



HAL
open science

Dynamique collective autour de la création de parcours de e-éducation

Ozlem Gundag

► **To cite this version:**

Ozlem Gundag. Dynamique collective autour de la création de parcours de e-éducation. Education. 2019. dumas-03167794

HAL Id: dumas-03167794

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03167794>

Submitted on 12 Mar 2021

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.

Mémoire de master 2

MEEF Pratiques et Ingénieries de la Formation

Parcours Médias Numériques

2018 /2019

Ozlem GUNDAG

**Dynamique collective autour de la création
de parcours de e-éducation**

Sous la direction de :
Madame Brigitte RÉA

« Personne ne sait tout,
tout le monde sait quelque chose,
tout le savoir est dans l'humanité ».

Pierre Lévy,
L'Intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace, 1994, p.29

Charte de non-plagiat

Je soussignée Ozlem Gundag, étudiante à l'Espe en Master 2 PIF Médias Numériques, certifie que le texte présenté comme mémoire est strictement le fruit de mon travail personnel. Toutes les citations (sources internet incluses) ont été clairement référencées et reformulées, tout crédit (photo, illustration diverse) figure sur le document remis. J'ai pris connaissance des sanctions pour plagiat.

Fait à Montmagny, le 20 août 2019

Signature

A black rectangular redaction mark covering the signature of the author.

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements à toutes les personnes grâce aux concours desquels j'ai pu réaliser ce mémoire.

Je voudrais tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Brigitte Réa, Professeure Documentaliste, Formatrice à l'ESPE de Paris, pour son encadrement bienveillant, ses précieux conseils et sa grande disponibilité.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique du Master PIF pour m'avoir apporté des compétences et des connaissances qui ont stimulé mes réflexions. Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance en particulier à Laurent Petit, PU en Sciences de l'information et de la communication et chargé de mission numérique à l'ESPE de Paris, sans qui je n'en serais pas là.

Je souhaite aussi adresser mes remerciements à mon chef d'établissement, Nicolas Bougeard, pour m'avoir confié cette mission en m'accordant toute sa confiance.

Je remercie aussi tous mes collègues ainsi que mes relecteurs pour leurs aides précieuses.

Enfin, j'aimerais exprimer ma gratitude à mon époux et à mes enfants pour leur patience durant cette année qui pour moi aura été riche de satisfactions intellectuelles.

Sommaire

PARTIE 1 - LA DÉMARCHE DE RECHERCHE SUR UN TERRAIN CONNU	9
1.1 CONTEXTE DU TERRAIN DE L'ENQUETE ET HYPOTHESES	9
1.2 ÉMERGENCE DU SUJET DE MEMOIRE	11
1.3 METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES LORS D'UNE RECHERCHE IMPLIQUEE	13
1.4 L'ETAT DE L'ART : REFERENCES THEORIQUES AUTOUR DES HYPOTHESES POSEES	15
PARTIE 2 - L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS DANS UN TRAVAIL COLLECTIF A DIMENSION NUMERIQUE	17
2.1 LE TRAVAIL COLLECTIF : ENTRE INJONCTION ET <i>DO IT YOURSELF</i>	17
2.2 L'INTERDEPENDANCE DES ACTEURS POUR UNE DYNAMIQUE COLLECTIVE	20
2.3 LA CORRELATION ENTRE LE DEGRE D'ENGAGEMENT ET LA REUSSITE DU PROJET COLLECTIF	22
2.3.1 <i>L'engagement des enseignants</i>	22
2.3.2 <i>La motivation des enseignants à s'engager dans un travail collectif</i>	24
2.3.3 <i>Le sentiment d'efficacité personnelle et l'agentivité des enseignants</i>	28
2.4 LE RAPPORT AU NUMERIQUE ET LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS	30
PARTIE 3 - LA COLLABORATION ET LA COOPERATION POUR LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS	33
3.1 LA COLLABORATION DES ENSEIGNANTS POUR UNE INTELLIGENCE COLLECTIVE	33
3.1.1 <i>Une collaboration à travers le numérique</i>	33
3.1.1.1 <i>Usages, non-usages et imaginaires</i>	34
3.1.1.2 <i>L'affordance des artefacts en ligne</i>	38
3.1.2 <i>Vers une intelligence collective ?</i>	42
3.2 LA COOPERATION : UN ESPACE D'APPRENTISSAGES	45
3.2.1 <i>La coopération des enseignants</i>	45
3.2.2 <i>Apprentissage vicariant et apprentissage par les pairs</i>	47
3.2.3 <i>Autoformation et apprentissages informels</i>	48
3.2.4 <i>Des apprentissages au sein d'un écosystème</i>	50
3.3 LES FREINS AU TRAVAIL COLLECTIF	51
CONCLUSION	57
RESUME	59
BIBLIOGRAPHIE	60
LISTE DES ANNEXES	64
INDEX	93

Introduction

Si l'autonomie, caractéristique historique du métier d'enseignant, est aussi la capacité stratégique d'affirmation de ses choix, synonyme d'acteur et de liberté selon Crozier (Crozier et Friedberg, 1977), celle-ci se voit remise en cause depuis plusieurs années par les instructions officielles. En effet, les textes de référence¹ font apparaître les termes de « coopération », de « collaboration », de « démarche » et « projets » « collectifs », imposant aux enseignants de s'engager dans un travail collectif au sein de leur établissement en sus de leurs missions d'enseignement. Parallèlement à cette injonction au travail collectif, et tout en la réaffirmant dans le domaine du numérique, l'inspection générale de l'Éducation nationale, dans son rapport intitulé « repenser la forme scolaire à l'heure du numérique, vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner », souligne les enjeux du numérique et ses possibilités à l'école, en formulant des recommandations pour le développement de la culture et des pratiques numériques des enseignants.

Dans le contexte de territorialisation des politiques d'éducation, les dynamiques locales jouent un rôle important d'impulsion de nouvelles pratiques. Ainsi, dans le cadre du projet académique Versailles 2020, qui favorise la réussite scolaire pour tous, Ermont a été choisie comme ville pilote dans le Val-d'Oise pour mettre en place un projet éducatif en partenariat avec l'Éducation nationale. Une convention² de trois ans (2018-2021) a été établie pour formaliser les engagements réciproques des signataires. Ces derniers s'emploient à faire progresser tous les élèves en réduisant les écarts de réussite afin de favoriser leur insertion dans l'enseignement supérieur ou dans la vie active. La convention prévoit trois axes de travail. La recherche menée ici est ancrée dans le troisième axe³ : « conforter l'ambition scolaire pour l'enseignement supérieur en affirmant les cohérences des parcours bac-4 ou bac-3 / bac+3 ». Prenant appui sur les éléments de précision apportés par la convention dans son axe 3, une action a été proposée lors d'une réunion où se sont retrouvés des chefs

¹ Voir notamment le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013).

² Les trois axes de la convention pour un parcours éducatif partagé :

Premier axe : Sécuriser la qualité des parcours des élèves ;

Deuxième axe : Consolider la continuité des parcours dans les « années lycées » ;

Troisième axe : Conforter l'ambition scolaire pour l'enseignement supérieur en affirmant les cohérences des parcours bac-4 ou bac-3/bac+3.

³ Annexe 1.

d'établissements, des responsables administratifs de la commune et quelques enseignants⁴. L'action prévoit l'engagement des enseignants des lycées professionnels et du lycée général et technologique, dans un travail collectif autour de la création de parcours de e-éducation sur la plateforme académique « Éléa⁵ ». Ainsi, des enseignants issus de trois lycées, de disciplines différentes, de pré-bac (baccalauréat professionnel et baccalauréat technologique STMG⁶) et de post-bac (BTS⁷), ont été invités à « travailler ensemble⁷ », impliquant *ipso facto* une activité organisée sur des méthodes collaboratives et coopératives. Pour nommer l'action, le terme de dynamique, à connotation plus positive, « relatif à la force, au mouvement, à l'énergie⁸ », à un « mouvement interne qui anime et fait évoluer (quelque chose)⁹ » a ensuite remplacé le mot travail donnant ainsi le *la*.

Dès lors, et tout en circonscrivant l'étude au niveau des enseignants, plusieurs questions voient le jour : quelles sont les raisons et conditions de l'engagement des enseignants dans un projet collectif à dimension numérique ? Quels sont les mécanismes de travail utilisés par les enseignants, en particulier à travers le numérique, pour la réalisation d'un tel projet ? Quels peuvent être les impacts de cette activité collective pour les enseignants ?

Afin de cerner au mieux les réalités de la dynamique collective autour d'un projet numérique inscrit dans un contexte institutionnel, les observations sur le terrain ont été croisées avec les apports de la recherche sur le sujet. Les questionnaires administrés en amont et en aval du projet ont permis d'apporter des éléments quantitatifs et qualitatifs succincts. Ainsi, des entretiens semi-directifs et compréhensifs ont été réalisés avec les enquêtés et une personne « ressource » en e-éducation. L'approche monographique menée, qui sera plus amplement détaillée dans cette étude, a permis de définir la problématique suivante :

Quels enjeux représente, pour les enseignants, leur engagement dans une dynamique collective autour de la création de parcours de e-éducation ?

⁴ Annexe 2.

⁵ Éléa est une plateforme de e-éducation, au format moodle, mise en place au sein de l'Académie de Versailles. « Elle permet aux enseignants de l'académie de créer des parcours pédagogiques scénarisés pour les élèves et de mettre en œuvre certains principes de la e-éducation comme la pédagogie différenciée ou la pédagogie inversée par exemple » (extrait du site internet de la [Dane de Versailles](#)).

⁶ Sciences et Technologies du Management et de la Gestion.

⁷ Brevet de Technicien Supérieur.

⁸ Définition du dictionnaire [Larousse en ligne](#)

⁹ Définition sur le site en ligne [CNRTL](#)

Une première hypothèse suppose que les enseignants s'engagent difficilement dans un travail collectif qui implique un travail collaboratif et coopératif nécessitant, qui plus est, des compétences numériques en e-formation¹⁰ et en e-éducation. Toutefois, une deuxième hypothèse laisse à supposer que l'engagement des enseignants dans un tel travail collectif permettra l'émergence d'une *intelligence collective* et pourra favoriser leurs apprentissages contribuant ainsi à leur développement professionnel.

