désaccord Consensus Dissensus Bilan	Essai – Test
Dimension collective	Représentations sociales	Climat de confiance Soutien Idées Qualités	
	Conceptualisations partagées par le collectif	Co-conception Expérimentation Collectif Ensemble	
	Conceptualisations élaborées par le collectif	Outil Instrument	
	Sentiment d'efficacité collective	Posture Amélioration Evolution Changement	

3. Analyse des données

3.1. Résultats des données quantitatives

Après avoir co-élaboré les items permettant d'autoévaluer le développement professionnel (cf. § 2.3.2 et 2.3.3.), les enseignants-concepteurs ont complété le document d'autoévaluation (cf. annexe 3). Les résultats des notations individuelles présentent, ci-après, des éléments de réponse relatifs à l'enrichissement multidimensionnel du développement professionnel, cela au-delà des connaissances en didactique et en pédagogie de lecture compréhension de textes numériques explicatifs scientifiques. La comparaison avec les autoévaluations des enseignants-concepteurs non ciblés par l'étude apporte des éclairages complémentaires.

3.1.1. Autoévaluation de A.

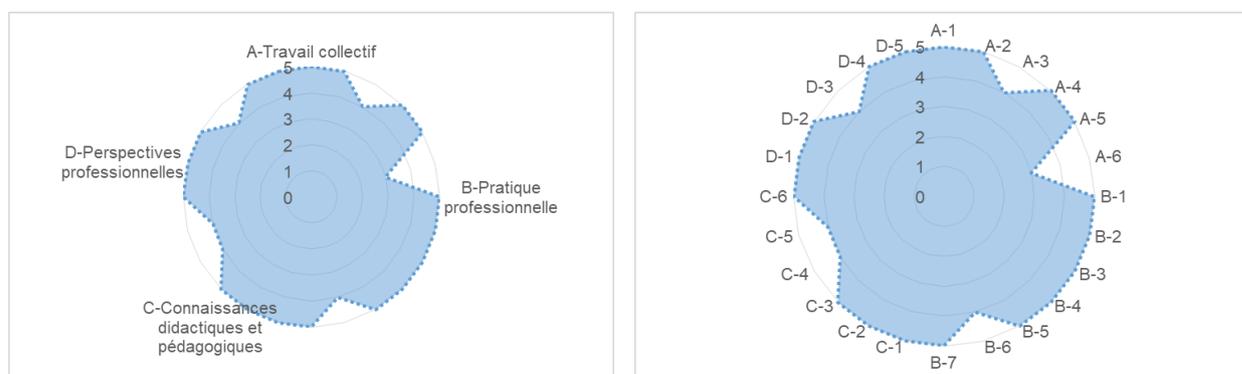


Figure 4 : « Radars » autoévaluation de A

Globalement, l'enseignante-conceptrice A a une perception très positive de son engagement et de son action au niveau individuel et collectif. Comme nous le montre la figure 4, la majorité des items (18/24) a bénéficié de la note maximale c'est-à-dire 5. Il est néanmoins intéressant de relever les éléments suivants :

- Les items notés plus faiblement à 4, concernent d'abord les connaissances sur #LectureDoc : C4 [Identifier et promouvoir les conditions qui favorisent une mise en œuvre efficace des séquences] et C5 [Connaitre et analyser les obstacles qui bloquent les apprentissages]. Les trois autres sont D3 [Identifier ses apprentissages professionnels individuels (auto-formation) et collectifs (co-construits)], B6 [Développer une posture de co-concepteur (pouvoir agir sur l'outil)] et A3 [Réfléchir entre co-concepteurs pour analyser sa pratique].
- L'item A6 [Utiliser les outils de travail collaboratifs (padlet, google drive)] est chuté et noté à 3.

3.1.2. Autoévaluation d'AM.



Figure 5 : « Radars » autoévaluation d'AM

Globalement, il apparaît que l'enseignante-conceptrice AM a une perception assez négative de son engagement et de son action au niveau individuel et collectif. Comme nous le montre la figure 5, la majorité des items a bénéficié d'une note inférieure à 4 :

- Huit items notés à 3 : A3 [Participer activement aux temps d'échanges collectifs #LectureDoc], A5 [Partager ses pratiques entre co-concepteurs pour améliorer l'ou-

til], B2 [Enrichir sa pratique grâce au partage entre co-concepteurs], B6 [Développer une posture de co-concepteur (pouvoir agir sur l'outil)], B7 [Développer progressivement le sentiment d'efficacité professionnelle (appropriation plus aisée de #LectureDoc)], C4 [Identifier et promouvoir les conditions qui favorisent une mise en œuvre efficace des séquences], D1 [Actualiser ses connaissances sur l'enseignement de la lecture numérique des textes explicatifs], D2 [Se tenir informé des connaissances didactiques et pédagogiques pour innover dans d'autres domaines d'enseignement].

- Cinq items notés à 2 : B3 [Réfléchir aux enjeux du numérique dans sa pratique professionnelle], C2 [Découvrir et s'appropriier les différents supports de #LectureDoc (guide, diaporama, livret de l'élève)], C3 [Suivre et s'appropriier les différentes innovations des modules : aide-mémoire, puzzle], C6 [Poursuivre son processus de questionnements pour améliorer l'outil], D5 [Valoriser cette expérience auprès de la hiérarchie (entretien de carrière, évolution professionnelle)].
- Quatre items notés à 1 : A2 [Valoriser son expérience #LectureDoc auprès de l'équipe d'école], A6 [Utiliser les outils de travail collaboratifs (padlet, google drive)], D3 [Identifier ses apprentissages professionnels individuels (auto-formation) et collectifs (co-construits)], D4 [Se constituer un portfolio (mémoire de l'expérience #LectureDoc)].

3.1.3. Autoévaluation de L.

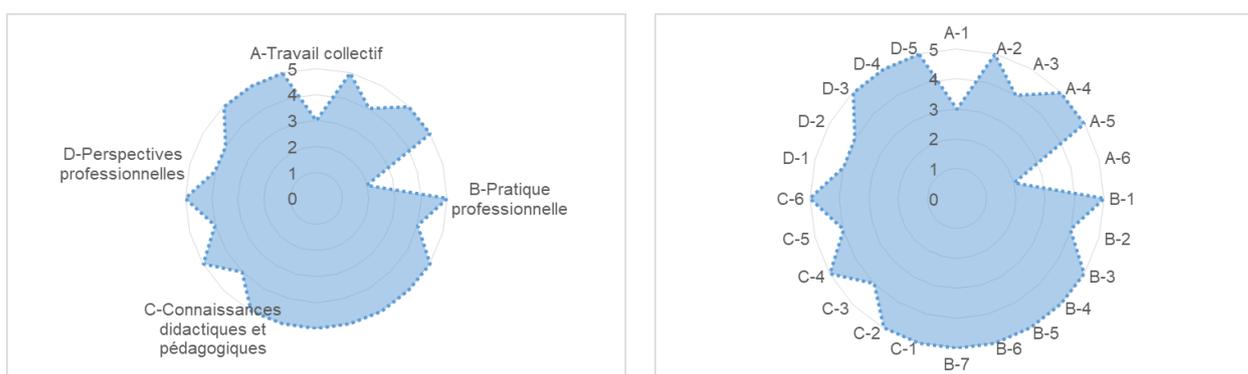


Figure 6 : « Radars » autoévaluation de L

Globalement, l'enseignante-conceptrice L a une perception assez positive de son engagement et de son action au niveau individuel et collectif. Comme nous le

montre la figure 6, un peu plus de la moitié des items (16/24) a bénéficié de la note maximale c'est-à-dire 5. Il est, en outre, intéressant de relever les éléments suivants :

- Six items notés à 4 : A3 [Réfléchir entre co-concepteurs pour analyser sa pratique], B2 [Enrichir sa pratique grâce au partage entre co-concepteurs], C3 [Suivre et s'appropriier les différentes innovations des modules : aide-mémoire, puzzle], C5 [Connaître et analyser les obstacles qui bloquent les apprentissages], D1 [Actualiser ses connaissances sur l'enseignement de la lecture numérique des textes explicatifs], D2 [Se tenir informé des connaissances didactiques et pédagogiques pour innover dans d'autres domaines d'enseignement].
- Un item noté à 3 : A1 [Participer activement aux temps d'échanges collectifs #LectureDoc].
- Un item noté à 2 : A6 [Utiliser les outils de travail collaboratifs (padlet, google drive)].

3.1.4. Autoévaluation de S.

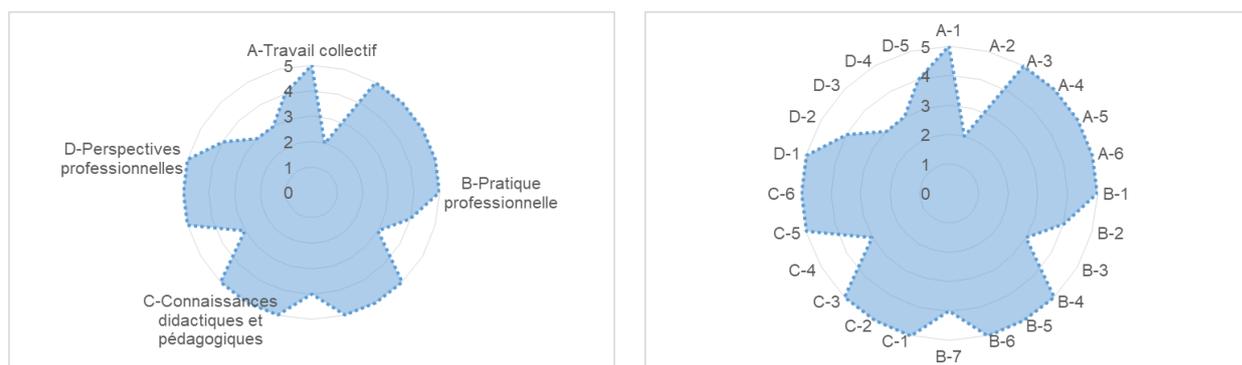


Figure 7 : « Radars » autoévaluation de S

Globalement, l'enseignant-concepteur S a une perception assez positive de son engagement et de son action au niveau individuel et collectif. Comme nous le montre la figure 7, un peu plus de la moitié des items (15/24) a bénéficié de la note maximale c'est-à-dire 5. Il est également intéressant de relever les autres éléments de notation suivants :

- Quatre items notés à 4 : B2 [Enrichir sa pratique grâce au partage entre co-concepteurs], B7 [Développer progressivement le sentiment d'efficacité professionnelle (appropriation plus aisée de #LectureDoc)], D2 [Se tenir informé des connais-

sances didactiques et pédagogiques pour innover dans d'autres domaines d'enseignement], D5 [Valoriser cette expérience auprès de la hiérarchie (entretien de carrière, évolution professionnelle)].

- Quatre items notés à 3 : B3 [Réfléchir aux enjeux du numérique dans sa pratique professionnelle], C4 [Identifier et promouvoir les conditions qui favorisent une mise en œuvre efficace des séquences], D3 [Identifier ses apprentissages professionnels individuels (auto-formation) et collectifs (co-construits)], D4 [Se constituer un portfolio (mémoire de l'expérience #LectureDoc)].
- Un item noté à 2 : A2 [Valoriser son expérience #LectureDoc auprès de l'équipe d'école].

3.1.5. Autoévaluation de V.

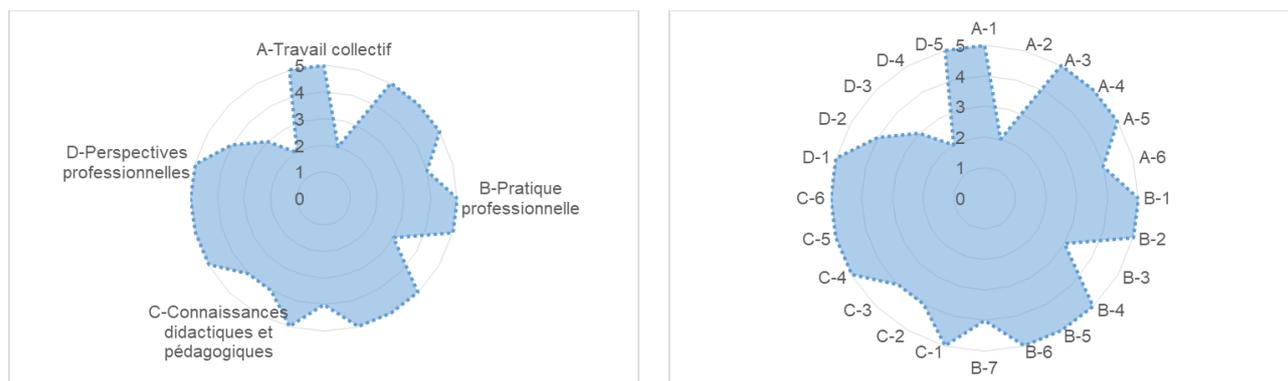


Figure 8 : « Radars » autoévaluation de V

Globalement, l'enseignante-conceptrice V a une perception assez positive de son engagement et de son action au niveau individuel et collectif. Comme nous le montre la figure 8, un peu plus de la moitié des items (15/24) a bénéficié de la note maximale c'est-à-dire 5. Il est également intéressant de relever les autres éléments de notation suivants :

- Cinq items notés à 4 : A6 [Utiliser les outils de travail collaboratifs (padlet, google drive), B7 [Développer progressivement le sentiment d'efficacité professionnelle (appropriation plus aisée de #LectureDoc)], C2 [Découvrir et s'appropriier les différents supports de #LectureDoc (guide, diaporama, livret de l'élève)], C3 [Suivre et

s'approprier les différentes innovations des modules : aide-mémoire, puzzle], D2 [Se tenir informé des connaissances didactiques et pédagogiques pour innover dans d'autres domaines d'enseignement].

- Deux items notés à 3 : B3 [Réfléchir aux enjeux du numérique dans sa pratique professionnelle], D3 [Identifier et promouvoir les conditions qui favorisent une mise en œuvre efficace des séquences].
- Deux items notés à 2 : A2 [Valoriser son expérience #LectureDoc auprès de l'équipe d'école], D4 [Se constituer un portfolio (mémoire de l'expérience #LectureDoc)].

3.1.6. Compilation des notations des enseignants-concepteurs ciblés par l'étude

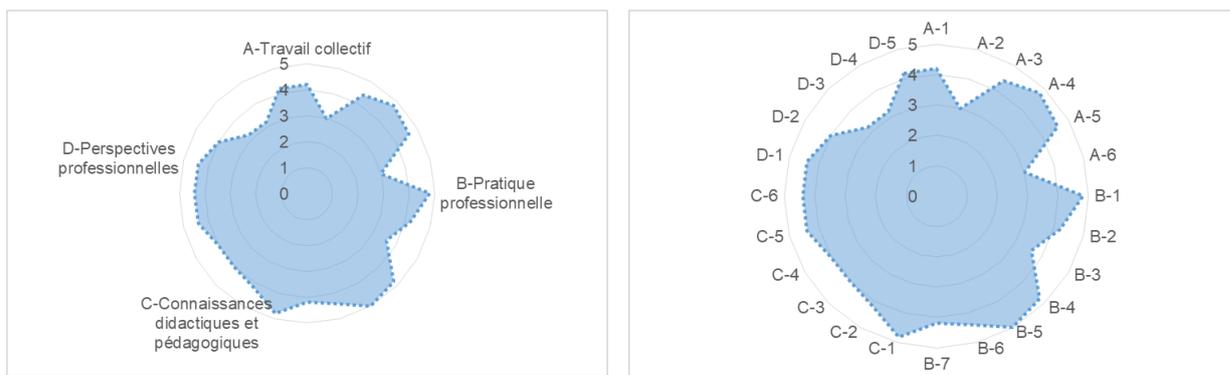


Figure 9 : « Radars » autoévaluations compilées

Lorsque les notations des enseignants-concepteurs sont compilées, il apparaît que la perception globale est estimée autour de 4. Comme pour les radars individuels, notons les éléments caractéristiques complémentaires suivants :

- Les items notés à ~5 : A4 [Exposer sa pratique dans un cadre bienveillant, être à l'écoute des autres co-concepteurs et accepter la controverse], B1 [S'engager dans une démarche individuelle de développement professionnel], B4 [Réfléchir aux enjeux de la lecture des textes explicatifs (cycle 3)], B5 [Réinvestir les compétences #LectureDoc dans d'autres domaines d'enseignement (l'autorégulation, le puzzle, les affichages...)], C1 [Réfléchir aux conditions qui favorisent l'enseignement de la lecture numérique de textes explicatifs (cycle 3)].

- Les items notés à ~3 : A2 [Valoriser son expérience #LectureDoc auprès de l'équipe d'école], A6 [Utiliser les outils de travail collaboratifs (padlet, google drive)], D3 [Identifier ses apprentissages professionnels individuels (auto-formation) et collectifs (co-construits)], D4 [Se constituer un portfolio (mémoire de l'expérience #LectureDoc)].

3.1.7. Comparaison avec les notations des enseignants-concepteurs non ciblés

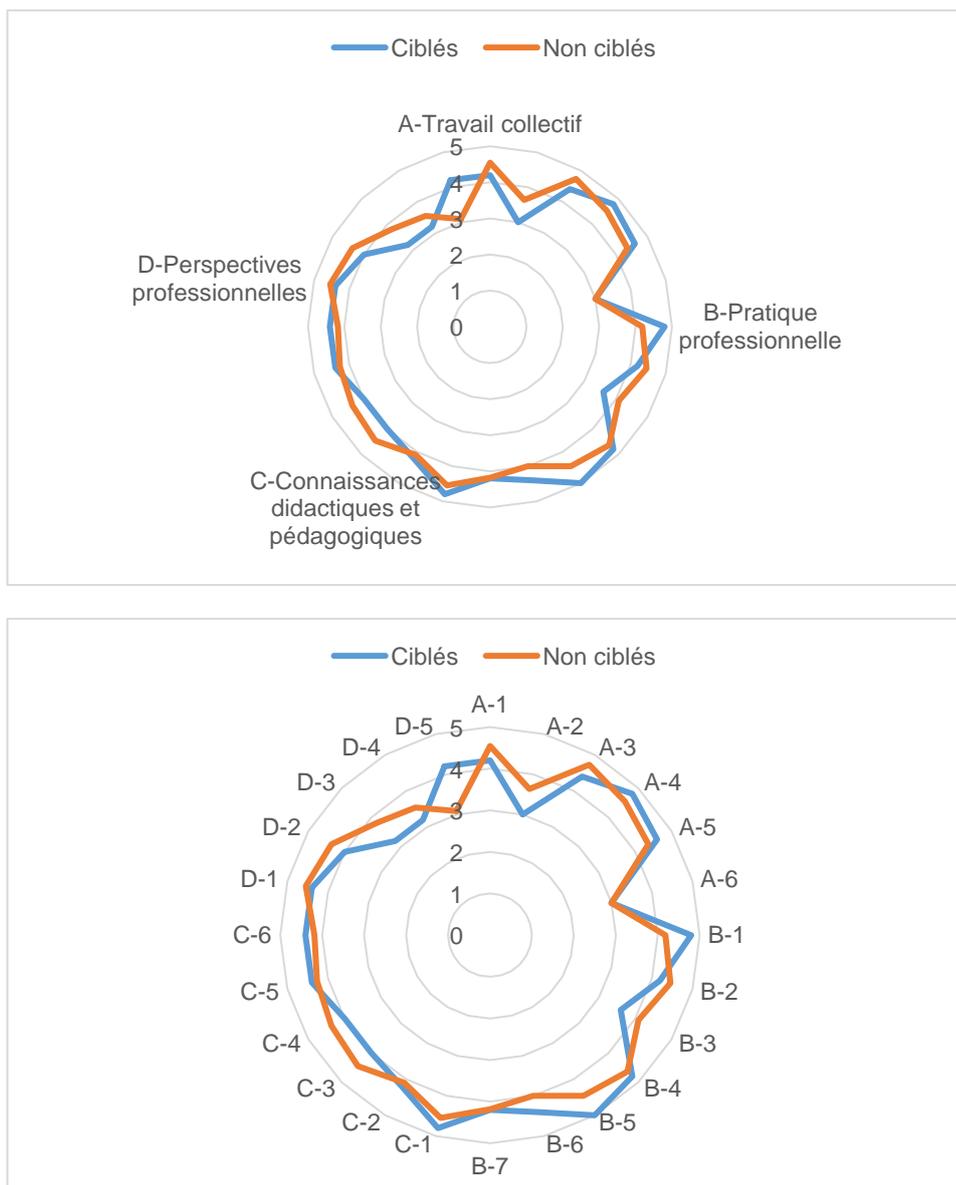


Figure 10 : « Radars » autoévaluations comparées

De même, lorsque les notations des enseignants-concepteurs sont comparées avec celle des autres enseignants-concepteurs non ciblés par la recherche, il apparaît

que la perception globale de ces derniers est estimée entre 4 et 5. Les radars ci-dessus montrent une quasi-superposition des courbes. Cependant, il est intéressant de noter :

- Dix items mieux notés par les enseignants-concepteurs non ciblés : A1 [Participer activement aux temps d'échanges collectifs #LectureDoc], A2 [Valoriser son expérience #LectureDoc auprès de l'équipe d'école], A3 [Réfléchir entre co-concepteurs pour analyser sa pratique], B2 [Enrichir sa pratique grâce au partage entre co-concepteurs], B3 [Réfléchir aux enjeux du numérique dans sa pratique professionnelle], C3 [Suivre et s'approprier les différentes innovations des modules : aide-mémoire, puzzle], C4 [Identifier et promouvoir les conditions qui favorisent une mise en œuvre efficace des séquences], D2 [Se tenir informé des connaissances didactiques et pédagogiques pour innover dans d'autres domaines d'enseignement], D3 [Identifier ses apprentissages professionnels individuels (auto-formation) et collectifs (co-construits)], D4 [Se constituer un portfolio (mémoire de l'expérience #LectureDoc)].
- Deux items notés à 3 par les enseignants-concepteurs non ciblés : A6 [Utiliser les outils de travail collaboratifs (padlet, google drive)], D5 [Valoriser cette expérience auprès de la hiérarchie (entretien de carrière, évolution professionnelle)].

3.2. Résultats des données qualitatives

Pour décrire, comprendre et expliquer le développement professionnel, il existe trois principaux éléments en relations : l'enseignant-concepteur, ses modalités d'actions et son environnement professionnel. Celui-ci doit, en outre, être en capacité d'évaluer son expérience, de réfléchir sur ses processus de pensée et de les modifier le cas échéant (autoanalyse, autorégulation). La comparaison des résultats qualitatifs entre les entretiens exploratoires et les seconds entretiens permet de vérifier ou non si la co-élaboration et l'utilisation de l'outil d'autoévaluation ont aidé les enseignants-concepteurs à mieux connaître, mieux analyser et mieux expliquer ce qu'ils ont appris.

3.2.1. Exploitation des graphes édités par Tropes

Plusieurs graphes sont édités par le logiciel Tropes. Le premier d'entre eux est *le graphe des acteurs* qui représente la concentration de relations entre les principaux acteurs (actants : mots placés avant le verbe/actés : mots placés après le verbe) sur

la totalité du texte. Il permet de faire une comparaison visuelle du "poids" des relations entre les principales références du scénario. Les références sont présentées sur deux axes :

- L'axe des X (horizontal) indique le taux actant/acté (de gauche à droite).
- L'axe des Y (vertical) indique la concentration de relations pour chaque référence affichée (forte en haut du graphe et faible en bas).

Les traits indiquent les relations entre la référence sélectionnée et les autres références affichées. Un trait en pointillé indique une relation peu fréquente. Un trait plein indique une relation fréquente. Par défaut les relations sont construites à partir des références utilisées.