Pour répondre à la problématique posée, les deux hypothèses soulevées (exposées plus en détail *infra*) seront vérifiées en suivant une démarche monographique mêlant systématiquement les analyses de l'activité collective en présentiel et en distanciel (avec toutefois un accent prononcé sur ce dernier point). Le cheminement jusqu'à la question de départ et la méthodologie employée pour préparer et mener cette enquête puis l'état de l'art invoqué pour analyser et interpréter les données recueillies seront présentés dans une première partie. Après un point sur l'initiative du travail collectif et une simple clarification terminologique de cette notion, la suite de cette deuxième partie sera consacrée à l'analyse de l'engagement des enseignants dans un projet collectif et numérique. Une dernière partie portera sur l'étude des processus collaboratifs et coopératifs qui se mettent en œuvre, notamment par l'*usage* (ou non) des espaces en ligne, et questionnera leurs impacts possibles ou constatés sur le terrain au niveau du développement professionnel des enseignants.

¹⁰ Le terme de « e-formation », bien que peu adaptée à la logique du travail collectif mené ici, est utilisé compte tenu du fait que ce travail s'appuie sur l'usage de l'espace collaboratif sur Magistère (plateforme de formation continue en ligne de l'Éducation nationale qui propose des formations hybrides ou en e-learning).

PARTIE 1 - LA DÉMARCHE DE RECHERCHE SUR UN TERRAIN CONNU

La première partie de ce mémoire détaille la démarche générale. Le contexte d'émergence du sujet du mémoire sera rappelé après une présentation du terrain de l'enquête et des hypothèses retenues. La méthodologie de recueil des données sera présentée et un aperçu du cadre théorique qui a guidé ce mémoire terminera cette première partie.

1.1 Contexte du terrain de l'enquête et hypothèses

L'étude porte sur un groupe d'enseignants de plusieurs disciplines, impliqués dans la formation des élèves et étudiants concernés par les parcours de e-éducation qui seront créés en commun. Des enseignants volontaires ont accepté de participer au projet éducatif sur son axe 3 et d'interagir sur un temps de travail en présentiel (trois demi-journées de réunion) et en distanciel via un espace collaboratif, mis à disposition par la délégation académique au numérique éducatif (DANE), en vue de la création de parcours de e-éducation sur la plateforme académique Éléa. L'espace collaboratif en ligne sur Magistère est ouvert à tous les enseignants participants au projet, et constitue ainsi un lieu virtuel de travail permettant à chacun de prendre part au travail collectif. La plateforme Magistère permet à l'administrateur de l'espace de travail, un professeur référent du groupe, d'aménager cet espace selon les besoins de communication du groupe. L'espace collaboratif créé ici permettait l'usage d'un espace documentaire partagé, d'un pad collaboratif, d'un forum et d'une classe virtuelle. Les traces d'activités laissées sur cet espace (connexion, contributions sur le forum, partage de documents, participation et activités sur la classe virtuelle) ainsi que les observations lors des réunions de travail forment ainsi les données qui seront examinées.

Par l'analyse des processus d'engagement des enseignants dans un travail collectif qui se veut collaboratif et coopératif et se présente sous une modalité hybride, ce mémoire s'intéresse tout d'abord aux comportements adoptés lors du travail en commun. Puis, les *usages* des espaces en ligne mis à leur disposition dans le moment de ce travail collectif seront aussi examinés.

Il s'agira d'une activité nouvelle pour le contexte étudié : seuls des temps de concertation avaient déjà eu lieu par le passé, sans réel travail collectif au sens entendu ici¹¹. De plus, le travail collectif amorcé présente une double dimension numérique puisqu'outre l'utilisation d'un espace collaboratif en ligne sur Magistère, il nécessitera l'utilisation de la plateforme de e-éducation Éléa. L'activité sur la plateforme Éléa, où seront implantés les parcours de e-éducation, ne sera pas examinée en détail. Un bref point sera traité sur la coopération des équipes pour la réalisation technique des parcours en présentiel (il ne sera donc pas question de faire état des compétences à acquérir en e-éducation).

Une quinzaine d'enseignants (de disciplines et sections différentes) de l'établissement pilote ont suivi une formation établissement pour s'initier à la e-éducation et à l'utilisation de la plateforme Éléa. Seule une enseignante, professeure en Sciences de la Vie et de la Terre, formée à Éléa, n'a pas été sollicitée pour ce travail collectif puisque, de fait, elle était peu concernée par celui-ci. Les professeurs des lycées professionnels n'avaient pas suivi de formation sur Éléa¹², bien que celle-ci ait été envisagée par la direction de l'un des établissements sous la forme d'une formation établissement également. Les professeurs des lycées professionnels de la ville ont été invités par le chef d'établissement du lycée pilote¹³ à se joindre aux enseignants de son établissement pour participer à une action collective. Il est à noter que la création de parcours Éléa avait été proposée pour répondre à la commande de la convention du projet éducatif partagé en son axe 3 et précisément sur l'objectif n°1 visant les enseignants des lycées de la commune : « créer, en partenariat, des modules de formation hybrides de type Small Private Online Courses (SPOC) ».

Il convient en amont de cette mise en œuvre de s'interroger sur l'engagement des enseignants d'autant que notre première hypothèse soulève une problématique portant sur la question de leur implication dans un travail collectif nécessitant des compétences numériques.

Le travail collectif sur le projet éducatif partagé axe 3 sert une des ambitions des signataires de la convention qui est de favoriser la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur et précisément en section de technicien supérieur (STS). La volonté de permettre à davantage de bacheliers professionnels d'être accueillis en STS n'est pas nouvelle. Dès 2016, des quotas avaient été imposés pour augmenter le nombre de bacheliers

¹¹ Il s'agissait d'une « culture affinitaire » (Barrère, 2002, cité par Barrère 2005).

¹² Seul un des enseignants d'un lycée professionnel était en cours de formation sur Éléa.

¹³ Annexe 3.

professionnels en BTS. La réforme de la voie professionnelle qui trouvera application dès la rentrée 2019 a prévu d'accompagner les élèves issus des sections professionnelles dans leur projet de poursuite d'études prioritairement en STS. L'entrée massive de ce public dans la plupart des BTS est perçue comme un défi pour les équipes pédagogiques. Il s'avère qu'un accompagnement pédagogique est nécessaire pour ces élèves compte tenu du constat de décalage existant entre les acquis de ces bacheliers et les attendus en BTS. Le travail collectif proposé autour du projet éducatif partagé se présente alors comme une opportunité de mieux gérer ce continuum au niveau local.

Les informations recueillies auprès des collègues, anciens au sein de l'établissement, font état d'échanges avec les collègues du lycée professionnel sur leurs pratiques et enseignements : les référentiels des formations avaient été croisés pour identifier les parties sur lesquelles il convenait d'insister en pré-bac pour mieux préparer les élèves en vue de leur entrée en BTS. De plus, le projet inclut également les élèves de STMG (filiale présente sur le terrain d'étude) qui sont nombreux à vouloir s'orienter en BTS, mais pour lesquels une collaboration entre enseignants n'a pas formellement eu lieu. Toutefois, le manque de pérennité des échanges engagés, les enjeux autour de l'orientation post-bac de la voie professionnelle, mais aussi le constat d'érosion sur certains BTS de l'établissement impliquent de repenser l'accompagnement de ces bacheliers. C'est donc pour faire face avec efficacité à cette situation de travail complexe que les enseignants ont été invités à travailler ensemble, en d'autres termes à négocier et combiner leurs actions pour l'atteinte de ce but commun. L'hypothèse est faite que l'engagement des enseignants dans un tel travail collectif permettra l'émergence d'une *intelligence collective* et favorisera leurs apprentissages contribuant ainsi à leur développement professionnel.

1.2 Émergence du sujet de mémoire

Intéressée par la e-éducation que je pratiquais auprès de mes classes en utilisant des plateformes privées, j'ai sollicité l'accès à la plateforme académique Éléa sur l'ENT (espace numérique de travail) de notre établissement à la rentrée 2018. J'ai pu suivre des formations à l'utilisation d'Éléa et j'ai été nommée référente au sein de mon établissement d'exercice. Au début de l'année scolaire 2018, un stage établissement a été réalisé par une chargée de

mission de la Dane, permettant à un groupe de quinze enseignants de se former en équipe¹⁴ à la e-éducation sur Éléa. Il s'agissait d'un dispositif hybride s'étalant sur plusieurs semaines au premier semestre de l'année scolaire, alternant des temps en présentiel, des temps synchrones en distanciel (classes virtuelles) et du travail asynchrone en autonomie. La formation était suivie sur Magistère. Mon expérience de formatrice auprès d'enseignant.e.s contractuel.le.s m'a permis de mener un travail d'évaluation sur la posture de formatrice aux usages du numérique et sur l'attitude de mes collègues face à l'apprentissage collectif d'un nouvel outil. L'observation de la façon dont mes collègues interagissaient utilisant le numérique sous une forme de *bricolage*¹⁵ a suscité ma curiosité.

La pratique collaborative était peu développée au sein de l'équipe que j'avais intégrée depuis peu et parfois l'annonce de la nécessité de réaliser un travail collectif engendrait des crispations surprenantes. Ainsi, impliquée par la direction de mon établissement dans le projet éducatif partagé de la ville d'Ermont, j'ai décidé de proposer aux équipes pédagogiques de réaliser un travail collaboratif pour résoudre la problématique locale commune (énoncée dans la partie précédente). Ainsi, en répondant à la commande institutionnelle, l'action allait aussi servir à plusieurs niveaux. Tout d'abord, elle allait permettre la réflexion et la collaboration en vue de l'action collective pour faire face avec efficacité à la problématique de l'entrée massive des élèves de la voie professionnelle et technologique en BTS. Afin de proposer un accueil performant, il est question de prévoir une intégration sur cinq jours alliant activités en établissement et à l'extérieur, puis des interventions de différents professionnels, pour favoriser l'adoption rapide de la posture d'étudiant chez ces nouveaux bacheliers. Dans cette perspective, les parcours Éléa créés allaient être mis en œuvre auprès des étudiants de BTS de l'établissement lors de la semaine d'intégration à la rentrée 2019, sur deux journées entières. Il s'agissait donc de réfléchir à des scénarios pédagogiques médiatisés sur Éléa afin de proposer des parcours répondant à l'objectif posé. Par ailleurs, l'action collective d'enseignants de disciplines, de niveaux d'enseignement et d'établissements différents sur un même territoire pouvait aussi permettre d'impulser la création d'une culture commune (prenant en compte y compris le domaine du numérique) afin de mieux assurer le continuum bac-3 à bac+2 pour la réussite de nos jeunes.

En somme, intéressée initialement et principalement par les mécanismes de collaboration et de coopération en particulier sur les espaces en ligne, je remarquais le poids de l'engagement

¹⁴ Intitulé de la formation établissement : « s'engager dans la e-éducation en équipe ».

¹⁵ Lévi-Strauss, « La pensée sauvage », 1962.

des enseignants dans le projet commun et l'étendue des impacts que celui-ci pouvait avoir. Je décidais alors d'être attentive à tout ce qui se passait dans et autour de ce projet dès le début pour récolter un matériau pertinent.