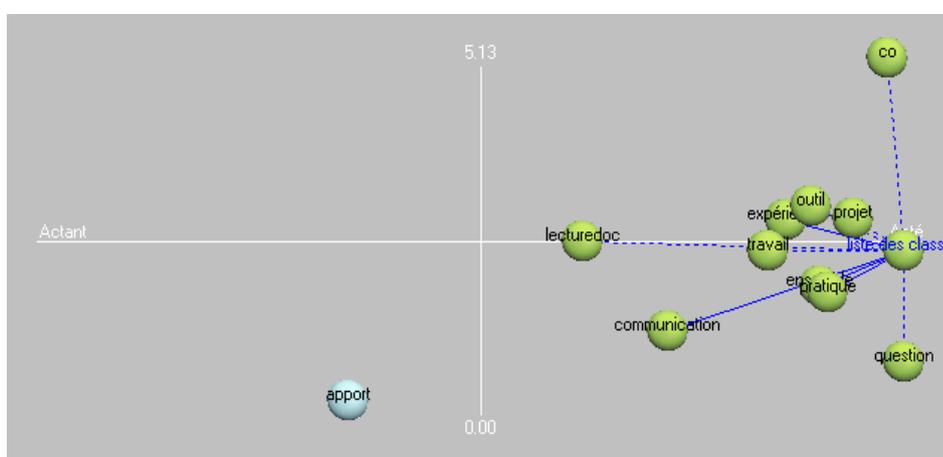


Figure 11 : Graphe des acteurs [classes utilisées] - Entretien collectif

Les « classes utilisées » représentent des groupes de références mis en relation automatiquement par Tropes. La figure ci-dessus montre les éléments évoqués par les enseignants-concepteurs lors de l'entretien collectif (cf. annexes 6 et 7) : lecturedoc, travail, expérience, outil, projet, enseignant, pratique. Le groupe [co] (co-concepteur) est situé en haut à droite du graphe ce qui signifie une forte concentration de relations comme le prouve la figure 14 plus bas.

Le graphe étoilé affiche les relations entre classes d'équivalents, ou entre une catégorie de mots et des classes sur un ou deux niveaux de hiérarchie. Les nombres qui apparaissent sur le graphe indiquent les fréquences de co-occurrence.

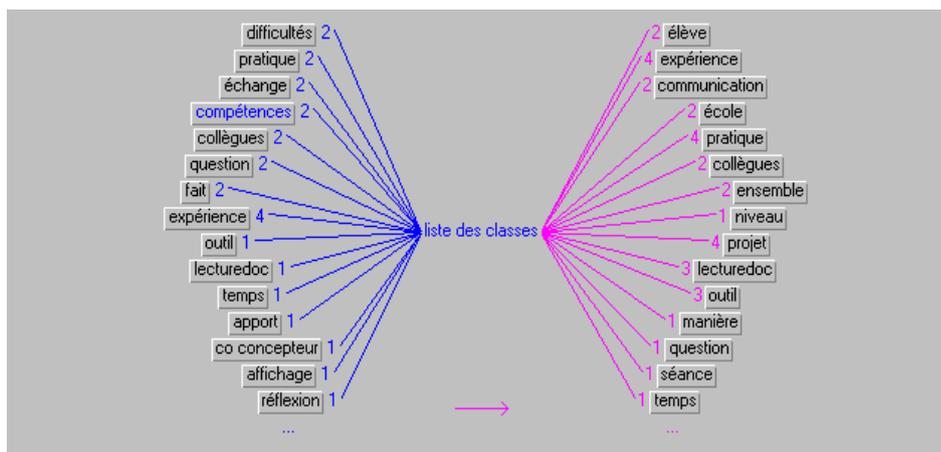


Figure 12 : Graphe étoilé [classes utilisées] - Entretien collectif

Les groupes de mots prononcés lors de l'entretien collectif sont présentés de manière plus détaillée. La figure ci-dessus montre le nombre de co-occurrences : 4 pour expérience, pratique, projet ; 3 pour lecturedoc, outil. En référence au tableau de catégorisation des indicateurs de développement professionnel (tableau 12, § 2.4.2.), il est possible d'indiquer que les quatre dimensions ont été travaillées par les enseignants-concepteurs.

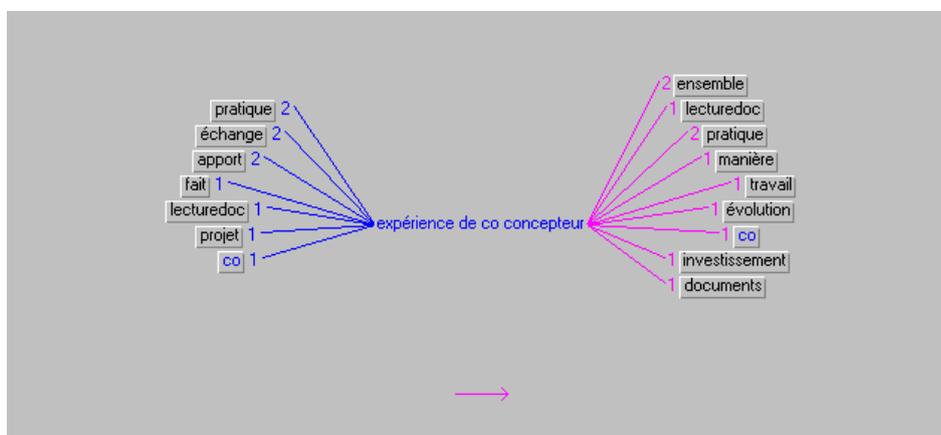


Figure 13 : Graphe étoilé [expérience de co-concepteur] - Entretien collectif

Chaque groupe de mots a un lien hypertexte qui permet d'affiner l'analyse. La figure ci-dessus montre le nombre de co-occurrences pour [expérience de co concepteur] : 4 pour expérience, pratique, projet ; 3 pour lecturedoc, outil. En référence au tableau de catégorisation des indicateurs de développement professionnel (tableau 12, § 2.4.2.), il est ainsi possible d'indiquer les composantes des quatre dimensions

du développement professionnel qui ont été travaillées par les enseignants-concepteurs.

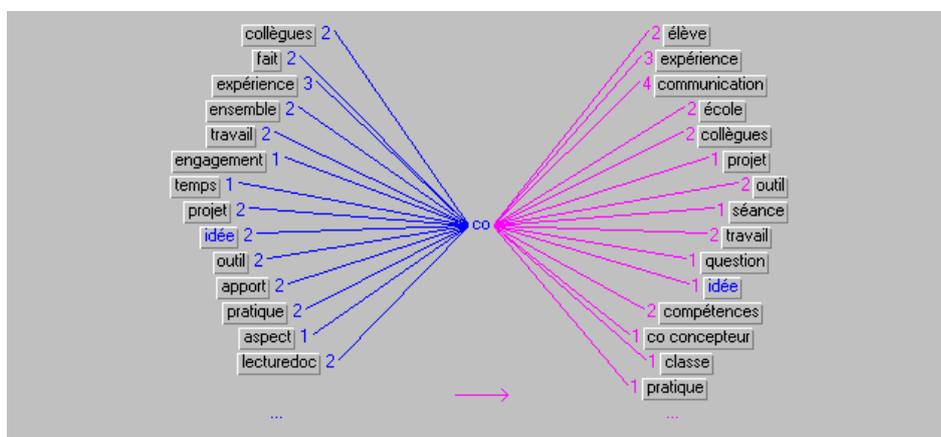


Figure 14 : Graphe étoilé [co-conception] - Entretien collectif

Ce graphe étoilé montre le nombre de co-occurrences pour [co] (co-conception) : 4 pour communication ; 3 pour expérience etc....Ce type de graphe sera édité pour chacun des enseignants-concepteurs.

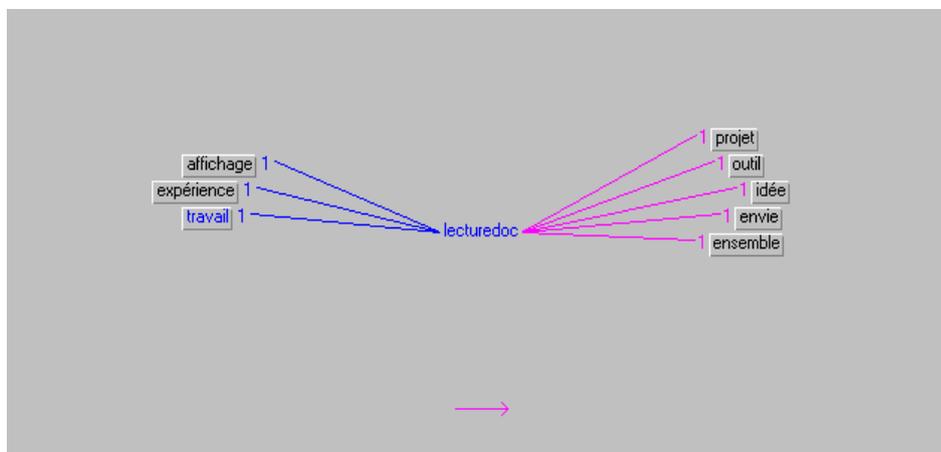


Figure 15 : Graphe étoilé [#Lecturedoc] - Entretien collectif

Le graphe ci-dessus présente les co-occurrences pour [lecturedoc]. Lors de l'entretien collectif, les enseignants-concepteurs ont associé cette référence aux mots : projet, outil, idée, envie, ensemble, affichage, expérience et travail.

Ce travail collectif de réflexion pour co-élaborer l'outil d'autoévaluation a-t-il influencé la perception du développement professionnel des enseignants-concepteurs ?

3.2.2. Développement professionnel perçu par les enseignants-concepteurs

Les analyses individuelles suivantes sont basées sur la comparaison conjointe des graphes édités par Tropes (nouvelles références issues du 2nd entretien/1^{er}) et des fragments de discours issus des deux séries d'entretiens. Pour souligner les éléments les plus pertinents, seuls sont relevés les extraits de discours concernant les thèmes « effets », « satisfaction » et « indicateurs généraux de déplacement professionnels ».

3.2.2.1. Développement professionnel de A

Les graphes édités (cf. annexe 8) permettent de relever de nouveaux éléments :

Tableau 13 : Comparaison des graphes édités pour A

Comparaison	Nouvelles références au 2 nd entretien
Graphes des acteurs	Apparaissent les groupes [co], [travail], [expérience], [élève]
Graphes étoilés	Sont cités [évolution], [apport], [ensemble], [Lecturedoc], [Bulles], [co]
Graphes étoilés [co]	Sont ajoutés [expérience], [apport], [ensemble], [élève], [co-concepteurs]

En référence au tableau de catégorisation (cf. § 2.4.2.), l'enseignante A a enrichi les éléments de son discours sur les indicateurs suivants :

Tableau 14 : Indicateurs d'évolution du discours de A

Dimension	Indicateur	Classe/Référence
Savoirs construits	Connaissances de l'outil	Lecturedoc, Bulles
	Sentiment d'autoefficacité	Apport
Dimension subjective et personnelle	Subjectivation	Expérience
Savoirs construits par le collectif	Culture professionnelle	Lecturedoc
	Rôle	Co-concepteur
Dimension collective	Conceptualisations partagées	Co-conception Ensemble

Les fragments de discours (cf. annexe 9) démontrent non seulement l'évolution du point de vue mais aussi une explicitation plus détaillée de ce qui a été appris.

▪ Thème n° 3 : Effets

A l'automne dernier, l'enseignante explique « J'apprends à leur apprendre à lire des documentaires » (A9). Au printemps, elle précise « Par rapport au numérique, l'expérimentation m'a bien aidée, c'était bien » (A13) cependant elle regrette de ne pas avoir assez utilisé le padlet (A10).

- Thème n° 4 : Satisfaction

Lors du premier entretien, l'enseignante précise « Je ne sais pas quels mots utiliser » (A12) pour qualifier son expérience de co-conceptrice. Elle poursuit en apportant un jugement sur le contenu du guide #LectureDoc « le premier module, est vraiment très très bien. Le thème du cerveau est très bien, ils adhèrent. C'est très enrichissant. »

Au second entretien, elle réussit à davantage parler de l'expérimentation « J'ai vraiment pris plaisir et puis j'ai vraiment l'impression d'être utile aux enfants », et « il y a un réel bénéfice pour les élèves » (A9 et A12). L'enseignante est particulièrement centrée sur la réussite de ses élèves. Elle complète en détaillant l'utilisation de #LectureDoc « le puzzle est bien » et « j'ai trouvé les aide-mémoire très très très bien aussi ! » (A6).

- Thème n° 5 : Indicateurs généraux de déplacement professionnel

L'entretien exploratoire se termine par ce que l'enseignante envisage : « travailler ce genre de document que je ne faisais pas avant et puis je pense que c'est important car on s'aperçoit que ça ne coule pas de source » (A15).

Le discours a évolué au printemps puisque elle a valorisé sa participation à l'expérimentation lors de son entretien de carrière. Cependant, elle précise avoir insisté sur les apprentissages des élèves et non sur les apports professionnels « je ne pense pas forcément en parler du côté des compétences professionnelles » (A13). Elle ajoute « c'est bien qu'on l'ait ajouté sur le document d'autoévaluation ». De plus, elle avoue « c'est pas facile d'analyser ses pratiques » car « il faut prendre du recul ». Toutefois, l'enseignante reconnaît qu'elle se sent plus efficace sur la lecture des textes explicatifs.

3.2.2.2. Développement professionnel d'AM

Les graphes édités (cf. annexe 10) permettent de relever de nouveaux éléments :

Tableau 15 : Comparaison des graphes édités pour AM

Comparaison	Nouvelles références au 2 nd entretien
Graphes des acteurs	Apparaissent les groupes [lectureDoc], [domaine], [expérience], [manière], [apport], [co-concepteurs]
Graphes étoilés	Sont cités [expérience], [opinion], [travail], [idée], [échange], [compétences], [conception], [créateur], [pratique]
Graphes étoilés [co]	Sont ajoutés [idée], [créateur], [expérience]

En référence au tableau de catégorisation (cf. § 2.4.2.), l'enseignante AM a enrichi les éléments de son discours sur les indicateurs suivants :

Tableau 16 : Indicateurs d'évolution du discours d'AM

Dimension	Indicateur	Classe/Référence
Savoirs construits	Conceptions personnelles	Travail
	Connaissances de l'outil	Lecturedoc
	Sentiment d'autoefficacité	Apport
	Autoanalyse	Manière - Pratique Compétences
Dimension subjective et personnelle	Subjectivation	Expérience
Savoirs construits par le collectif	Groupe d'enseignants-concepteurs	Echange
	Culture professionnelle	Lecturedoc
	Rôle	Co-concepteur Créateur
Dimension collective	Représentations sociales	Idée - Opinion
	Conceptualisations partagées	Co-conception Ensemble

Les fragments de discours (cf. annexe 11) démontrent une difficulté à adhérer au processus d'autoévaluation tel qu'il a été pensé en collectif.

- Thème n° 3 : Effets

Dès le premier entretien, l'enseignante-conceptrice AM a évoqué de manière explicite les apprentissages liés à l'expérimentation et aussi les difficultés rencontrées. En effet, elle évoque d'abord le fait d'apprendre « l'envers du décor » (AM9) représenté par un engagement et un investissement important pour la co-conception de l'outil. Elle n'avait pas imaginé à quel point cela était difficile « tester c'est une chose, mais apporter les modifications qui vont être efficaces, c'est une autre paire de manches » (AM9). Elle conçoit néanmoins l'intérêt de l'expérience car « surtout ça permet de se remettre en question, de revoir ses pratiques et de les améliorer » (AM10). Enfin, elle juge intéressant « d'échanger » sur les pratiques lors des rencontres avec les autres enseignants. Pour cette enseignante « on apprend beaucoup les uns des autres » (AM13). Au printemps, AM a été très déstabilisée par les contenus du 2nd entretien. En effet, dès les premières questions elle dit être « capable de dire ce que ça m'a apporté » (AM3) mais elle estime que le document d'autoévaluation tel qu'il a été co-élaboré et validé par les collègues est « très compliqué ». En réalité, elle se demande si « on

cherche qu'est-ce qui m'a le plus apporté dans #Lecturedoc ou est-ce qu'on cherche ce que ça m'a le plus apporté » (AM4).

▪ Thème n° 4 : Satisfaction

Au premier entretien, AM explique son point de vue sur l'expérimentation et notamment les points négatifs relatifs à sa participation. Elle considère d'abord qu'elle n'a pas assez de temps pour s'engager à la hauteur de ce qu'elle perçoit comme étant des attendus nécessaires. En ce sens, elle dit être « gênée d'adhérer au projet » sans pouvoir y consacrer davantage de temps. C'est ainsi, qu'elle regrette ne pas avoir assez utilisé le padlet (AM12) et qu'elle a douté de son utilité pour améliorer l'outil. Finalement, AM s'est sentie rassurée lorsqu'elle a constaté que « tout ce qu'on avait remonté ça été pris en compte » (AM15). Elle se dit profiter « de l'amélioration de l'outil » qui devient vraiment « utilisable en l'état et profitable à nos élèves immédiatement » (AM6). AM est désormais « plus sereine, plus confiante » et qualifie son expérience « enrichissante [...] surprenante » (AM13).

Concernant le second entretien et, en complément de ce qui a été précisé plus haut, AM avoue ne pas avoir partagé ses avis contradictoires sur la co-élaboration des items de développement professionnel avec le reste du groupe d'enseignants car elle pensait que cela ne serait pas pris en compte. Elle sentait qu'elle était « la seule à être gênée » (AM14). C'est sans doute le processus d'autoévaluation qui est ici questionné « il y a un mélange d'actions de #Lecturedoc et de conséquences de #Lecturedoc sur la pratique. Du coup, c'est le comment que j'ai du mal à interpréter » (AM7). Cela peut être confronté aux prises de paroles lors de l'entretien collectif : les quantités de mots et d'interactions orales produites par cette enseignante-conceptrice (cf. § 2.3.2.) sont les plus faibles avec respectivement 4.54% et 9.17%. Ces différents éléments ont sans doute influencé son niveau de perception de développement professionnel puisqu'il a été faiblement autoévalué (cf. § 3.1.2.).

▪ Thème n° 5 : Indicateurs généraux de déplacement professionnel

Lors de l'entretien exploratoire, AM précise que l'expérimentation va la conduire à repenser sa pratique professionnelle. En effet, elle va « réfléchir autrement à la construction » des séquences en général » (AM16). Autrement dit elle évoque un déplace-

ment non seulement sur le domaine de la lecture compréhension de textes documentaires mais vise également l'application des savoirs construits « pas seulement dans le domaine concerné » (AM10).

3.2.2.3. Développement professionnel de L

Les graphes édités (cf. annexe 12) permettent de relever de nouveaux éléments :

Tableau 17 : Comparaison des graphes édités pour L

Comparaison	Nouvelles références au 2 nd entretien
Graphes des acteurs	Apparaissent les groupes [co], [lecturedoc], [expérience], [travail], [recherche]
Graphes étoilés	Sont cités [lecturedoc], [communication], [apport], [conception], [ensemble], [co]
Graphes étoilés [co]	Sont ajoutés [lecturedoc], [conception], [ensemble], [expérience], [apport]

En référence au tableau de catégorisation (cf. § 2.4.2.), l'enseignante L a enrichi les éléments de son discours sur les indicateurs suivants :

Tableau 18 : Indicateurs d'évolution du discours de L

Dimension	Indicateur	Classe/Référence
Savoirs construits	Conceptions personnelles	Travail Recherche
	Connaissances de l'outil	Lecturedoc
	Sentiment d'autoefficacité	Apport
Dimension subjective et personnelle	Subjectivation	Expérience
Savoirs construits par le collectif	Groupe d'enseignants-concepteurs	Communication
	Culture professionnelle	Lecturedoc
	Rôle	Co-concepteur
Dimension collective	Conceptualisations partagées	Co-conception Ensemble

Les fragments de discours (cf. annexe 13) démontrent une réelle prise de conscience des apprentissages induits par la participation à l'expérimentation.

▪ Thème n° 3 : Effets

Lors du 1^{er} entretien, il apparaît que l'enseignante-conceptrice L explicite ses apprentissages sur le domaine informatique et le travail collectif. En effet, elle indique avoir développé des compétences liées au numérique pour lesquelles elle estime ne pas

avoir « tellement eu de formation » et avoir appris « un peu sur le tas » (L8). L apprend aussi grâce au travail en groupe avec les collègues. Pour elle, c'est important aussi de « pouvoir interagir, donner son point de vue », elle complète « s'ouvrir aux autres aussi » et ajoute « apprendre une autre façon de faire en classe » (L9).

Au second entretien, les apprentissages liés à l'utilisation de #Lecturedoc sont mieux décrits. L annonce son engagement avec des « efforts de recherche » pour actualiser ses connaissances informatiques. En outre, les effets sur sa pratique sont davantage analysés « c'est très intéressant et ça permet de diversifier » (L1) et elle ajoute « ça nous force à sortir de nos retranchements » (L7). Le travail collectif est également mis en avant « tout le monde se complète un peu du coup et c'est enrichissant » (L7). Cependant, elle avoue ne pas avoir assez utilisé les pièces de puzzle, ni leur affichage » (L2) ainsi que le padlet (L7). Néanmoins, l'enseignante a découvert l'existence de google drive et les learningapps. L précise enfin que l'expérimentation a accentué ses recherches individuelles, le développement de compétences et que le projet « est formateur à plein de niveaux » (L6). Elle termine en soulignant l'intérêt du document d'autoévaluation car il « prouve à quel point on peut apprendre avec l'outil #Lecturedoc » (L12).

▪ Thème n° 4 : Satisfaction

Au premier entretien, L établit une comparaison avec une animation pédagogique traditionnelle et dit de l'expérimentation « que c'est beaucoup plus vivant, beaucoup plus actif et qu'on est vraiment impliqués dans le projet ». Elle insiste donc sur l'idée d'être acteur : « on n'est pas juste des observateurs » (L10). Elle privilégie le sens qu'elle donne au projet, elle doit se sentir utile « que ça va servir à quelque chose, donc c'est très positif » (L10). En outre, L qualifie l'expérimentation « enrichissante [...], formatrice, interactive » qui se déroule « dans la joie et dans la bonne humeur ». Ces aspects à la fois participatifs et ludiques sont essentiels pour L car « avec les participants, on est tous contents de se retrouver » (L10). Sa principale motivation est la possibilité de « faire quelque chose ensemble » puisque elle estime que le projet est « fédérateur » (L14). Elle constate aussi que « l'outil a beaucoup évolué entre la première et la seconde année » et elle se dit « plus satisfaite du déroulement des séances » (L15). Lors du second entretien, L se satisfait de faire « vraiment partie du dispositif et c'est ça qui est intéressant » (L7), elle souligne en outre son intérêt d'avoir du pouvoir et d'être utile sur la construction de savoirs collectifs « c'est le fait de l' [outil] avoir fait

évoluer tous ensemble qui m'a intéressée » (L11). En effet, l'enseignante avoue que les outils clés en main ne lui conviennent pas toujours et que « l'intérêt est vraiment dans la co-conception » (L11). Cela doit s'organiser « dans un esprit bienveillant » pour décrire ce qui se passe dans les classes sans « avoir peur du regard du collègue qui ne fait pas forcément comme nous et qui peut être dans le jugement » (L11).

▪ Thème n° 5 : Indicateurs généraux de déplacement professionnel

Lors de l'entretien exploratoire, L ne précise pas à quoi lui servira l'expérience de co-conceptrice « Ça sera une expérience... ». Elle indique néanmoins qu'elle aura « sûrement progressé » dans ses compétences, notamment en informatique, numérique et en lecture (L16).

Elle constate, lors du 2nd entretien, non seulement sa progression mais également le transfert des nouvelles compétences « maintenant que je maîtrise un peu plus, je me lance à faire des diaporamas dans d'autres matières » (L1) et « on a réinvestit totalement ce qu'on avait appris avec #LectureDoc » sur le défiweb (L1). L'enseignante réitère sa conception de l'expérimentation « c'est comme une formation » (L5) et que c'est important pour elle d'en parler. Cependant, L avoue ne pas avoir eu « la présence d'esprit de mettre en avant l'expérience » (L4) lors de son entretien de carrière. Elle précise qu'elle l'aurait fait si elle avait complété le document d'autoévaluation avant ! En effet, grâce au travail collectif sur la définition des items, l'enseignante a pris conscience de « tout ce à quoi l'expérimentation pouvait toucher. On fait tellement de choses et on ne s'en rend pas compte » (L12).