1.3 Méthodologie de recueil de données lors d'une recherche impliquée

De nombreux allers-retours entre terrain, état de l'art et analyses, puis des questionnements récurrents à la suite de ces observations et lectures ont façonné cette étude. Le matériau de ce mémoire est constitué de trois espaces : trois temps en présentiel au sein de mon établissement d'exercice, un espace en ligne correspondant à un « espace collaboratif » sur la plateforme Magistère, et la plateforme Éléa¹⁶. Bien que les négociations et la proposition de cette action dans le cadre du projet éducatif partagé se soient faites en début d'année scolaire (la première réunion s'est tenue le 9 octobre 2018), le projet a été lancé en janvier 2019 et s'est terminé en juin 2019. Toutefois, le travail collaboratif s'est poursuivi jusque mi-juillet et continuera jusqu'à la mise en œuvre des parcours lors de la semaine d'intégration en septembre 2019. Les données exploitées ont été recueillies de janvier à juillet.

Le point de départ a été le premier questionnaire en ligne¹⁷ (Google forms) intitulé « Invitation-Formulaire de réponse » que j'ai envoyé aux enseignants invités à participer au travail collectif via le mël du chef d'établissement. Puis, se sont articulées des séances de travail en présentiel et en distanciel. Un cahier a été utilisé afin de noter les observations réalisées lors des présentiels et échanges informels. Concernant les activités asynchrones en distanciel, des captures écrans des traces de connexion et d'activités sur Magistère et Éléa ont été réalisées. L'activité distanciel synchrone, c'est-à-dire la classe virtuelle, a été enregistrée.

Les analyses sont basées sur une recherche monographique, c'est-à-dire une recherche « approfondie limitée à un fait social particulier et fondée sur une observation directe qui, mettant en contact avec les faits concrets, participe de l'expérience vécue et relève de la sociologie compréhensive »¹⁸. J'ai ainsi pratiqué une observation directe du terrain lors des réunions en présentiel mais également une observation indirecte en examinant sur mon écran

¹⁶ Remarque : sur Éléa, seules les traces concernant le parcours d'un groupe (dont je faisais partie) ont pu être récoltées.

¹⁷ Annexe 3.

¹⁸ www.cnrtl.fr/definition/monographie

les traces de connexion et d'interaction présentes -ou non- sur l'espace en ligne Magistère. J'ai également consulté les informations disponibles sur Éléa (activités des enseignants sur les parcours). De plus, mon observation a aussi été participative puisque j'ai mené ce travail en immersion de manière active sur un terrain sur lequel je suis impliquée puisqu'il s'agit de mon terrain professionnel. En tant que partie prenante du travail collectif et dotée d'un *goût naturel de l'observation*¹⁹, je pensais qu'il me suffisait d'observer le terrain de ma recherche et de mener des entretiens en fin de parcours, pour lesquels les enquêtés seraient volontaires. Je réalisais au fur et à mesure de l'avancée du projet que le recueil de données n'était pas aussi aisé que je pouvais le penser. Serge Moscovici explique que « les personnes touchées par une telle recherche savent le plus souvent qu'on les observe. Elles ne parlent ni ne se comportent comme elles le feraient d'habitude entre elles ». Je remarquais que sur les premières séances en présentiel, le groupe gardait une certaine discrétion dans ses échanges. Consciente que mon regard sur eux pouvait représenter un biais tout autant que ce qui est de l'ordre de l'observable et du saisissable, j'avais décidé de *prime abord* de mener mon enquête sur la forme d'une observation participante clandestine c'est-à-dire en observant mon terrain sans en informer les acteurs impliqués. Puis en raison des postures de fermeture que je voyais se manifester, et surtout, tenaillée par cette modalité peu éthique vis-à-vis de mes enquêtés, j'ai décidé de les informer de la démarche scientifique dans laquelle s'inscrivait mon action.

Je compris également que mon observation ne serait efficace qu'à condition d'adopter une certaine rigueur pour recueillir des données au plus proche de la réalité du terrain observé afin de pouvoir ensuite leur donner du sens dans le contexte de ma recherche. La définition du verbe observer donnée par De Ketele²⁰ prise en son sens premier a aiguillé ma démarche : « Observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations ». Je devais donc maintenant m'orienter vers une observation scientifique.

Je me suis interrogée sur ma posture tout en recherchant les méthodes les plus pertinentes de collectes de données, essentielles pour la conduite de mon étude. J'ai alors choisi de compléter mes observations et questionnaires par des entretiens. Après avoir réalisé quatre

¹⁹ Durkheim, 1967.

²⁰ De Ketele, 1980, cité par Jean-Louis Pardinielli et Lydia Fernandez « *L'observation clinique et l'étude de cas* », 2015

entretiens semi-directifs²¹ (l'un avec ma tutrice, formatrice chargée de mission au sein de la Dane de Versailles, afin de bénéficier de son expérience dans des contextes de travail similaires et les trois autres avec des acteurs du projet)²², j'ai décidé de mener des entretiens compréhensifs²³ de manière informelle afin de ne pas produire un matériau aseptisé. Il s'est agi de décider des questions qu'il serait intéressant de poser sans m'y enfermer. Je pouvais laisser libre mon enquêté de me livrer ce qu'il souhaitait partager avec moi en m'engageant également dans l'échange. Lors de l'un des entretiens semi-directifs, l'échange a été complété par un entretien compréhensif sur un temps équivalent à environ 30% du temps de l'échange en mode semi-directif (soit 15 min d'échange supplémentaire). Les enquêtés avaient accepté ma demande d'autorisation de réaliser un enregistrement audio de l'entretien. À la fin d'un des entretiens alors que j'arrêtais l'enregistrement audio sous la surveillance de mon interviewé, ce dernier a souhaité revenir sur certaines réponses. Les informations que j'ai pu alors recueillir étaient porteuses de significations et me permettaient de mieux comprendre les comportements observés, les expériences vécues. Il était important de s'interroger sur les informations collectées et sur le traitement de celles-ci. Leur qualité, leur pertinence pour ma recherche et l'utilisation que je pouvais en faire gageait la valeur de ce travail.

1.4 L'état de l'art : références théoriques autour des hypothèses posées

L'étude dans ce mémoire porte sur l'analyse des données recueillies par l'observation des comportements des enseignants interagissant de façon libre et volontaire en présence et à distance. Les données ont ensuite été examinées à la lumière des repères théoriques. Il a été nécessaire de *prime abord* de saisir au plus juste la terminologie autour du travail collectif. Des lectures²⁴ ont permis de cerner l'étendue et les modalités de mise en œuvre des différentes façons de travailler ensemble (notamment en collaboratif et en coopératif) pour d'une part, mener à bien le projet du point de vue de l'ingénierie et, d'autre part, comprendre les articulations et enjeux qu'ils posent. Les données du terrain ont été étudiées en se fondant sur

²¹ L'entretien semi-directif est une forme d'entretien où l'on procède à l'utilisation d'une grille des thèmes à traiter. Les questions posées sont relativement ouvertes et prennent appui sur le discours de l'enquêté.

²² Annexes 14 et 15.

²³ Kaufmann, 2006.

²⁴ Notamment plusieurs chapitres de l'ouvrage *Coordonner, collaborer, coopérer*, J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset & M. Tardif (dir.) ; de plus, cf. la bibliographie.

une approche sociocognitive, du cadre de l'apprentissage social (Bandura), afin de cerner les motivations des acteurs du projet (Fenouillet, Heutte) et leurs logiques d'engagement en présence et à distance (Jézégou, Las Vergnas, Poelhuber et Michelot) notamment à travers leurs imaginaires (Flichy) et leur *sentiment d'efficacité personnelle* (Bandura). La sociologie des *usages* (Perriault, 1989 [2008]) a été un appui pour comprendre la complexité de la question des *usages* (ou *non-usages*) des espaces en ligne. La sociologie de la traduction (Callon et Latour, 2006) a permis de cerner les dynamiques autour des relations et interactions des acteurs humains et non-humains, d'autant mieux que le retour de certains acteurs du projet faisait clairement apparaître l'influence de l'objet (de la « machine »²⁵) sur leurs comportements.

Plusieurs auteurs en Sciences de Gestion et en Sciences de la Communication et de l'Information se sont intéressés à la notion d'*intelligence collective*. La référence à *l'intelligence collective* sous le prisme optimiste de Levy (Levy, 1997) et l'étude des dimensions de celle-ci ont permis de repérer ses conditions d'émergence afin de vérifier sa concrétisation au sein du groupe constitué travaillant en collaboration. Enfin, les théories de l'apprentissage, sur les différentes formes d'apprentissages tels que les apprentissages vicariants (Bandura), l'autoformation, les apprentissages entre pairs et les apprentissages informels (Carré, Cristol) réalisés tant en présentiel qu'en distanciel ont été un appui pour comprendre les observations du terrain de l'enquête. Ces analyses ont permis d'appréhender les enjeux de l'engagement des enseignants dans une dynamique collective considérant le développement de leur professionnalité.

²⁵ Cf. l'entretien numéro 2 en annexe 14.

PARTIE 2 - L'engagement des enseignants dans un travail collectif à dimension numérique

L'engagement des enseignants dans l'activité collective, essentiel à la réussite de celle-ci, est soumis à des forces et motivations variées. Il est également sensible au *sentiment d'efficacité personnel* des enseignants, moteur de leur agentivité. Il se manifeste dans le comportement des acteurs qui interagissent de manière interdépendante en mettant en œuvre leurs pratiques du numérique pour mener l'action commune.

2.1 Le travail collectif : entre injonction et *do it yourself*

Le travail collectif s'inscrit dans un mouvement de reconfiguration des systèmes éducatifs. Selon Vincent Dupriez (2010), « les acteurs sont appelés à se mobiliser pour construire collectivement un projet cohérent, en réponse simultanément aux exigences de l'autorité politique de tutelle et aux besoins de leur environnement éducatif local ». Une étude réalisée par la Direction de la programmation et du développement en 2000-2001²⁶ relate la manière dont les pratiques de travail en commun se mettent en place et quelles compétences elles permettent de développer. Selon cette étude, les chefs d'établissements soulignent leur rôle d'impulsion en matière de travail en commun des enseignants. Ils sembleraient que ces derniers abordent la question du travail en commun sous le mode du volontariat et non de la contrainte institutionnelle à laquelle ils estiment être soumis dans les faits. L'adhésion au travail en commun reste un sujet sensible même si la grande majorité des agents s'accorde à dire qu'il convient de compter sur le volontariat pour développer le travail en commun.