3.2.2.4. Développement professionnel de S

Les graphes édités (cf. annexe 14) permettent de relever de nouveaux éléments :

Tableau 19 : Comparaison des graphes édités pour S

Comparaison	Nouvelles références au 2 nd entretien
Graphes des acteurs	Apparaissent les groupes [co], [lecture], [outil], [cycle], [but]
Graphes étoilés	Sont cités [conception], [lecture], [outil], [cycle], [co], [co-concepteur], [documentaire], [but], [apport], [module], [enseignants], [participation]
Graphes étoilés [co]	Sont ajoutés [conception], [outil], [cycle], [pratique], [classe], [apport], [participation], [lecture], [travail]

En référence au tableau de catégorisation (cf. § 2.4.2.), l'enseignant S a enrichi les éléments de son discours sur les indicateurs suivants :

Tableau 20 : Indicateurs d'évolution du discours de S

Dimension	Indicateur	Classe/Référence
Savoirs construits	Conceptions personnelles	Travail – Lecture - Classe
	Connaissances de l'outil	Module - Documentaire
	Sentiment d'autoefficacité	Apport
	Motivation	But Participation
	Autoanalyse	Pratique
Dimension subjective et personnelle	Valeurs	Enseignants
Savoirs construits par le collectif	Groupe co-concepteurs	Cycle
	Rôle	Co-concepteur
Dimension collective	Conceptualisations élaborées par le collectif	Outil
	Conceptualisations partagées	Co-conception

Les fragments de discours de S (cf. annexe 15) démontrent un intérêt certain pour l'enseignement des thématiques scientifiques ainsi qu'une réelle prise de conscience des apprentissages didactiques liés à l'utilisation de #Lecturedoc. S insiste également sur ses facteurs de motivation et la nécessaire réflexivité induite par l'expérimentation.

▪ Thème n° 3 : Effets

Lors du premier entretien, S est confiant sur l'intérêt et l'utilité de son rôle de co-concepteur. En effet, cela lui « permettait de changer des méthodes de travail, de voir d'autres choses puis de participer à un travail d'équipe » (S1) qu'il juge très intéressant. S ne poursuivait pas d'objectif professionnel précis mais il a rapidement « pris la peau de co-concepteur » (S2) grâce notamment à Mme Renaud qui, dans l'expérimentation, a laissé une place à chacun avec l'envie de « vraiment de s'impliquer » et « d'y apporter le plus possible » (S2). Cependant, S ajoute que cela ne devait pas être trop coûteux en temps parce que sa priorité était « d'avoir des supports tout prêts qui sont très intéressants à travailler » (S6). S accompagne ainsi ses élèves dans leur acculturation tout en se formant car « il y a un apport de savoir-faire pour travailler avec les élèves » (S9).

Au printemps, S reprend le principal apport de #Lecturedoc : la didactique sur la lecture documentaire. Il ajoute tout de même qu'il appréhende beaucoup mieux « toutes les difficultés que peuvent avoir les enfants sur des recherches internet ou autre » (S1).

En outre, il envisage « d'élaborer de [son] côté pour réinvestir dans d'autres matières » (S1) ce qui prouve qu'il passe d'un statut d'utilisateur à celui de concepteur en transférant ses apprentissages professionnels. Par ailleurs, S souligne qu'il prend le temps non seulement de « l'analyse avec les autres » mais aussi de l'analyse de ses propres séances car il se sentait « obligé d'avoir une trace écrite » (S4), ce qui n'était pas dans ses habitudes de travail.

▪ Thème n° 4 : Satisfaction

A l'automne, S se disait déjà très satisfait de l'expérimentation bien qu'au départ il « ne savait pas quel investissement ça allait demander » (S11). S souligne l'investissement nécessaire en tant que co-concepteur puisqu'il a « l'impression qu'il en faut toujours plus [...] qu'il y a une petite frustration là-dessus [...] qui est tempérée car on arrive à un certain résultat » (S11). S est ainsi conscient du rôle de la motivation dans son engagement et de l'importance qu'il accorde au collectif : « on y arrive tous ensemble parce qu'il y a la motivation de la plupart des collègues [...] ce qui me motive le plus, c'est le travail en équipe. Tout seul je n'arrive pas forcément à me motiver mais là tous ensemble [...] ça permet de vraiment vouloir aller jusqu'au bout » (S13). S est satisfait des méthodes de travail suggérées et du guidage précis proposé par #LectureDoc. Paradoxalement ce n'est « pas forcément quelque chose qui [lui] corresponde » mais il avoue que « ça permet d'avoir une trame » à suivre progressivement, de « [se] concentrer et d'avoir une réflexion sur [sa] pratique également » (S9). Néanmoins, malgré le protocole, S évoque sa liberté pédagogique pour adapter la durée des séances car pour lui « au-delà de 3/4 heure c'est compliqué pour tenir les enfants » (S14) et pour communiquer les propositions d'améliorations puisque « toutes les remarques sont prises en considération » (S14).

Au printemps, S démontre son intérêt pour « remettre en question [son] enseignement, [son] objectif professionnel parce que c'est important d'apprendre à « concevoir des outils » (S8). Toutefois, la question de l'investissement en temps est reprise ici car S estime ne pas avoir « eu assez de temps pour aller au fond du sujet, de tout exploiter, de réinvestir, d'installer réellement des connaissances des élèves » (S10). Il estime que « beaucoup d'élèves ont besoin de plus de temps, de plus d'exercices d'entraînement pour apprendre » (S10). C'est pourquoi, S avait proposé de tester, de manière plus approfondie, qu'un seul module par an.

- Thème n° 5 : Indicateurs généraux de déplacement professionnel

Lors de l'entretien exploratoire S précisait que l'expérimentation pouvait lui permettre éventuellement de se « relancer dans un autre projet de co-conception » (S15) parce qu'il avait constaté que les co-concepteurs « étaient entendus par les chefs de projet, par la hiérarchie ». S jugeait cela « très intéressant, très valorisant » ((S15). En outre, S insiste en fin d'entretien sur la possibilité de bénéficier non seulement d'une « réflexion sur sa pratique » mais aussi plus largement une « réflexion théorique sur ce qu'on fait » (S15).

Lors du second entretien, S précise que la co-élaboration du document d'autoévaluation lui a « permis de faire une analyse » et qu'il n'avait pas « réalisé en fait tout ce que l'expérimentation [lui] avait apporté » (S6). Pour lui, le fait d'en parler, « ça [lui] donne des pistes de travail et des objectifs pour les prochaines années » (S6). S complète l'intérêt de ce travail collectif car il se souvient ne pas avoir exposé les apports dont il n'avait pas conscience « j'ai regretté de ne pas avoir signalé un certain nombre d'autres apports. Parce qu'il y en a dont on ne se rend pas compte » (S6). Enfin, il semble que S soit davantage précis sur le vocabulaire lié au développement professionnel « connaissances didactiques et pédagogiques » par le fait de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement » (S8).

3.2.2.5. Développement professionnel de V

Les graphes édités (cf. annexe 16) permettent de relever de nouveaux éléments :

Tableau 20 : Comparaison des graphes édités pour V

Comparaison	Nouvelles références au 2 nd entretien
Graphes des acteurs	Apparaissent les groupes [co], [recherche], [expérience], [projet], [séance], [apport]
Graphes étoilés	Sont cités [projet], [thème], [recherche], [expérience de co-conceptrice], [expérience], [co], [amélioration], [conception], [priorité], [apport]
Graphes étoilés [co]	Sont ajoutés [séance], [élève], [co-concepteur], [co-conception], [expérience], [apport], [pratique]

En référence au tableau de catégorisation (cf. § 2.4.2.), l'enseignante V a enrichi les éléments de son discours sur les indicateurs suivants :

Tableau 21 : Indicateurs d'évolution du discours de V

Dimension	Indicateur	Classe/Référence
Savoirs construits	Conceptions personnelles	Recherche Elèves
	Connaissances de l'outil	Lecturedoc – Thème - Séance
	Sentiment d'autoefficacité	Apport
	Autoanalyse	Pratique
Dimension subjective et personnelle	Intérêt stratégique	Projet
	Enjeu individuel	Priorité
	Subjectivation	Expérience
Savoirs construits par le collectif	Culture professionnelle	Lecturedoc
	Rôle	Co-concepteur
Dimension collective	Conceptualisations partagées	Co-conception Ensemble
	Sentiment d'efficacité collective	Amélioration

Les fragments de discours (cf. annexe 17) démontrent un engagement sérieux ainsi qu'une réelle prise de conscience des apports de l'expérimentation.

▪ Thème n° 3 : Effets

Le premier entretien est l'occasion pour V d'exprimer qu'elle apprend à suivre un guide du maître, une méthode ce qui n'était pas le cas dans sa pratique habituelle de classe. Elle précise que le projet lui « apporte énormément » sans donner plus de détails. Elle évoque néanmoins sa motivation et le changement sa pratique « de classe ordinaire » (V13).

Le second entretien a d'abord permis de préciser les apprentissages réalisés en collectif puisque cela a permis à V d'enrichir sa propre pratique « au contact et à la découverte des pratiques des collègues » (V1). Ensuite V souligne l'importance de prendre le temps « d'analyser un outil et des séances » (V1) car cela ne faisait pas partie de ses habitudes. Elle précise avoir ainsi développé cette compétence-là. V synthétise l'ensemble des apports de l'expérimentation grâce au fait de « travailler sur un outil qui est en train de se construire » (V1) et de réfléchir entre co-concepteurs aux améliorations à apporter. L'enseignante complète par les compétences développées en lien avec le métier du formateur (V suit le parcours Cafipemf). Pour elle, il s'agit de « penser, concevoir et élaborer » (V2) et ensuite « analyser et évaluer » un outil. En outre, elle insiste sur la capacité à travailler en groupe et à accepter les dissensus.

- Thème n° 4 : Satisfaction

Lors de l'entretien exploratoire, V précise son intérêt pour « avoir la main nous aussi sur cet outil » (V2) et pour satisfaire les attendus en tant que co-conceptrice « mon rôle c'était d'essayer de le faire le plus sérieusement et le mieux possible » (V4). En effet, elle souligne qu'elle investit beaucoup de temps pour préparer en amont les séances parce que « ce n'est pas évident d'essayer de suivre au maximum et de s'imprégner d'un outil qu'on n'a pas créé non plus » (V7). L'enseignante est « vraiment contente de continuer » l'expérimentation en raison de la « richesse des échanges » (V9). Elle est particulièrement satisfaite de constater « les fruits de tous les échanges et de toutes les idées » (V9) apportés ensemble sur le nouveau guide du maître. En effet, V souligne comment l'outil a progressé, a évolué au profit des élèves et qu'elle est « hyper contente de voir comment eux réagissent à ces séances » (V12).

Au second entretien, elle exprime sa satisfaction de manière très précise en lien avec ses buts et motivations. En effet, pour V, il s'agissait de « participer à un projet commun, de construire et élaborer un outil à plusieurs et d'essayer qu'il soit le plus performant possible » (V8) pour « atteindre quelque chose de presque parfait ensemble ». C'est à travers cela que V s'enrichit personnellement et professionnellement : « c'est ce travail de groupe et de réflexion, d'analyse qui m'intéresse » (V8).

- Thème n° 5 : Indicateurs généraux de déplacement professionnel

Au premier entretien, l'enseignante est impatiente de connaître les nouvelles évolutions dont fera l'objet #LectureDoc pendant cette seconde année d'expérimentation notamment avec l'arrivée des nouveaux concepteurs. Elle termine en précisant une de ses attentes « pouvoir bosser avec Juliette pour voir comment elle a fait à partir de l'outil de départ » (V14). Elle souhaiterait comprendre l'envers du décor et de « voir toute la conception dès le départ » (V14).

Le second entretien permet de constater l'évolution du discours sur la prise de conscience du déplacement professionnel notamment grâce à l'outil d'autoévaluation. Elle remarque que l'expérimentation lui a apporté « énormément de choses dans beaucoup de domaines et de façon très tranchée » (V4). Elle s'aperçoit que l'outil a permis de « faire un point et de se rendre compte » du développement professionnel car elle

« en n'avait pas pris la mesure » (V4). En effet, sans le travail collectif de co-élaboration des items à autoévaluer, l'enseignante n'aurait pas pensé avoir développé des compétences sur l'utilisation des outils collaboratifs et des réflexions sur les enjeux du numérique, sur les perspectives professionnelles et sur le développement du sentiment d'efficacité. Toutefois, elle ajoute « gagner en efficacité ce n'était pas ma priorité [...]. Ce n'était pas mon moteur » (V7). V serait tout à fait intéressée par nouvelle expérimentation si elle y trouve un intérêt personnel et s'il y a « quelqu'un avec pour qu'on puisse échanger » puisque pour elle, « tout seul dans son coin, on ne grandit pas» (V16).

Partie 3 : Discussion

Au terme de cette recherche proposant un important matériau à analyser, les résultats obtenus sont discutés au regard des hypothèses formulées et du cadre théorique. Un regard critique sur les résultats obtenus et la méthodologie employée est proposé également. Je terminerai cette partie par les perspectives possibles en formation d'enseignants.

1. Au regard de la première hypothèse de l'étude

Les enseignants-concepteurs enrichiraient plusieurs dimensions du développement professionnel au-delà des connaissances en didactique et en pédagogie de lecture de textes documentaires.

Depuis deux ans maintenant, les enseignants-concepteurs co-conçoivent dans l'usage l'outil didactique #Lecturedoc. Lors des entretiens exploratoires, il est apparu de manière peu explicite, quelques éléments d'autodétermination (cf. partie 1, § 1.1.3) favorisant l'engagement, la participation, l'implication de chacun dans l'expérimentation :

- Environnement social : apprendre avec les autres, bénéficier d'un cadre bienveillant, investir du temps, exprimer des choix.
- Besoins psychologiques fondamentaux : être autonome, gagner en compétence, s'entraider.
- Buts et aspirations de vie : découvrir, vivre une expérience, s'enrichir.
- Type de motivation : autodéterminée.

Bien que l'expérimentation #Lecturedoc soit considérée par les enseignants comme un espace de formation, ces premiers éléments permettent de constater, d'une part que les buts et les motivations sont tout à fait singuliers et, d'autre part que l'identification des compétences professionnelles développées n'est pas aisée. Cependant, la dynamique motivationnelle dans laquelle ils semblent se trouver, illustre leur habileté à évaluer leur sentiment d'efficacité à intégrer des changements de pratiques. En parallèle, il s'agit pour l'institution à travers la co-conception, d'ancrer la formation ou

l'autoformation dans le travail réel par la valorisation d'un dispositif de co-développement professionnel durable favorisant ainsi l'évolution de la qualité de l'enseignement de la lecture compréhension de textes numériques explicatifs

A partir de ces constats, il était intéressant de connaître et de comprendre quels étaient les apprentissages réels des enseignants-concepteurs non précisés de manière explicite lors des premiers entretiens. Selon Cohen (2005), ce sont la réflexion et les interactions entre pairs qui semblent être les principaux vecteurs favorisant de nouveaux apprentissages. C'est pourquoi, les enseignants-concepteurs ont été invités dans le cadre de cette recherche à co-définir une liste d'items représentatifs, de leur point de vue, du développement professionnel produit par la co-conception. Le contenu de l'outil d'autoévaluation (cf. annexe 3) ainsi que le détail des interactions lors de l'entretien collectif (cf. annexe 6) illustrent l'étendue des apports professionnels induits par l'expérimentation.

Par ailleurs, les résultats quantitatifs présentés dans la partie précédente (cf. § 3.1.) montrent ce que les enseignants ont le sentiment d'avoir le plus/le moins appris ou le plus/le moins réussi. A partir des « radars » individuels et au regard des aspects théoriques évoqués en première partie sur la conception d'instruments sur le lieu de travail, l'acquisition de nouvelles compétences par les utilisateurs est clairement perçue. Néanmoins, la démonstration ou la preuve de la réalité de la transformation des pratiques ne pourrait être apportée qu'avec une étude rigoureuse sur l'efficacité de la qualité de l'enseignement. Le fait de compléter l'outil d'autoévaluation, d'auto-questionner la signification des différents items, de remettre en question son rôle de co-concepteur, d'accepter des points faibles, démontrent d'une habileté d'autoanalyse et d'un besoin de reconnaissance professionnelle. En outre, les enseignants-concepteurs ont la volonté de faire la preuve de leurs savoirs et de leurs compétences individuelles. Il y a une prise de conscience de certains aspects à améliorer alors qu'ils présentent un sentiment positif au travail. Les notations réalisées démontrent pour quatre enseignants-concepteurs sur cinq de la réalité du sentiment de compétence et d'auto-efficacité. Quant à la réticence de la cinquième enseignante-conceptrice, il est utile de rappeler que l'évaluation, en formation, doit pouvoir être au service des acteurs. Quelles conceptions ou dimensions du développement professionnel a pu faire défaut dans ce cas ? Au niveau personnel, les significations de l'évaluation n'ont sans doute pas été suffisamment partagées. Au niveau professionnel, la démarche réflexive

a été biaisée par l'absence ou l'insuffisance de savoirs communiqués autour du pourquoi et du comment autoévaluer. Quant au volet socio-culturel, il s'agit peut-être d'un défaut d'adhésion à de nouvelles croyances, valeurs ou habiletés. Cela n'a pas permis l'exploration de nouvelles conceptions favorisant le changement.

Globalement, les items les mieux notés par les enseignants-concepteurs ciblés concernent le travail collectif, l'engagement dans une démarche individuelle de développement professionnel, la réflexion sur les enjeux et sur les conditions qui favorisent l'enseignement de la lecture numérique, le réinvestissement des compétences sur d'autres domaines d'enseignement. Il se trouve que ces éléments sont en cohérence avec la classification des dimensions du développement professionnel présentée dans le tableau 2 (p 24) : savoirs construits par le collectif, savoirs construits par l'enseignant, dimension collective des représentations et conceptualisations, dimension personnelle relative à l'intérêt stratégique. Les items les moins bien notés sont : valoriser son expérience auprès de l'équipe, utiliser les outils de travail collaboratifs, identifier les apprentissages professionnels individuels et collectifs.

- Valoriser son expérience :

Ce premier élément rejoint un des constats empiriques évoqués en première partie : les enseignants ne souhaitent pas ou n'osent pas exposer et valoriser leur expérience de co-concepteurs directement auprès de leurs collègues. Cela peut sembler paradoxal lorsque l'on sait qu'en même temps, le travail collectif de réflexion et de partage avec les autres co-concepteurs constitue un moteur essentiel de motivation et d'engagement. Il s'agit sans doute pour les enseignants ciblés de rester dans le cadre de leur « communauté de pratiques » partageant un langage, une expérience, des objectifs communs. Le développement professionnel sur la base d'une conception socio-constructiviste est ainsi démontré.

- Utiliser les outils de travail collaboratif, notamment le padlet

Ce second point illustre sans doute la difficulté pour l'enseignant-concepteur de produire une observation, réflexion et/ou autoanalyse « tout seul dans son coin » (annexe 17, V16). Il semble par conséquent plus aisé pour les co-concepteurs de faire part de toutes les remarques sur l'outil lors des entretiens collectifs puisqu'ils savent que cela va susciter des échanges. Ces derniers incitant par ailleurs les enseignants à expliciter oralement les raisons pour lesquelles ils agissent. L'absence ou la faiblesse de trans-

mission, via le padlet, de remarques complémentaires (photos, paroles d'élèves, documents partagés...) a constitué une frustration pour les enseignants-concepteurs ciblés.

- Identifier les apprentissages professionnels individuels et collectifs

Ce troisième point apporte la preuve que les enseignants-concepteurs méconnaissent les apprentissages induits par les activités de co-conception. Avec la co-élaboration des items à évaluer et les interactions lors de l'entretien collectif, les enseignants ont pris conscience de l'étendue des apports produits par l'expérimentation. Cet item est important car il participe au jugement « d'acceptabilité » de l'outil. En effet, l'outil contribue au développement professionnel si l'enseignant peut identifier ses apprentissages, savoir sur quoi porte son intérêt personnel, se sentir reconnu ou valorisé et modifier le sens de son travail. Ces éléments rejoignent les pistes conceptuelles du développement professionnel détaillées dans le tableau 1 (p 22).

Le contenu détaillé de l'outil d'autoévaluation (cf. annexe 3), le détail des interactions lors de l'entretien collectif (cf. annexe 6) ainsi que les résultats quantitatifs individuels permettent de valider la première hypothèse.

Cependant, la comparaison avec les notations réalisées par les co-concepteurs non ciblés conduit à nuancer l'ensemble de ce qui vient d'être dit. En effet, ces enseignants n'ont ni co-construit l'outil d'autoévaluation, ni échangé entre co-concepteurs sur les contenus possibles du développement professionnel. Malgré cela, les « radars comparés (p 45) montrent un certain parallèle avec les notations effectuées par les enseignants ciblés par la recherche. Cela questionne, positivement ou non, la pertinence, la fiabilité, la validité des items utilisés. De plus, dix items sur vingt-quatre sont mieux notés par les concepteurs non ciblés. Démontrent-ils de meilleures habiletés à autoanalyser, à autoévaluer avec un plus haut niveau de sentiment d'auto-efficacité ? Je postule que le sens donné à l'évaluation par ces autres enseignants est différente : elle repose sans doute sur une moindre signification de sa valeur au détriment de la réflexivité.

2. Au regard de la seconde hypothèse de l'étude

L'utilisation d'un outil d'autoévaluation aiderait les enseignants-concepteurs à mieux connaître, mieux analyser et mieux expliquer ce qui a été appris.

Les enseignants-concepteurs sont impliqués dans le processus évaluatif au profit de la reconnaissance et de la valorisation de leur expérience de co-concepteur. L'autoévaluation proposée dans cette étude a privilégié une réflexion théorique et distanciée des pratiques d'enseignement de la lecture compréhension de textes documentaires et des activités de co-conception. Le postulat théorique (Campanale, 2010) est que la prise de distance serait facilitée par l'intervention d'un tiers et/ou d'un instrument co-construit. Ce que les enseignants ont appris a été présenté dans le paragraphe précédent. Pour compléter cela, les résultats des analyses des discours (Tropes et fragments d'entretiens) nous ont renseignés sur ce que les enseignants-concepteurs ont le mieux appris. Ainsi, les résultats qualitatifs présentés dans la partie précédente (cf. § 3.2.) tendent à le démontrer. Cela se traduit, d'abord, par une évolution du discours entre les deux entretiens semi-directifs et, ensuite par une meilleure explicitation des éléments de développement professionnel.

La synthèse transversale suivante permet de mettre en lumière les éléments communs aux enseignants-concepteurs ciblés et concernant trois des thèmes traités lors des entretiens : effets, satisfaction, éléments généraux de développement professionnel.

- Effets de la co-conception

Les co-concepteurs ont considéré que l'investissement personnel était très important mais qu'en échange, les effets sur leur pratique étaient considérables. Les enseignants-concepteurs disposent de « croyances » qui les poussent à agir, c'est le rôle du sentiment d'efficacité personnelle. De l'utilisation, non habituelle, d'un prototype de guide du maître à l'analyse pointue de séances d'enseignement-apprentissage, chacun a su mesurer l'impact de son engagement professionnel. Être co-concepteur, c'est pouvoir agir et avoir l'assurance d'être entendu, d'une part et c'est également créer des intentions et les mener à leur terme, d'autre part.

- Satisfaction

Les enseignants-concepteurs se sentent impliqués, utiles, reconnus et valorisés. L'expérimentation leur permet de faire évoluer les gestes professionnels d'enseignement

dans un cadre bienveillant et rassurant. En tant que co-concepteur, ils ont plaisir à participer aux temps de travail collectif car ces derniers leur semblent plus efficaces que les animations pédagogiques traditionnelles. Ils sont satisfaits car ils s'auto-réalisent professionnellement.

- Éléments de développement professionnel

Enrichir la pratique d'enseignement de la lecture compréhension de textes documentaires explicatifs a été le principal facteur d'adhésion à l'expérimentation. Progressivement, avec la pratique de co-conception, la motivation s'est déplacée vers le partage d'expérience entre co-concepteurs. Enfin, la co-élaboration et l'utilisation de l'outil d'autoévaluation a permis, pour la majorité des enseignants-concepteurs, une prise de conscience et une meilleure explicitation des apports professionnels individuels et collectifs induits par #LectureDoc.

A partir des éléments théoriques fournis par Anne Jorro (2005) croisés avec ceux issus des discours des enseignants-concepteurs, il est proposé d'interpréter les formes autoévaluatives adoptées lors des entretiens (*cf. partie 1 § 2.2.1*).

- L'autoévaluation et la tentation de l'idéal-type

Dans cette forme autoévaluative, l'enseignant serait dépendant d'une perspective normative et idéale de son action. L'entretien permet une prise de conscience de la « rigidité posturale ». Dans cette étude, l'enseignante AM, n'a adhéré ni à la formulation ni à la compréhension des items de l'outil d'autoévaluation pourtant co-construits et co-validés par la majorité des co-concepteurs ciblés. Cela a conduit à un défaut d'auto-analyse des apports réels de la co-conception lors de l'entretien. Cependant, la prise de conscience d'une forme de pensée différente a été constatée.