Le projet a démarré concrètement après une première phase de réflexion autour de l'action et des enseignants, potentiels participants, à inclure dans celui-ci. Il a été décidé d'adresser un courriel à l'ensemble des professeurs concernés par la problématique. Ce courriel à l'intention des équipes pédagogiques STMG et BTS en interne leur a été adressé via l'ENT de

²⁶ L'étude s'appuie sur les données recueillies (au travers d'attitudes et de représentations d'enseignants induites par le travail en commun) auprès d'un échantillon de 600 chefs d'établissement et de 3000 enseignants du second degré.

l'établissement le 23 janvier 2019 (soit les équipes pédagogiques des six classes de STMG et des six classes de BTS). De *prime abord*, il s'est agi de s'intéresser à la compréhension du « travailler ensemble » mentionné dans le mël du proviseur de l'établissement pilote du projet²⁷ dont il est fait une copie ci-après :

OBJET : Et si les équipes de STMG et de BTS travaillaient ensemble ?

Chers.es collègues,

Nous invitons les collègues volontaires à une réunion de travail sur la valorisation de nos BTS, le 20 février 2019 de 9H à 12H, en salle A 25. Nous avons pour ambition de diminuer le taux de fuite et de réussir le passage des élèves de STMG et PRO à BTS. La finalité du travail collaboratif qui sera engagé consiste à la création de parcours Éléa, que nous souhaitons rendre efficaces dès le mois de juin pour nos futurs étudiants.

Nous comptons sur votre présence pour cette première réunion.

Cordialement,

Figure 2a - Mël du proviseur de l'établissement pilote aux équipes pédagogiques en interne

Le mël du chef d'établissement fait apparaître plusieurs points importants : il mentionne une invitation à travailler ensemble, de manière collaborative, sur la base du volontariat dans l'objectif d'apporter une solution à un problème commun aux enseignants ciblés.

Il paraît important de souligner ici la définition du mot injonction qui correspond à un « ordre, commandement précis, non discutable, qui doit être obligatoirement exécuté et qui est souvent accompagné de menaces de sanctions²⁸ ». À la lecture de cette définition, il n'y a *a priori* aucune forme d'injonction dans le mël du proviseur. Pourtant, après la réception de celui-ci, plusieurs collègues destinataires se sont inquiétés et interrogés lors d'entrevues informelles en

²⁷ Annexe 3.

²⁸ <https://www.cnrtl.fr/definition/injonction>

salle des professeurs. Trois enseignants se sont excusés de ne pas pouvoir prendre part au projet en raison de la charge de travail qui leur incombait cette année ; une enseignante a complété « par erreur » le formulaire de réponse²⁹ envoyé postérieurement au mël pour enregistrer la participation des enseignants. Et enfin une autre, « agacée par ce travail en plus » s'est inscrite *via* le formulaire et s'est présentée à la première réunion de travail formulant devant le groupe sa surprise d'être dans ce projet (« je me suis retrouvée sur la liste par hasard »), apportant ainsi sa contribution à une effervescence générale. S'agissait-il ici d'une injonction au travail collectif ou était-ce une activité proposant un « do it yourself » (faites-le vous-même), transférant aux enseignants le pouvoir d'agir ? Le « Do it yourself » est défini par Hein comme une « disposition humaine tendue vers la résolution de problèmes pratiques » liée à une « forme d'intelligence pratique dont la mise en œuvre s'effectue sans perte d'énergie, ni de temps et sans l'aval d'aucune instance » (Hein, 2012, cité par Olivier Las Vergnas, 2019). Cette démarche apporte une certaine horizontalité au projet et offre une forme d'autonomie aux acteurs leur permettant de se responsabiliser.

Bien que les textes institutionnels mentionnent la nécessité de travailler ensemble, l'injonction au travail commun ne va pas plus loin que l'invitation dans le secondaire. Pour certains auteurs dont Amigues (Amigues, 2009), la prescription serait « un organisateur de l'activité collective des enseignants ». Sur le terrain de l'enquête menée ici, une autonomie était accordée quant aux modalités de mise en œuvre du projet. L'équipe projet avait ainsi le choix du nombre d'heures de travail nécessaires, de l'organisation des séances de travail sur l'emploi du temps, du lieu de travail (salles), etc. Tous ces points avaient fait l'objet d'une négociation en amont et lors de la première réunion de travail. Un document (voir ci-après), proposé et aménagé suite aux échanges, formalisait le déroulé du dispositif et avait été partagé sur l'espace collaboratif.

²⁹ Annexe 4.

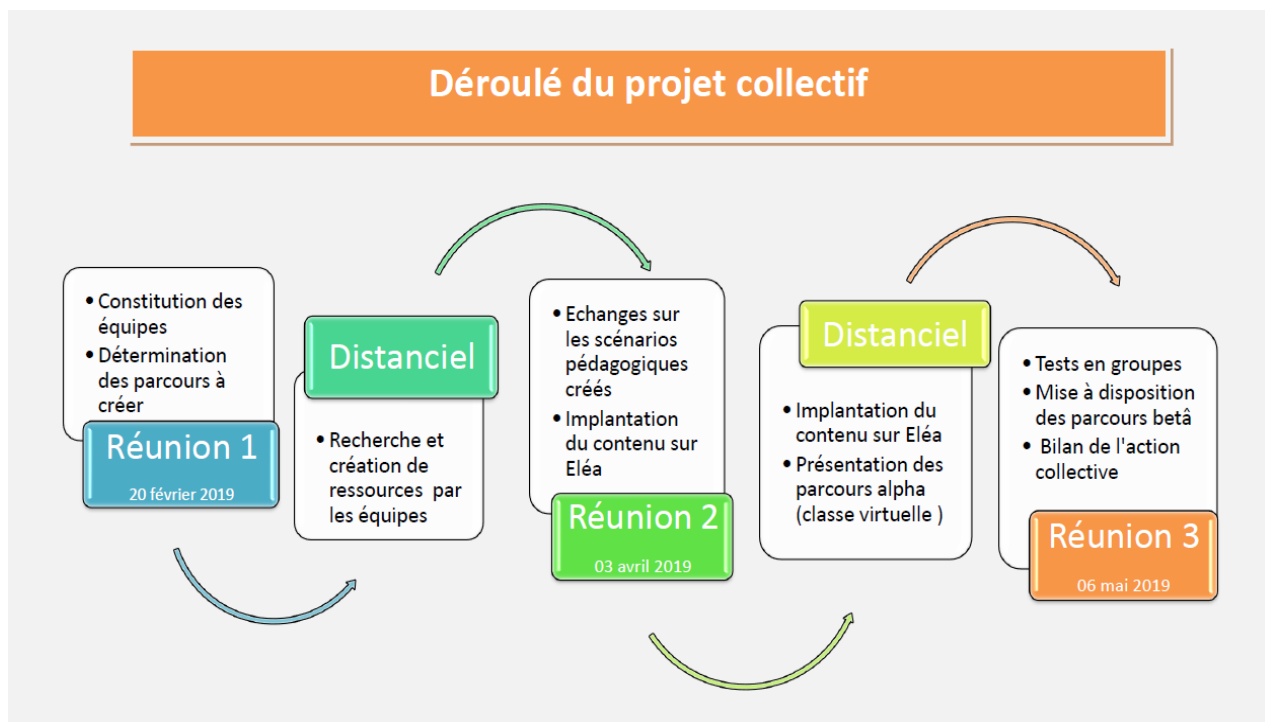


Figure 2b - Document de guidance du déroulé du projet

De plus, les enseignants étaient maîtres du contenu qu'ils jugeaient pertinent de travailler dans la perspective de la création des parcours sur ÉlÉa. Le chef d'établissement avait décidé de faire reposer ce travail sur un enseignant (moi-même), sorte de chef de projet du travail collectif amorcé. L'équipe avait bien un pouvoir de négociation et d'action commune en vue de résoudre un problème local qui n'aurait pas pu être solutionné par l'action individuelle de ses membres. Sur la notion de projet, Kilpatrick (1918) soulignait que celui-ci « constitue une véritable expérience sociale » (cité par Springer, 2018).

2.2 L'interdépendance des acteurs pour une dynamique collective

Le travail collectif englobe toutes les formes du « travailler ensemble », de la simple concertation à la dynamique collective, en passant par la collaboration et la coopération (qui seront présentées un peu plus loin dans cette étude) permettant aux acteurs d'échanger de

négoier et d'agir ensemble. L'interdépendance désigne donc le fait qu'il n'est pas possible d'effectuer un travail donné individuellement dans les conditions données.

La forte interdépendance des acteurs du projet caractérise le « travail conjoint » ou la « dynamique collective de travail » au sens de Mérini (2007) :

Travailler conjointement, c'est partager, être associé et étroitement lié par des opérations, mais surtout des valeurs ou des significations symboliques, rejoignant par-là, la définition de conjoint « parties semblables qui sont soudées », tout en ayant conscience que le partage se fait dans des dynamiques paradoxales d'opposition/coopération et non dans un consensus angélique.

Le projet mené sur le terrain alternait entre les différents modes de travail pour atteindre enfin la création d'une dynamique collective. Le travail a débuté par une phase de concertation et de coordination où il a été nécessaire de s'entendre sur le sens du projet et d'articuler les actions tant dans l'espace que le temps (l'un des objectifs du présentiel n°1 était de convenir des échéances du projet). Ensuite, les acteurs ont échangé autour de l'objectif et de la construction envisagée pour atteindre celui-ci. Ce processus d'élaboration est passé par une polyphonie du dialogue qui finalement s'est avérée être saine pour le projet puisque chacun des acteurs a pu confronter ses idées avec celles des autres. Puis, les enseignants, installés face à leur poste informatique, découvraient les différents espaces de travail en ligne (Magistère et Éléa) et réfléchissaient aux axes à emprunter pour solutionner le problème auquel ils étaient confrontés (cf. le contexte détaillé en partie 1). Des points sur lesquels il convenait de travailler dans la construction des parcours Éléa émergeaient et étaient notés au tableau par l'animateur (trois axes se dégagent). Les enseignants collaboraient. Collaborer du latin « collaborare » décomposé en « cum » et « laborare » signifiant « travailler avec » et donc travailler ensemble. Pour produire les parcours en suivant les trois axes décidés ensemble³⁰, les enseignants se sont ensuite répartis en trois groupes. Le but était d'opérer (« operari ») ensemble (« cum »), c'est-à-dire de coopérer au sein de chaque groupe pour produire le parcours convenu. La coopération suppose une répartition des tâches entre les acteurs. Selon Jean Heutte (2003), « Le mode coopératif résulte d'une division négociée (rationalisée) a priori d'une tâche en actions qui seront

³⁰ Annexe 7.

attribuées (réparties) entre des individus qui vont agir de façon autonome». Chaque acteur réalise une partie du travail et les différentes productions une fois terminées allaient être combinées. Le projet alternait les temps collaboratifs et coopératifs. À la dernière phase du projet, les enseignants devaient tester les trois parcours produits et faire un retour au collectif afin de vérifier leur opérationnalité du point de vue technique et leur pertinence *eu égard* à l'objectif négocié.

L'interdépendance des acteurs du projet suppose la naissance d'interactions elles-mêmes orientées vers l'action collective. Les enseignants disent apprécier le travail en collectif et estiment que « c'est forcément intéressant », mais faut-il encore qu'ils s'engagent pleinement dans celui-ci pour qu'il le devienne effectivement.

2.3 La corrélation entre le degré d'engagement et la réussite du projet collectif

2.3.1 L'engagement des enseignants

Le concept d'engagement présente l'intérêt de permettre aux chercheurs d'analyser le comportement d'un individu ou d'un groupe. La notion d'engagement est définie dans son sens premier par « l'action de mettre en gage quelque chose »³¹. Dans le dictionnaire Larousse en ligne il est présenté comme « l'acte par lequel on s'engage à accomplir quelque chose »³². Howard S. Becker (1960) prend le terme d'engagement au sens de *commitment*, relatif à la promesse. Ainsi selon lui, un « individu, en prenant un pari subsidiaire, associe à une ligne d'action cohérente des intérêts étrangers à celle-ci ». Ces définitions nous rappellent d'ailleurs que du point de vue juridique, la relation de travail correspond à une convention par laquelle le salarié s'engage à travailler pour le compte et sous la direction de son employeur en contrepartie d'un salaire. Il met donc en gage sa force de travail en échange d'une rémunération. De ce fait, l'engagement suppose l'existence d'obligations réciproques. L'Institution, chargée de rétribuer financièrement et de mettre à disposition des enseignants les « outils » et moyens nécessaires pour la réalisation de leur travail, attend l'engagement des

³¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/engagement>

³² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/engagement/29510>

enseignants dans leur profession. Alors, qu'une partie des auteurs s'est intéressée à l'engagement à travers l'engagement organisationnel³³, De Ketele (2013) tente de comprendre les mécanismes de l'engagement professionnel qu'il définit comme suit : « nous définissons l'engagement professionnel comme l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle »³⁴. L'engagement correspond donc à un comportement qui démontre par ailleurs le lien entretenu par l'individu avec sa professionnalité. Et nous avons noté, par notre observation du terrain, que le degré d'engagement de l'enseignant basé sur son adhésion active dans l'activité professionnelle réalisée collectivement aura une incidence sur le résultat final.

Voici une vision de l'engagement des enseignants selon leur présence aux présentiels et à la classe virtuelle :

Nombre de professeurs présents à la réunion de travail n°1	Nombre de professeurs présents à la réunion de travail n°2	Nombre de professeurs présents pour la classe virtuelle	Nombre de professeurs présents à la réunion de travail n°3	Nombre de professeurs « actifs » pour la création des parcours
16	10	7	8	12
Sur les 16 présents : - 2 abandons à l'issue de la réunion (professeurs présents suite à l'ordre de mission de leur supérieur ; non inscrits sur Magistère) - 2 professeurs, membres au sein des sous-groupes, sans aucune activité à la suite de la réunion de travail n°1	- 1 professeur a rejoint l'équipe - 1 professeur inactif à partir du second présentiel	Participation d'un enseignant absent depuis la première réunion de travail (aucune participation par la suite)	- De plus, 2 professeurs ont fait un très court passage lors de la séance de travail	Les 12 professeurs ont été actifs à des degrés d'engagement différents tout le long du projet

Tableau 2f : Présence des acteurs du projet aux différents temps de travail

³³ Meyer et Allen, 1991.

³⁴ JORRO Anne & DE KETELE Jean-Marie (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck (p. 11).

Il est possible de constater une certaine attrition, pour des raisons variées, du nombre de présents tout le long du projet. Nos observations nous permettent d'affirmer que finalement, seuls douze enseignants se sont effectivement engagés, à des degrés différents, dans la réalisation des parcours Éléa. L'enseignant négocie donc systématiquement son engagement par le biais de ses motivations, de ses affects et de ses comportements eu égard à son environnement.

2.3.2 La motivation des enseignants à s'engager dans un travail collectif

Les notions d'engagement et de motivation sont en effet étroitement liées. Tandis que des recherches déterminent l'engagement des individus dans des processus de formation par le biais du besoin³⁵, d'autres l'analysent sous l'angle de la motivation. La motivation de l'apprenant est une question vive de l'éducation développée par Meirieu mais également posée par de nombreux pédagogues comme Célestin Freinet³⁶ qui s'interroge ainsi : « Comment faire boire un cheval qui n'a pas soif ? ». La démarche de projet peut être une réponse qui conduit le participant à entrer dans une forme d'engagement afin de trouver un intérêt à l'activité menée. Il s'agit donc de faciliter pour le participant la découverte de sa propre motivation, moteur de son engagement.

Les définitions de la notion de motivation sont nombreuses mais nous avons choisi de retenir celle de Fenouillet³⁷ :

La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action.

[...]. Il n'existe pas une seule forme de motivation. La motivation est avant tout un terme générique, généralement utilisé à défaut d'une spécification plus précise sur la nature exacte de la force qui produit un comportement ou une action. En fonction du contexte, d'autres termes peuvent être utilisés pour définir plus précisément la nature de cette force. Les notions telles que "but", "besoin", "émotion", "intérêt", "désir", "envie", et bien d'autres encore, peuvent être utilisées pour une description plus précise.

³⁵ La pyramide des besoins de Maslow.

³⁶ http://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp-73/benp_73.pdf

³⁷ Fenouillet a détecté 101 théories de la motivation Fenouillet (site internet : <https://www.lesmotivations.net/spip.php?article10>).

Dans l'objectif de connaître la motivation de départ des enseignants du terrain de l'enquête à participer à ce projet collectif, une question ouverte figurait sur le premier formulaire qui avait été envoyé pour formaliser leur inscription. Les réponses étant purement déclaratives, l'investigation devait se poursuivre par l'analyse du comportement de l'enseignant participant.

À la question « Quelles sont vos motivations à participer à ce travail collectif ? », un enseignant avait répondu : « Ouverture et curiosité ! ». Cette réponse se distinguait des autres réponses et attirait ainsi notre attention. De tels éléments pouvaient-ils constituer des facteurs de motivation pour un projet collectif ? Dans quelle mesure ces facteurs pouvaient-ils engager l'action de l'enseignant ?

Quelles sont vos motivations à participer à ce travail collectif ?
trouver de nouvelles pratiques avec le public de STS
favoriser la réussite et le non décrochage de nos élèves
Travailler en équipe en Bts
Améliorer l'accueil et le savoir-être des étudiants de BTS
Ouverture et curiosité !
de mon point de vue , il faut tout d'abord échanger et ne pas être trop nombreux. Il faut également comprendre le fonctionnement des lycées pro (nos interlocuteurs/ équipes sont-ils tous ok ? changent-ils tous les ans ? suivent-ils les élèves pendant plusieurs années ?...)
Améliorer l'intégration des bacs pro aux sections sts par la maîtrise des consignes (maîtrise de la langlangue) et le passage à l'écrit
améliorer les pratiques pédagogiques et les adapter à un public nouveau
Mise en place d'un partenariat bac pro depuis longtemps au sein de l'établissement, inadéquation des STMG / attentes du BTS
Enseignant dans les groupes de STS depuis des années, et parfois dans les classes de 1STMG, je constate le changement de profil des étudiants et la difficultés pour certains de répondre aux exigences. Il me semble intéressant de réfléchir sur une liaison lycée/Bts objective et constructive.
Désolée, je m'occupe de ma fille le mercredi, je ne pourrai pas venir.
Accompagner au mieux les élèves pour une meilleure intégration en BTS
inscription en BTS : les indicateurs et modes de sélection ; les attentes en terme de niveau d'élèves
Faire le lien avec les établissements d'origine pour assurer une meilleure adaptation des étudiants
Apporter des informations aux élèves

Figure 2c - Tableau des réponses à la question de la motivation à participer au projet collectif du formulaire n°1

Des facteurs intrinsèques et extrinsèques guident la motivation d'un individu et donc son comportement. « L'intérêt, la curiosité, le plaisir sont des formes de motivation intrinsèque, car ils initient l'action sans aucune forme de pression » (Fenouillet, 2019). La curiosité peut donc constituer un facteur de motivation. Fenouillet attire aussi l'attention sur le fait que l'exercice d'une quelconque forme de pression risquerait de diminuer la motivation³⁸ : il est important de ne pas récompenser ou punir pour éviter un impact négatif sur la motivation. Dans notre projet, l'entrée et la sortie étaient libres et aucune sanction ou gratification n'était prévue (mis à part la rémunération du temps de travail en présentiel des membres du projet). Ainsi, considérant la théorie de l'autodétermination, les enseignants doivent pouvoir en toute liberté, autodéterminer leur participation et leurs actions dans le projet. L'autodétermination s'entend comme « un processus par lequel les apprenants se fixent des buts, planifient, contrôlent et régulent les ressources nécessaires à l'atteinte de ces buts [...] » (Poelhuber et Michelot, 2019). Le maintien de la motivation des enseignants nécessite donc un savant dosage pour guider le travail collectif sans exercer de pression, néfaste pour leur engagement dans l'activité.

Sur les quinze réponses apportées à la question posée sur les motivations des acteurs à participer au projet (cf. question du tableau « Figure 2c »), seules deux d'entre elles correspondaient à une motivation intrinsèque : la première a été vue *supra* (« ouverture et curiosité ») et la deuxième est la réponse « Travailler en équipe en BTS », qui montre également un intérêt pour l'activité collective. Les autres réponses font apparaître des finalités qui portent, pour résumer, sur le besoin de trouver des solutions au problème de l'accueil des élèves en BTS (vu en première partie). Ces motivations extrinsèques ne reposaient pas sur le plaisir de l'activité mais sur l'importance de celle-ci.

En fin de projet, dans un second questionnaire, la même question portant sur la motivation des acteurs pour le projet a été posée. Cette fois, la question était une question fermée à choix unique. Une seule réponse pouvant être donnée, les enseignants devaient choisir ce qui était pour eux leur principale motivation. Ce ne fut pas aisé, car certains expliquaient avoir été motivés par plusieurs des facteurs de la liste proposée (aucun autre facteur de motivation n'a cependant été donné à la question ouverte qui suivait). Il en ressort clairement un intérêt pour la e-éducation (55 %, soit cinq enseignants sur neuf).

³⁸ Deci, 1971 « l'effet de sape – théorie de l'autodétermination », cité par Fenouillet, 2019, p.292.