- L'auto-évaluation troublée par l'idéal de soi

Ici, il s'agit pour l'enseignant de « sauvegarder son image de soi ». L'entretien permet de centrer l'analyse sur l'action. Bien que l'enseignante A ait su valoriser son expérience et le progrès de ses élèves auprès de sa hiérarchie, elle a jugé difficile « d'analyser ses pratiques » (*cf. annexe 9, verbatim 2, A13*). Il a été malaisé pour cette enseignante de spontanément évoquer les apprentissages réalisés. Les relances effectuées sur sa pratique enseignante et sur son action en tant que co-conceptrice, ont finalement permis d'explicitier le développement de compétences en lecture compréhension des textes documentaires explicatifs.

- L'auto-évaluation assujettie aux transactions sociales

Dans cette forme autoévaluative, ce que dit l'enseignant est dépendant des attentes décodées dans la situation d'analyse. Cela interfère dans le processus réflexif. Pour l'enseignante L, le regard de l'autre sur son action est important car elle a beaucoup évoqué ce point. C'est pourquoi, l'évolution la plus significative entre les deux entretiens concerne cette enseignante. En effet, lors du second entretien, L a précisément explicité les apports de #Lecturedoc et la manière dont le travail collectif d'analyse des séances a fait évoluer ses appréhensions sur l'exposition de sa pratique de classe.

- L'auto-évaluation annexée par la pensée narrative

La dimension narrative peut contrarier le processus autoévaluatif « dans la mesure où les ressentis, les impressions détournent l'enseignant de la fonction critique » (Jorro, 2005). L'enseignant S a été très prolix lors des entretiens et il a eu « l'impression d'être tout le temps au maximum ! » (cf. annexe 15, verbatim 2, S9). Toutefois, S a facilement précisé les éléments positifs et négatifs relatifs à son expérience d'enseignant mais aussi de co-concepteur.

Enfin, le tableau ci-après propose la consolidation des indicateurs de développement professionnel (cf. partie 2 § 2.4.2.) notés lors des analyses effectuées par le logiciel Tropes permet de confirmer ce qui été dit précédemment. Les éléments de « classe/référence » surlignés en bleu sont communs à une majorité d'enseignants-concepteurs.

Tableau 23 : Analyse transversale

Dimension	Indicateur	Classe/référence	Enseignant-concepteur
Savoirs construits	Conceptions personnelles	Recherche	L – V
		Travail	AM – L – S
		Lecture	S
		Elèves	V
	Classe	S	
	Connaissances de l'outil	Lecturedoc	A – AM – L - V
Bulle		A	
Module		S	
Thème		V	
Séance		V	
Documentaire	S		
Sentiment d'autoefficacité	Apport	A – AM – L - S - V	
Motivation	But	S	
	Participation	S	
Autoanalyse	Pratique	AM – V - S	

		Manière Compétence	AM AM
Dimension subjective et personnelle	Valeurs	Enseignant	S
	Intérêt stratégique	Projet	V
	Enjeu individuel	Priorité	V
	Subjectivation	Expérience	A – AM – L - V
Savoirs construits par le collectif	Groupe	Echanges Communication Cycle	AM L S
	Culture professionnelle	Lecturedoc	A – AM – L - V
	Rôle	Co-concepteur	A – AM – L - S- V
Dimension collective	Représentations sociales	Opinion	AM
	Conceptualisations parta- gées	Co-conception Ensemble	A – AM – L - S- V
	Conceptualisations élaborées	Outil	S
	Sentiment d'efficacité collective	Amélioration	V

Bien que la majorité des enseignants-concepteurs de notre échantillon se soit impliquée dans un processus de compréhension et d'évaluation des impacts de la co-conception dans le développement de compétences, la recherche a montré la réticence d'une enseignante. Le rapport positif ou négatif à la notion d'évaluation est ainsi interrogé. Cela ne remet pas en cause le sentiment de compétence personnel ou professionnel mais traduit une posture réflexive en marge de celles énoncées par Anne Jorro (2007). En revanche, en comparant pour chaque enseignant les items du développement professionnel valorisés, il apparaît, non pas une uniformité des dimensions travaillées, mais plutôt une diversité des éléments priorisés par chacun des enseignants-concepteurs. Ainsi, le développement professionnel est non seulement multidimensionnel, mais également multidirectionnel puisque les effets sur leurs pratiques d'enseignement et de co-conception poursuivent des voies différentes. Enfin, il est possible qu'un défaut de connaissances sur soi, de concept de soi, constitue un obstacle pour les enseignants pour identifier tous les apprentissages professionnels réalisés, à autoanalyser la réalité du développement professionnel et à autoévaluer de manière objective l'ensemble des apports liés à la co-conception d'un outil.

Le contenu détaillé des résultats qualitatifs ainsi que leur interprétation au regard du cadre théorique permettent de valider partiellement la seconde hypothèse.

Ce travail de recherche a ainsi amené d'autres réflexions susceptibles de faire avancer la question du développement professionnel et de son autoévaluation notamment dans le cadre de modalités ou de dispositifs de formation. Je rejoins Anne Jorro lorsqu'elle évoque la fonction la plus importante de l'évaluation : « ouvrir des espaces diversifiés d'intelligibilité des situations professionnelles ». L'évaluation évolue en relation avec son contexte et en tant que formatrice, il est utile d'outiller les enseignants pour évaluer et les faire réfléchir sur l'évaluation (Jorro, 2007). Or, pour l'auteure, cela ne constitue pas des tâches aisées puisqu'il s'agit de savoirs et de savoir-faire spécifiques : être évaluateur, détenir des savoirs sur l'évaluation et savoir évaluer. Ces limites ont été observées lors de cette étude et je m'interroge sur la réelle pertinence, fiabilité, validité de tout acte évaluatif en formation...En effet, comme le souligne Jorro (2007, p 132), « la technique évaluative et ses savoir-faire instrumentaux semblent, quoi qu'il en soit, poser des difficultés techniques, conceptuelles ou méthodologiques incontestables aux formateurs ».

3. Limites de la recherche

La méthodologie proposée dans cette recherche présente des limites qui affaiblissent la portée des résultats obtenus. En effet, tout d'abord, une première version du guide d'entretien aurait pu être éventuellement testée avant le démarrage effectif de la recherche. Cela aurait permis d'anticiper la complexité de certaines relances et/ou de cibler de manière plus rigoureuse les éléments de socio-discursifs sous-jacents. Ensuite, le document d'autoévaluation permettant de recueillir les données quantitatives n'a pas été complété par un nombre suffisant de co-concepteurs. De plus, les conditions dans lesquels les enseignants-concepteurs non ciblés ont rempli le document n'étaient pas identiques et leurs profils pouvaient être différents de ceux ciblés par l'étude. Par ailleurs, bien que co-construits, certains items à autoévaluer par les enseignants-concepteurs ciblés n'étaient pas compris de tous, ce qui a pu influencer le degré de notation. En outre, comme cela a été précisé dans la partie théorique, de nombreux biais existent quant à la validité d'un processus d'autoévaluation (analyse réflexive, perception du sentiment d'efficacité, postures et formes évaluatives).

Concernant l'utilisation du logiciel Tropes pour traiter les éléments socio-discursifs des enseignants-concepteurs, la principale limite repose sur l'essai de catégorisation et les choix des classes/références permettant l'élaboration du scénario d'analyse paramétré dans Tropes. En effet, les éléments conceptuels relatifs aux indicateurs de développement professionnel ainsi que l'identification des termes d'évolution des discours entre les premiers et les seconds entretiens sont à nuancer. Les résultats édités et analysés à travers les différents graphes nous renseignent-ils réellement sur le fait que les enseignants-concepteurs connaissent mieux les contenus du développement professionnel favorisé par la co-conception ? L'évolution de leur perception est-elle vraiment mieux instrumentée avec l'outil d'autoévaluation ?

4. Perspectives pour la formation des enseignants

En tant que maître-formatrice, cette étude a particulièrement nourri ma réflexion sur la question de la formation continue des professeurs des écoles. D'une part, la didactique de l'apprentissage de la lecture compréhension des textes documentaires explicatifs scientifiques est au centre de l'engagement des enseignants rencontrés. En effet, cette volonté d'engagement, de développement des connaissances et des compétences autour de l'outil #Lecturedoc comble pour la majorité d'entre eux l'absence de formation pragmatique et efficace en situation de travail. Ces derniers éléments de compréhension apportés par cette recherche rejoignent un des volets de mon activité professionnelle : la formation continue des enseignants. En effet, une des missions des maîtres-formateurs consiste à accompagner les enseignants-stagiaires en formation initiale cependant je souhaiterais également pouvoir être force de proposition et « participer au développement des compétences des équipes enseignantes afin de prévenir les difficultés d'apprentissage » (MEN, 2014a). #Lecturedoc n'est pas seulement un guide du maître mais représente bien un dispositif de formation continue puisque l'ambition est d'accroître le pouvoir d'agir des enseignants en leur proposant de nouvelles ressources associées à des techniques pédagogiques innovantes.

D'autre part, l'expérience vécue par les enseignants-concepteurs pourrait être tout à fait transférable sur un autre domaine d'enseignement. En effet, interrogés à ce sujet, ils se disent tous prêts à accepter une autre mission de co-concepteur ou de co-testeur dès lors qu'un travail collectif accompagne le projet. Autrement dit, tester un

outil didactique « dans son coin, tout seul » (L) n'a strictement aucun intérêt pour eux. Ainsi, la question ne serait pas « que fait l'outil à l'enseignant ? » mais plutôt « que fait la co-conception à l'enseignant ? ». Par conséquent, cela interroge les modalités de formation des enseignants notamment dans le cadre des parcours hybrides proposés par l'institution. C'est effectivement l'occasion pour eux de s'engager dans une démarche individuelle de développement professionnel bien souvent en « soloformation ». Parce que ce sont des enseignants réflexifs, ils ont à autoanalyser, autoévaluer et autoréguler leur action. Cependant, est-ce efficient ? Sans feedback sur leur action, sans « ami critique », les enseignants construisent-ils des savoirs solides et durables ?

En tant qu'étudiante de master 2 MEEF PIF et grâce à cette initiation à la recherche, j'ai souhaité comprendre l'impact de la co-conception d'un outil didactique sur le développement professionnel et surtout la perception qu'en ont les enseignants-concepteurs. A travers ce travail, j'ai d'abord appris qu'il est difficile d'évaluer les apprentissages professionnels puisque ces derniers sont multidimensionnels, multidirectionnels et qu'ensuite, cela ne constitue pas nécessairement une attente des professeurs. En effet, ces derniers valorisent trois points essentiels : travailler la lecture compréhension de textes numériques explicatifs au profit de leurs élèves, satisfaire au mieux leur mission de co-concepteur et surtout élaborer, partager les conceptions en collectif. Pourtant, de mon point de vue et d'après mes précédentes lectures, le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage est tout aussi fondamental. Je m'aperçois alors, qu'en andragogie, la question de l'évaluation, de l'autoévaluation est tout à fait complexe et constitue un réel dilemme en ingénierie de formation pour penser-concevoir-élaborer, mettre en œuvre-animer, accompagner l'individu et le collectif, observer-analyser-évaluer des parcours et/ou des dispositifs de formation d'enseignants.

Conclusion

Je désirais dans cette étude apporter certains éclairages à la profession et à la formation quant aux liens établis entre co-conception, développement professionnel et autoévaluation. Ainsi, ce travail d'initiation à la recherche m'a permis d'analyser les effets de la co-conception sur le développement de compétences des enseignants, d'une part, ainsi que leurs processus « méta » utilisés pour identifier et penser la qualité des apports en développement professionnel, d'autre part. Cela s'est avéré être très complexe ! En effet, la définition d'indicateurs précis d'analyse ainsi que le choix des éléments de littérature scientifique pertinents ont été nécessaires. C'est pourquoi, des objectifs de rigueur, d'autocritique et de nuances dans les propos ont été poursuivis tout au long de cette recherche, notamment la prise en compte des biais de l'autoévaluation. Aussi, cinq enseignants-concepteurs ont-ils été invités à autoévaluer les éléments de développement professionnel perçus dans le cadre de la co-conception continuée dans l'usage de l'outil #LectureDoc. Cette autoévaluation a supposé un certain nombre d'habiletés (réflexivité, autoanalyse) de la part des acteurs aidés, par ailleurs, par une grille d'items préalablement co-construite. Malgré les limites et les précautions utiles à l'analyse globale, l'intérêt des deux outils complémentaires proposés, le document d'autoévaluation et l'entretien semi-directif, a pu être démontré.