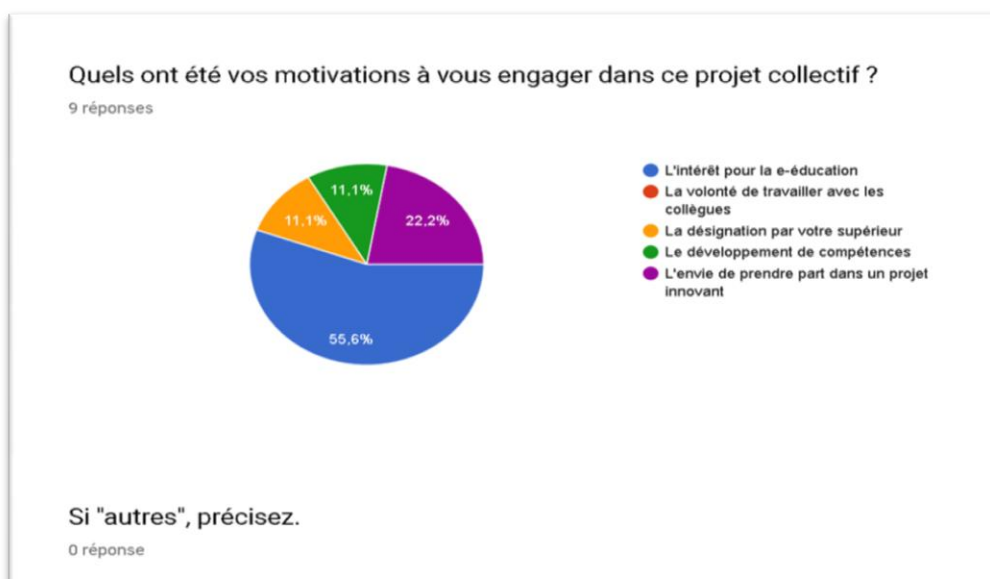


Figure 2d : Graphique des réponses apportées à la question de la motivation pour le projet - formulaire n°2

Motivés intrinsèquement ou extrinsèquement, nous espérons que les enseignants persistent dans l'action et fournissent les efforts nécessaires pour la réalisation du projet.

La nature de la motivation de l'individu influence son engagement et sa persévérance, et l'influence des autres a aussi un impact positif ou négatif sur son engagement et sa persistance dans le projet. Nous avons pu le constater, à travers deux exemples que nous allons citer. Sur le premier formulaire envoyé (voir « Figure 2c »), une enseignante avait affirmé avoir pour but de « Travailler en équipe en BTS ». Elle envisageait d'intégrer une équipe pédagogique de BTS à la rentrée prochaine. Elle affirmait que ce projet collectif était « un moyen de commencer à travailler avec les membres de l'équipe ». Cette enseignante, interviewée³⁹, expliquait qu'elle avait renoncé au projet après le deuxième présentiel en raison de l'antipathie qu'elle avait ressentie à l'égard de l'un des autres membres du groupe. Elle soulignait que n'ayant jamais travaillé avec cette personne auparavant, elle ne « savait pas que cela pouvait être si difficile ».

Une autre enseignante s'est dite rassurée par la bienveillance et l'aide des membres de son groupe pour la réalisation de l'activité parce qu'elle n'avait pas été formée à l'usage de la plateforme Éléa et qu'« au début » elle avait « peur de ne pas réussir » à faire ce que l'on attendait d'elle.

³⁹ Annexe 14, entretien n°1.

2.3.3 Le sentiment d'efficacité personnelle et l'agentivité des enseignants

Le concept déjà ancien de *sentiment d'efficacité personnelle* (depuis 1964 avec les travaux d'Atkinson, de Vroom), a été théorisé par Albert Bandura⁴⁰. Selon Bandura (2003), «l'efficacité personnelle perçue n'est pas une mesure des aptitudes d'une personne, mais une croyance relative à ce qu'elle peut faire dans diverses situations, quelles que soient ses aptitudes ». La perception de l'individu sur ses capacités à exécuter une activité influence son engagement dans celle-ci. Les individus n'entreront dans l'action que s'ils sont sûrs qu'ils pourront atteindre les objectifs. De plus, un fort sentiment d'efficacité facilite la collaboration. L'individu dialogue alors avec lui-même pour évaluer ses capacités avant d'agir. Ainsi, son état émotionnel et physiologique représente une des sources d'information permettant de construire son sentiment d'efficacité personnelle⁴¹. L'enseignante qui avait au début « peur de ne pas réussir » a pu prendre part à l'action en dépassant cette peur à l'aide des encouragements de ses collègues et à l'avis positif qu'ils ont manifesté lorsqu'elle apportait des ressources, par ailleurs tout à fait pertinentes, pour le projet.

La théorie sociocognitive s'articule autour du concept d'agentivité. L'agentivité peut se définir comme la faculté des individus à agir et influencer leurs actes et donc leur propre vie. Il s'agit, selon Bandura, de leur capacité à être des agents. Le sentiment d'efficacité personnelle se présente comme un déterminant de la motivation et un facteur essentiel de l'agentivité des individus. D'après Bandura⁴²,

L'agentivité humaine se caractérise par plusieurs aspects majeurs qui opèrent consciemment de manière fonctionnelle et phénoménale. Il s'agit de l'intentionnalité et de l'anticipation, qui permettent une extension temporelle de l'agentivité, de l'autorégulation par l'influence réactive sur soi-même, et de l'autoréflexion sur ses capacités personnelles, la qualité de son propre fonctionnement et le sens et la finalité des entreprises de son existence.

Le rôle de l'action propre de l'individu est mis en exergue : il y a donc des processus autorégulateurs qui se mettent en place.

⁴⁰ Plusieurs œuvres : 1977, 1997, 2003, 2005.

⁴¹ Ce point est également lié à la « dynamique des affects ». Les trois autres sources sont les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, et la persuasion verbale.

⁴² Bandura, 2001 cité par Nagels, 2008 (cf. la bibliographie).

Cette agentivité peut aussi se manifester par procuration. Ainsi, une enseignante dit s'être portée volontaire pour le projet, car une collègue qui maîtrise l'utilisation de la plateforme y participait. Une condition de sa participation était de pouvoir travailler en groupe avec cette collègue escomptant d'atteindre ses buts par l'action de sa collègue qu'elle voyait comme « experte sur l'utilisation d'Éléa ». Au niveau du groupe, le sentiment collectif d'efficacité des enseignants s'est manifesté dans la croyance qu'ils ont développée au fur et à mesure de l'avancée du projet que les parcours sur lesquels ils travaillaient allaient apporter une valeur ajoutée lors du séminaire de rentrée. Leurs actions ont connu un regain d'intérêt lorsque les réunions de préparation du programme du séminaire de rentrée ont démarré. Par exemple, alors que trois parcours étaient en création dans le cadre du projet, les enseignants ont souhaité intégrer au programme du séminaire un quatrième parcours Éléa qui avait été démarré lors de la formation suivie en début d'année par un autre groupe d'enseignants dont faisaient partie deux collègues du projet. Il était possible de constater qu'une certaine confiance s'installait tant dans la qualité du travail réalisé que dans l'intérêt que celui-ci présentait dans le cadre de la semaine d'intégration. D'ailleurs, les acteurs formulent une appréciation positive à l'égard de leur propre implication dans le projet, ce qui fait état d'un regard positif sur celui-ci :

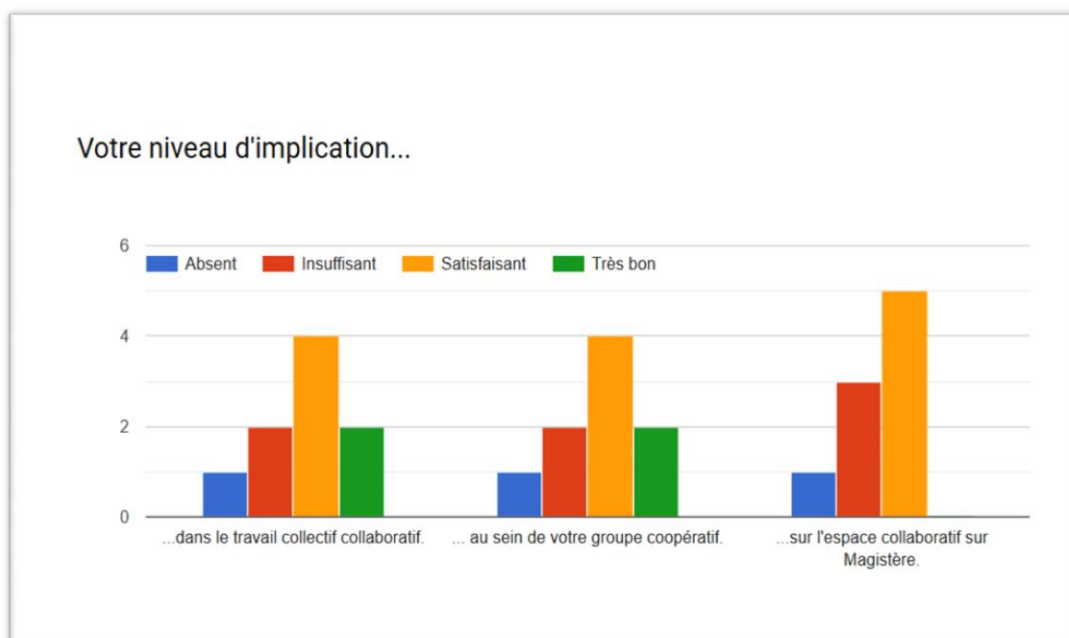


Figure 2e - Réponses à la question de l'implication des enseignants. Formulaire n°2

Les deux tiers des professeurs estiment que leur implication dans la collaboration et la coopération a été satisfaisante, voire très bonne. Cependant, quatre enseignants sur les neuf ayant répondu estiment que leur implication sur l'espace collaboratif sur Magistère est insuffisante, voire absente. Est-ce dû aux pratiques et au rapport que les enseignants ont vis-à-vis du numérique ?

2.4 Le rapport au numérique et les pratiques des enseignants

Des enquêtes sont régulièrement réalisées sur les pratiques numériques des enseignants. Ainsi, l'enquête PROFETIC⁴³ de 2018 est réalisée sur un échantillon de 5000 professeurs du secondaire par le biais d'un questionnaire en ligne. Le numérique est perçu comme un plus pour préparer et dynamiser les cours ainsi que travailler avec les collègues pour une grande majorité des enseignants. 69 % des enseignants interrogés déclarent utiliser le numérique dans le cadre professionnel pour échanger, mutualiser et partager avec ses pairs. Seulement 22% des enseignants déclarent avoir participé à des formations sur le numérique éducatif sur la plateforme Magistère.

Le projet éducatif partagé pour la création de parcours Éléa présentait une double dimension numérique : il s'agissait de créer des parcours de e-éducation sur Éléa dans le cadre d'un travail mené sous une forme hybride prenant appui sur un espace collaboratif ouvert sur Magistère. Nous avons déjà émis des réserves sur l'efficacité du travail au vu des compétences déclarées par les enseignants sur l'utilisation de la plateforme Éléa puisque la moitié d'entre eux n'avaient pas reçu de formation.

⁴³ Le sondage PROFETIC (professeurs et technologies de l'information et de la communication) porte sur les pratiques déclarées par les enseignants.

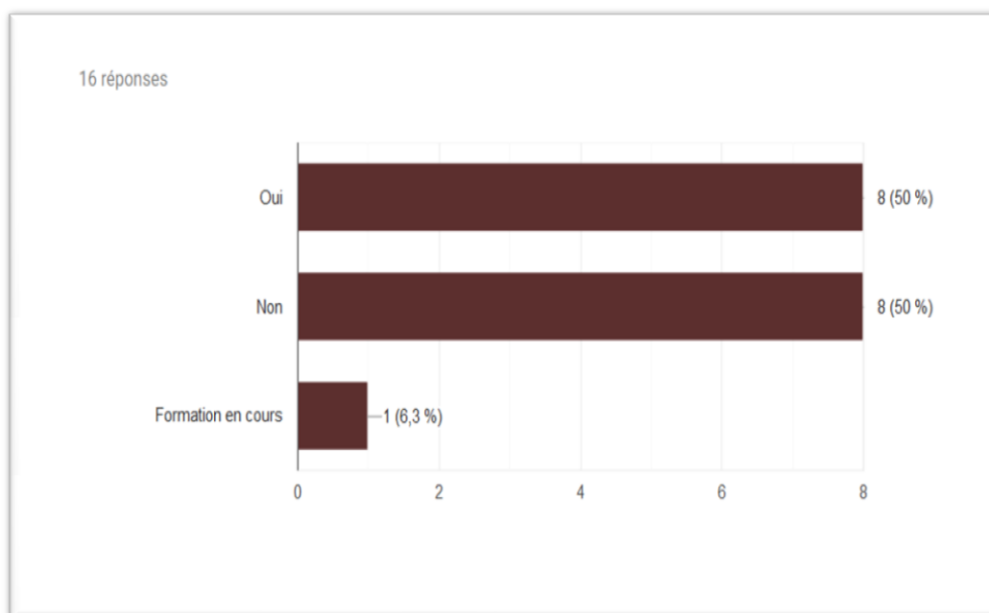


Figure 2c - Réponses à la question « Avez-vous été formés à l'utilisation de la plateforme de e-éducation Éléa ? ». Formulaire n°1

Remarque : un enseignant a répondu « oui » et « formation en cours », d'où la dernière ligne du graphique.

Nous étions conscients que ce défaut de compétence en e-éducation pouvait devenir problématique, mais nous comptions sur l'entraide entre pairs et sur la capacité des acteurs à s'autoformer, tel que posé dans nos hypothèses (nous étudierons ce dernier point en partie 3). Dès la première réunion de travail, nous avons montré à l'ensemble des participants les modalités d'accès à Éléa. Deux accès sont possibles : au niveau académique, sur « Éléa communauté » pour travailler sur un parcours et le partager avec les utilisateurs de l'académie préalablement sélectionnés ; au niveau local sur « Éléa bassin » accessible via l'espace numérique de travail de l'établissement (ENT Monlycée.net) pour un partage en interne avec les enseignants et élèves de l'établissement. Du fait de la composition du groupe (professeurs d'établissements différents), la création des parcours devait se faire sur Éléa communauté pour un partage entre tous. Toutefois, nous avons constaté que seul le groupe au sein duquel s'étaient retrouvés les deux enseignants d'enseignement professionnel a travaillé sur Éléa communauté. Les deux autres groupes composés d'enseignants issus du même établissement (établissement pilote), ont travaillé sur Éléa bassin accessible par l'ENT de l'établissement. La raison invoquée était qu'ils « ne voyaient pas l'utilité de travailler sur un autre espace que celui sur l'ENT puisque c'est sur celui-là que les étudiants auront accès aux parcours ». En fin de projet, les deux groupes ont tout de même réalisé la migration de leur parcours sur Éléa

communauté afin de pouvoir garder l'accès à leur parcours pendant les congés scolaires. En effet, l'ENT de l'établissement risquait de fermer durant les congés scolaires, et il n'aurait pas été possible d'accéder aux parcours sur Éléa bassin.

Très rapidement, c'est-à-dire lors de l'inscription des participants sur l'espace collaboratif du projet, la question de l'*usage* s'est posée. Trois enseignants sur les seize participants ne s'étaient jamais connectés sur Magistère. Les raisons étaient différentes : un enseignant ne connaissait pas magistère, une autre n'avait jamais eu l'occasion de travailler sur cette plateforme et une troisième enseignante dans le même cas que la seconde, ne connaissait pas ses identifiants.

Si l'engagement dans un travail collectif est essentiel et de bon augure pour la réussite du projet, travailler avec les autres, notamment en faisant usage du numérique, est une compétence à part entière qui fait partie aujourd'hui des *soft skills* qu'il faut développer. Devenir partie prenante d'un travail collectif peut représenter à cet égard une certaine opportunité pour l'enseignant qui s'y engage.

Partie 3 - La collaboration et la coopération pour le développement professionnel des enseignants

Afin de construire et réaliser l'action ensemble, les membres de la communauté⁴⁴ créée ont interagi dans le monde réel et virtuel. Ainsi engagés dans un projet collectif, ils peuvent profiter d'apprentissages individuels par leur coopération. Leur collaboration peut aussi faciliter l'émergence d'une intelligence collective favorable au progrès de tous.

3.1 La collaboration des enseignants pour une intelligence collective

3.1.1 Une collaboration à travers le numérique

La collaboration est vue comme un instrument de la professionnalisation des enseignants (Talbert 2002 et McLaughlin, cité par Lessard, 2009) et le numérique, un vecteur de celui-ci (par la formation « au et par le numérique »). À la fin du projet, une enseignante jouissant d'une grande ancienneté dans la profession et au sein de l'établissement, et qui avait présenté une forte résistance au projet au départ, disait regretter que ce moment de collaboration n'ait pas été plus long : elle avait apprécié « de pouvoir changer de vision suite aux interactions avec les collègues » lors du premier présentiel. Le travail collaboratif se présente donc comme une opportunité de faire évoluer ses pratiques en remettant en question les savoirs pris pour acquis. Le développement professionnel est un processus long et l'enseignant doit s'engager dans le projet dans toutes ses dimensions. L'engagement sur les espaces numériques se matérialise par les interactions médiatisées qui naissent à l'occasion de la collaboration en ligne pour la réalisation de l'action menée en commun. Relativement à la e-formation, Poelhuber et Michelot (2019) expliquent que « la perception des caractéristiques de l'environnement peut modifier les anticipations », ce qui influencera le comportement de l'acteur. Pour comprendre le comportement des enseignants acteurs du projet, nous avons choisi de nous intéresser à leur perception de l'environnement numérique de travail mis à leur disposition et aux *usages* qu'ils en ont fait.

⁴⁴ Un groupe est composé de personnes regroupées en fonction de leurs affinités alors qu'une équipe est composée de personnes réunies autour d'un projet sans affinités particulières.

3.1.1.1 Usages, non-usages et imaginaires

« Plus de collaboratifs ! [...] J'aurais bien voulu qu'on échange plus avec les collègues » déclarait une enseignante lors de l'entretien, regrettant que le temps collaboratif ait été, selon elle, trop court dans ce projet. Pourtant, ce temps était extensible puisqu'un espace collaboratif en ligne avait été mis en place afin de prolonger la collaboration au-delà des temps de présentiels. Cette remarque pose la question de l'*usage* de l'espace collaboratif sur Magistère.

La notion d'*usage* renvoie à la façon dont un individu utilise un appareil ou un outil. L'*usage* dépend des représentations de l'individu (Perriault, 1989) et des intentions qu'il poursuit. Dès lors, l'enseignant peut percevoir l'espace numérique différemment « selon sa culture professionnelle, sa relation à l'outil ou son imaginaire »⁴⁵. Il s'approprie l'outil et le média en fonction de ce qu'il décide d'en faire⁴⁶, donc à sa façon et selon ses *logiques* même si les *usages* de l'espace formel que représente l'espace collaboratif sur Magistère sont incités par l'Institution (par exemple : utilisation du forum pour les messages). Les *logiques d'usage* (séries de négociations) qu'il va développer répondront à ses intentions et lui permettront d'arriver à un point d'équilibre dans l'*usage*. Pour Perriault, la *logique de l'usage* est « un composé complexe d' instrumentalité et de symbolique qui renvoie nécessairement au fonctionnement des imaginaires convoqués pour la production d'utopies ». Il explique aussi que de nombreux facteurs interviennent dans l'*usage* et qu'ils ne sont pas tous liés au registre technologique : « Ils sont liés pour une bonne part à la société globale, à son imaginaire, à ses normes ».

Tout nouveau dispositif véhicule des imaginaires, c'est-à-dire des représentations ou dispositions d'un individu envers un objet. Selon Flichy, « on ne peut ni concevoir ni utiliser une technique sans se la représenter ». Les actions des individus sont guidées par les ressentis émotionnels et les images mentales qu'ils développent. Une enseignante affirmait, au sujet de l'utilisation d'Éléa pour la création de parcours, qu'elle pensait que « cela serait plus long et plus difficile » et que « finalement pas vraiment ». Réticente, voire réfractaire à cet outil, dont

⁴⁵ Selon la thèse de Véronique Fortun, 2016 (cf. bibliographie).

⁴⁶ Selon J. Perriault mais aussi D. Boullier et G. Jacquinot (en relation également avec la thèse de l'innovation par détournement).

elle avait une représentation négative, et après l'observation des actions de ses collègues, elle a décidé de tester l'outil. Elle souhaite suivre une formation Éléa dès la rentrée prochaine afin de se lancer dans la e-éducation. Les imaginaires agissent sur les représentations des individus sur ces espaces et influencent donc leurs *usages*. Un autre enseignant expliquait qu'il n'avait pas fait usage de l'espace en ligne, car il pensait que celui-ci présentait un « risque » puisque les informations stockées pouvaient « être visibles par d'autres personnes » non parties prenantes du projet. Puis, l'entretien avec une enseignante nous permettait de comprendre la vision qu'elle avait de l'objet avec lequel elle avait prévu de travailler. Selon la théorie de l'acteur réseau (Akrich, Callon, & Latour, 2006), le système social est un ensemble structuré d'« acteurs humains et non humains » (des objets, des machines, des artefacts, etc.) en interaction. Cette enseignante expliquait que durant son prochain week-end et pour faire avancer la médiatisation sur Éléa, elle allait se « mettre face à la machine ». Elle ajoutait, arborant un large sourire, « c'est moi qui vaincrai ! *No passaran* ! ».