Ainsi, l'hypothèse générale a pu être validée puisqu'il s'agissait de comprendre en quoi l'autoévaluation instrumentée influençait la qualité de la perception du développement professionnel par les enseignants-concepteurs. D'abord, la co-élaboration des items à autoévaluer a développé chez les enseignants-concepteurs une meilleure connaissance de l'étendue des apports professionnels induits par la co-conception classés en quatre domaines : le travail collectif, la pratique professionnelle, les connaissances didactiques et pédagogiques, les perspectives professionnelles. Ensuite, les notations indiquées pour chacun des items par les professionnels (échelle de 1 à 5) ont favorisé une meilleure autoanalyse de leurs apprentissages et des composantes à améliorer. Par ailleurs, les éléments de discours analysés sur un semestre d'intervalle ont démontré une évolution significative des indicateurs de développement professionnel explicités par les enseignants-concepteurs. Le croisement des analyses individuelles réalisées par le logiciel Tropes ainsi que les interprétations des fragments

d'entretiens ont confirmé les éléments théoriques sur le développement professionnel multidimensionnel induit par la co-conception et recouvrant :

- Les savoirs professionnels visant l'efficacité au travail : les savoirs construits par le sujet et ceux construits par le collectif d'enseignants-concepteurs ;
- Les composantes identitaires : la dimension subjective et personnelle et la dimension collective.

Enfin, globalement, les savoirs professionnels construits par le collectif ont largement été plébiscités par les enseignants-concepteurs et la dimension collective participe pleinement à la composante identitaire. Bien qu'une enseignante-conceptrice ait été gênée par la démarche d'autoévaluation, les co-concepteurs ciblés ont dit avoir sous-estimé les apports professionnels individuels induits par l'expérimentation #Lecturedoc et ont insisté sur le rôle essentiel du collectif. Cela s'est traduit par un développement des connaissances sur la culture professionnelle, le rôle de co-concepteur et la conceptualisation partagée, confirmant ainsi le nécessaire « pouvoir d'agir ». La démarche de co-conception continuée dans l'usage permet réellement d'outiller pour former les enseignants et l'évaluation est présentée ici comme « génératrice de développement professionnel » (Jorro, 2007) puisque les acteurs ont non seulement plus appris mais également mieux appris.

Bibliographie et sitographie

Ouvrages

Altet, M. et al. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles. De Boeck.

Bardin Laurence (2003). *L'analyse de contenu et de la forme des communications*. Paris. Presses Universitaires de France.

Bonniol, Jean-Jacques, Vial, Michel (2009). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles. De Boeck.

De Ketele, Jean-Marie, Rogiers, Xavier (2016). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'études de documents*. Bruxelles. De Boeck.

Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. France. Editions l'Harmattan.

Jorro, A (sous la direction de, 2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles. De Boeck.

Jorro, A. & De Ketele, JM. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et en formation*. Bruxelles. De Boeck.

Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P., (2012) *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Rabardel, P. & Castré, P. (2009). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse. Octa rès édition.

Vanhulle, S. (2009). *Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action*. Dans *Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 245-263). Louvain-la-Neuve. De Boeck.

Articles scientifiques

Duchesne, S. & Haegel, F. (2004) *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Nathan, pp.126.

Disponible sur internet : https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/841629/filename/SD_Haegel_entretiens_collectifs_ouv._2004.pdf

Fallery, B. et Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique. Dans XVI ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS (p.1-16). Montréal, Canada : AIMS.

Disponible sur internet : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448>

Frenay, M & Jorro, A. & Poumay, M. (2011). *Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement*, Recherche et formation [En ligne], 67.

Disponible sur internet : <http://rechercheformation.revues.org/1426>

Jorro, A. (2005). *Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes*. Mesure et Evaluation en Education, Association des spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation, p33-47.

Disponible sur internet : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112337>

Goigoux, R. (2017). *Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement*. Education & didactique, vol. 11(3), 135-142.

Disponible sur internet : <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2017-3-page-135.htm>

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*.

Disponible sur internet : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2018). *Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants*. Recherche et formation, n°87, 77-96.

Disponible sur internet : <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2018-1-page-77.htm>

Gosselin, M. & Viau-Guay, A. & Bourassa, B (2014). *Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques*.

Disponible sur internet : <http://journals.openedition.org/>

Laveault, D. (2008). *Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire*. Revue suisse des sciences de l'éducation, 30(3), 483-500. Disponible sur internet : http://rsse.elearninglab.org/wp-content/uploads/2012/12/SZBW_8.3_Laveault.pdf

Lecomte, J. (2004). *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*. Savoirs, Hors série (5), 59-90.

Disponible sur Internet : <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>

Lefevre, G. & Garcia, A. & Namolovan, L. (2009). *Les indicateurs de développement professionnel*. Questions Vives [En ligne], Vol.5 n°11.

Disponible sur internet : <http://journals.openedition.org/questionsvives/627>

Maillard, A. (2015). *Améliorer l'exactitude de l'auto-évaluation : quels dispositifs pour quels apprenants ?* Thèse. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. Français.

Disponible sur Internet : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01355806>

Safourcade, S. & Alava (2011). *S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement*. Questions Vives [En ligne], Vol.6 n°12

Disponible sur internet : <http://questionsvives.revues.org/444>

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). *Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques*. Revue des sciences de l'éducation, 31 (1), 133–155.

Disponible sur internet : <https://id.erudit.org/iderudit/012361ar>

Sitographie

PIRLS 2016 - Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit

<https://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html>

Le référentiel de compétences des enseignants

<http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

Enseigner avec le numérique

<https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-modularite/autoformation-autodidaxie-1>

La compréhension des textes narratifs et documentaires

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/88/2/RA16_C3_FRA_07_lect_comp_compr_N.D_612882.pdf

Lire et comprendre des documents qui associent textes, images et schémas

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/90/8/RA16_C3_FRA_19_lect_activ_biod_N.D_612908.pdf

Rendez-vous de carrière : mode d'emploi.

<https://www.education.gouv.fr/cid118572/rendez-vous-carriere-mode-emploi.html>

Table des tableaux

- Tableau 1 : Pistes conceptuelles de développement professionnel
- Tableau 2 : Les indicateurs conceptuels du développement professionnel
- Tableau 3 : Caractéristiques de la population étudiée
- Tableau 4 : Planification des différentes étapes de la recherche
- Tableau 5 : Entretiens exploratoires – Caractéristiques et statistiques des discours
- Tableau 6 : Entretiens individuels – Caractéristiques et statistiques des discours
- Tableau 7 : Entretien collectif – Statistiques du discours et des interactions
- Tableau 8 : Extrait 1 – Outil d’autoévaluation - Travail collectif
- Tableau 9 : Extrait 2 – Outil d’autoévaluation - Pratiques professionnelles
- Tableau 10 : Extrait 3 – Outil d’autoévaluation - Connaissances
- Tableau 11 : Extrait 4 – Outil d’autoévaluation - Perspectives professionnelles
- Tableau 12 : Catégorisation des indicateurs de développement professionnel
- Tableau 13 : Comparaison des graphes édités pour A
- Tableau 14 : Indicateurs d’évolution du discours de A
- Tableau 15 : Comparaison des graphes édités pour AM
- Tableau 16 : Indicateurs d’évolution du discours d’AM
- Tableau 17 : Comparaison des graphes édités pour L
- Tableau 18 : Indicateurs d’évolution du discours de S
- Tableau 19 : Comparaison des graphes édités pour S
- Tableau 20 : Indicateurs d’évolution du discours de S
- Tableau 21 : Comparaison des graphes édités pour V
- Tableau 22 : Indicateurs d’évolution du discours de V
- Tableau 23 : Analyse transversale

Table des figures

- Figure 1 : Variables principales - Théorie de l'autodétermination
- Figure 2 : Les différentes conceptions du développement professionnel
- Figure 3 : Dimensions de la réflexivité
- Figure 4 : « Radars » autoévaluation de A
- Figure 5 : « Radars » autoévaluation d'AM
- Figure 6 : « Radars » autoévaluation de L
- Figure 7 : « Radars » autoévaluation de S
- Figure 8 : « Radars » autoévaluation de V
- Figure 9 : « Radars » autoévaluations compilées
- Figure 10 : « Radars » autoévaluations comparées
- Figure 11 : Graphe des acteurs [classes utilisées] - Entretien collectif
- Figure 12 : Graphe étoilé [classes utilisées] - Entretien collectif
- Figure 13 : Graphe étoilé [expérience de co-concepteur] - Entretien collectif
- Figure 14 : Graphe étoilé [co-conception] - Entretien collectif
- Figure 15 : Graphe étoilé [#Lecturedoc] - Entretien collectif

Table des annexes

Annexe 1 : Guide de l'entretien exploratoire	1a
Annexe 2 : Guide du 2 nd entretien individuel	2a
Annexe 3 : Outil d'autoévaluation	3a
Annexe 4 : Relevé des notations des cinq enseignants-concepteurs	4a
Annexe 5 : Relevé des notations des autres enseignants-concepteurs	5a
Annexe 6 : Analyse Tropes entretien collectif	6a
Annexe 7 : Verbatim entretien collectif du 7/05/2019	7a
Annexe 8 : Analyse Tropes enseignante-conceptrice A	8a
Annexe 9 : Verbatim 1 ^{er} et 2 nd entretien enseignante-conceptrice A	9a
Annexe 10 : Analyse Tropes enseignante-conceptrice AM	10a
Annexe 11 : Verbatim 1 ^{er} et 2 nd entretien enseignante AM	11a
Annexe 12 : Analyse Tropes enseignante-conceptrice L	12a
Annexe 13 : Verbatim 1 ^{er} et 2 nd entretien enseignante L	13a
Annexe 14 : Analyse Tropes enseignante-conceptrice S	14a
Annexe 15 : Verbatim 1 ^{er} et 2 nd entretien enseignant S	15a
Annexe 16 : Analyse Tropes enseignante-conceptrice V	16a
Annexe 17 : Verbatim 1 ^{er} et 2 nd entretien enseignante V	17a

Marie Carmen BECERRA

**Co-conception de l'outil didactique #Lecturedoc
et développement professionnel**

Résumé

Dans cette recherche, je me suis attachée à mettre en lumière les éléments de compréhension des effets de l'autoévaluation instrumentée du développement professionnel perçu par les enseignants-concepteurs de l'outil didactique #Lecturedoc. Partant du constat que les enseignants n'explicitent pas l'ensemble des apports personnels et professionnels liés à la co-conception d'un outil innovant, j'ai postulé a priori sur l'influence de la co-élaboration d'un outil d'autoévaluation. Ce dernier favoriserait, en effet, une meilleure connaissance et analyse des impacts de la co-conception continuée dans l'usage sur le développement professionnel des acteurs. La méthodologie de recherche utilisée, à visée compréhensive, s'est appuyée sur deux outils complémentaires : l'outil d'autoévaluation et deux séries d'entretiens semi-directifs menées auprès de cinq enseignants-concepteurs. Se basant sur une catégorisation des indicateurs de développement professionnel (issus de la recherche), l'analyse des informations recueillies a permis de répondre aux hypothèses initiales. Être enseignant-concepteur d'un outil didactique représente assurément un levier de développement professionnel multidimensionnel mieux appréhendé et autoanalysé par les co-concepteurs grâce à un outil d'autoévaluation co-construit.

Mots-clés : co-conception, #Lecturedoc, développement professionnel, autoévaluation

Abstract

In this research, I endeavored to highlight the elements of understanding the effects of instrumental self-evaluation of professional development perceived by the teachers-designers of the #Lecturedoc teaching tool. Starting from the observation that teachers do not explain all the personal and professional contributions related to the co-design of an innovative tool, I postulated a priori the influence of the co-development of a self-assessment tool. The latter favors, in fact, a better knowledge and analysis of the impacts of the continued co-design in the use on the professional development of the actors. The research methodology used, with a comprehensive aim, relied on two complementary tools: the self-evaluation tool and two series of semi-directive interviews conducted with five teacher-designers. Based on a categorization of the professional development indicators (stemming from the re-search), the analysis of the collected information made it possible to answer the initial hypotheses. Being a teacher-designer of a didactic tool is undoubtedly a lever of multidimensional professional development better appreciated and self-analyzed by the co-designers thanks to a co-constructed self-assessment tool.

Key-words : co-design, #Lecturedoc, professional development, self-assessment