L'espace collaboratif en ligne sur Magistère avait pour objectif de créer un lieu virtuel de collaboration afin de prolonger le travail collectif en distanciel synchrone et asynchrone, au-delà des séances en présentiel. L'espace en ligne⁴⁷ permet au coordonnateur du projet d'ajouter au sommaire différents « blocs » selon les besoins de l'équipe. L'espace collaboratif proposait ainsi un espace « documents partagés », un « forum », un « pad collaboratif » et un espace « classe virtuelle ». Les messages envoyés via le forum de l'espace collaboratif étaient livrés à l'adresse mël académique des enseignants inscrits. De plus, les documents utilisés lors du premier présentiel ainsi que des fichiers ressources étaient déposés sur l'espace « documents partagés ». Les enseignants étaient libres d'utiliser ou non l'espace collaboratif. Ainsi, aller sur l'espace collaboratif était un acte intentionnel d'*usage*.

⁴⁷ Annexe 8.

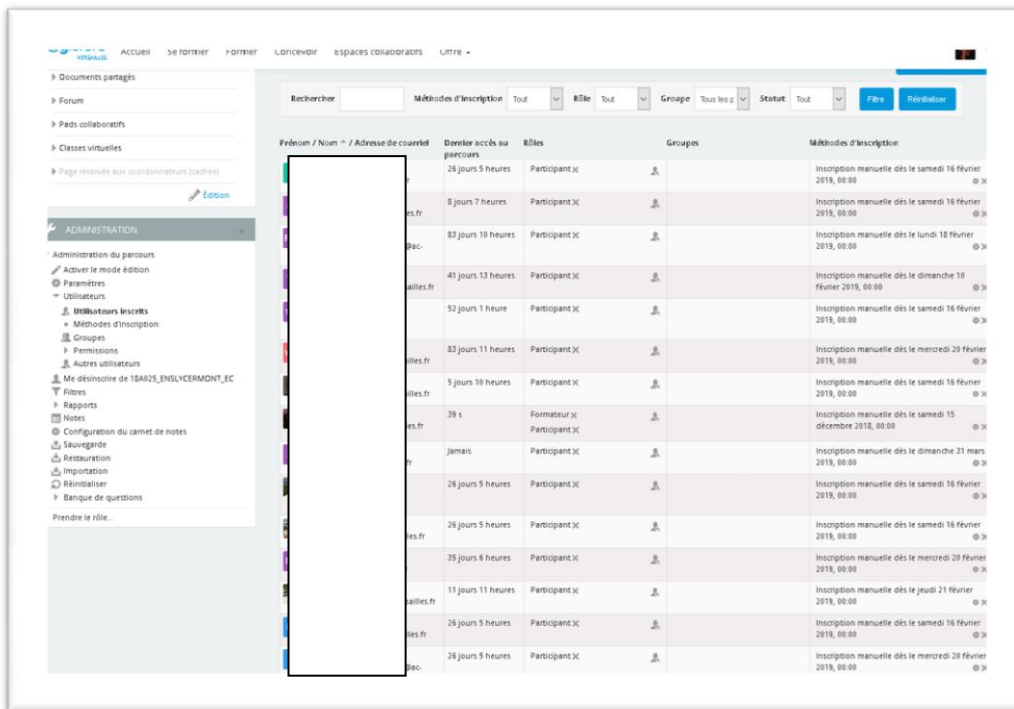


Figure 3a - Capture écran de la connexion des enseignants à l'espace collaboratif (capture du 14 mai 2019)

Les traces de connexions récoltées montrent qu'une véritable activité sur l'espace collaboratif s'est manifestée à partir du second présentiel ; et à l'issue du troisième temps en présentiel, la totalité des participants s'était connectée (cependant, une enseignante en lycée professionnel s'est connectée à l'espace collaboratif à la fin du temps du projet).

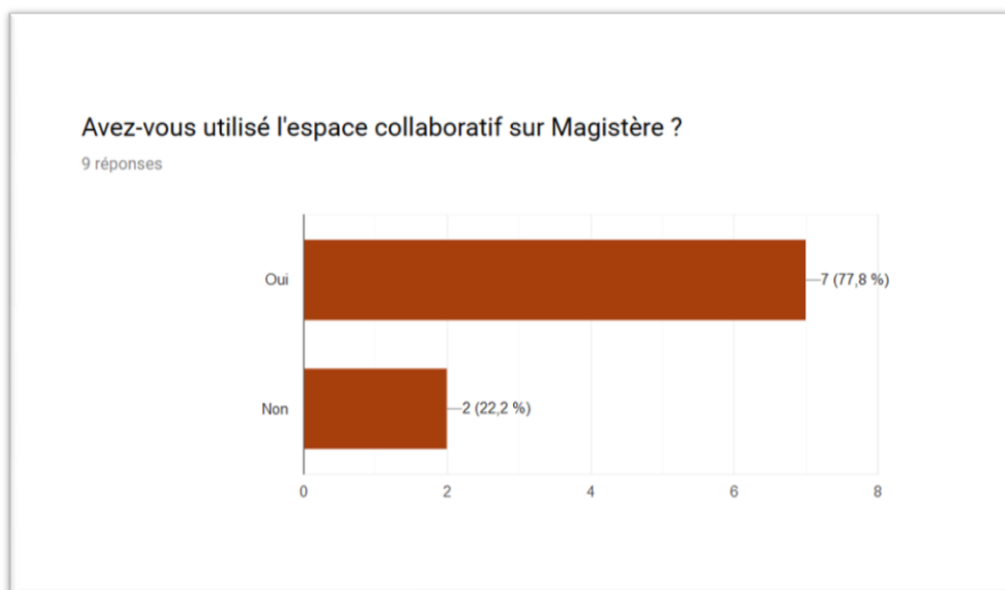


Figure 3b - Questionnaire 2 en fin de projet. Question de l'usage de l'espace collaboratif sur Magistère

Sept enseignants sur neuf ayant répondu au questionnaire en fin de projet disent avoir fait *usage* de l'espace collaboratif sur Magistère. Il est difficile de dire quelle a été l'activité effective des utilisateurs sur l'espace collaboratif en ligne. Nous pouvons cependant affirmer qu'aucune utilisation du « pad collaboratif » n'a été réalisée. L'espace « documents partagés » n'a été utilisé que par l'enseignant en charge du projet et donc de l'administration de l'espace en ligne. Une enseignante a souhaité connaître la manipulation pour partager des documents sur l'espace collaboratif. Nous l'avons donc guidée à partir de son compte sur Magistère pour qu'elle puisse partager des ressources en vue de leur médiatisation sur Éléa.

Il ressort des entretiens et de l'analyse des traces de connexions que la principale utilisation concernait la communication, notamment via le forum. Au total, vingt messages ont été postés par cinq enseignants. Toutefois, plus de la moitié des messages (onze) étaient émis par l'animateur du groupe pour informer sur le déroulé du projet (présentiels, classe virtuelle, etc.). La lecture des quelques contributions au sein du forum (autres que celles du coordonnateur de l'espace en ligne) montre que les intentions poursuivies sont différentes d'un acteur à un autre : un participant a utilisé le forum uniquement pour remercier l'animateur⁴⁸ ; deux autres participants, actifs au sein du projet, ont posté chacun un message pour s'excuser de ne pas pouvoir participer à la classe virtuelle. Le reste des messages concernait le travail en cours et était généralement posté par les mêmes enseignants (deux), sorte de leaders au sein de leur groupe. Les autres acteurs du projet n'ont été que de simples lecteurs de ces échanges (expressément affirmé par deux enseignants sur les neuf ayant répondu au questionnaire administré en fin de projet). Les « zéuteurs »⁴⁹ ne sont pas pour autant « inactifs ». Même s'ils ne sont pas émetteurs de messages ou ne répondent pas à ceux qui postent sur l'espace en ligne, ils adaptent leurs comportements en fonction des interactions qui ont lieu entre d'autres. D'ailleurs, les discussions avec certains nous permettent de dire qu'ils n'ont pas le sentiment d'être à l'écart du groupe en ne contribuant pas aux échanges en ligne.

Concernant la classe virtuelle, son utilisation était pertinente pour permettre aux acteurs du projet de faire un point collectivement au moment où chaque groupe poursuivait le travail sur son parcours. Celle-ci a été proposée aux membres du projet et maintenue conformément à leur souhait, même si quelques-uns n'y avaient encore jamais participé. Sept enseignants sur

⁴⁸ Marque de *cyberpolitess*e (Catherine Kerbrat-Orecchioni, 2007).

⁴⁹ Sutton, 2001

quinze étaient présents pour la classe virtuelle. Une enseignante découvrait, de son domicile, la possibilité de collaborer au sein d'une classe virtuelle. L'attitude active de la quasi-totalité des participants a permis de faire le point sur l'avancée des parcours tout en étant l'occasion de maintenir les liens entre les membres de l'équipe répartis, depuis le premier présentiel, en trois groupes.

Dans les interactions sociales, les enseignants ont accordé plus d'importance aux présentiels qu'à l'utilisation de l'espace collaboratif en ligne malgré les prescriptions d'utilisation de départ. Ils ont, eux aussi, une conception personnelle de ce qui peut contribuer à la réalisation de leur travail, d'autant plus que sur les espaces en ligne, les interactions sont médiatisées et réalisées selon les *usages* qu'en font les participants. Nous nous sommes également questionnés sur l'impact possible de l'affordance des artefacts technologiques sur ces *usages*.

3.1.1.2 L'affordance des artefacts en ligne

Les *usages* dépendent, dans certains cas, de l'affordance des artefacts technologiques. L'affordance correspond à la capacité d'un objet ou d'un système à évoquer son utilisation, sa fonction. Cette définition sous-entend une interaction spontanée entre un environnement et son utilisateur. Selon Annie Jézégou (2019), « l'affordance prend en compte les fonctionnalités des outils et services numériques de communication proposés ». Les affordances ont une place particulière dans la conception des outils et services numériques puisqu'elles prennent en compte leurs fonctionnalités à travers notamment leur ergonomie. Elles permettent d'améliorer l'expérience utilisateur⁵⁰ en rendant l'utilisation de ces espaces plus intuitive. C'est particulièrement le cas pour la plateforme Éléa, qui évolue régulièrement. La plateforme Magistère a évolué en juillet dernier et propose maintenant une nouvelle ergonomie.

⁵⁰ *User experience design* : le design orienté utilisateur, une des composantes de l'Architecture de l'Information.

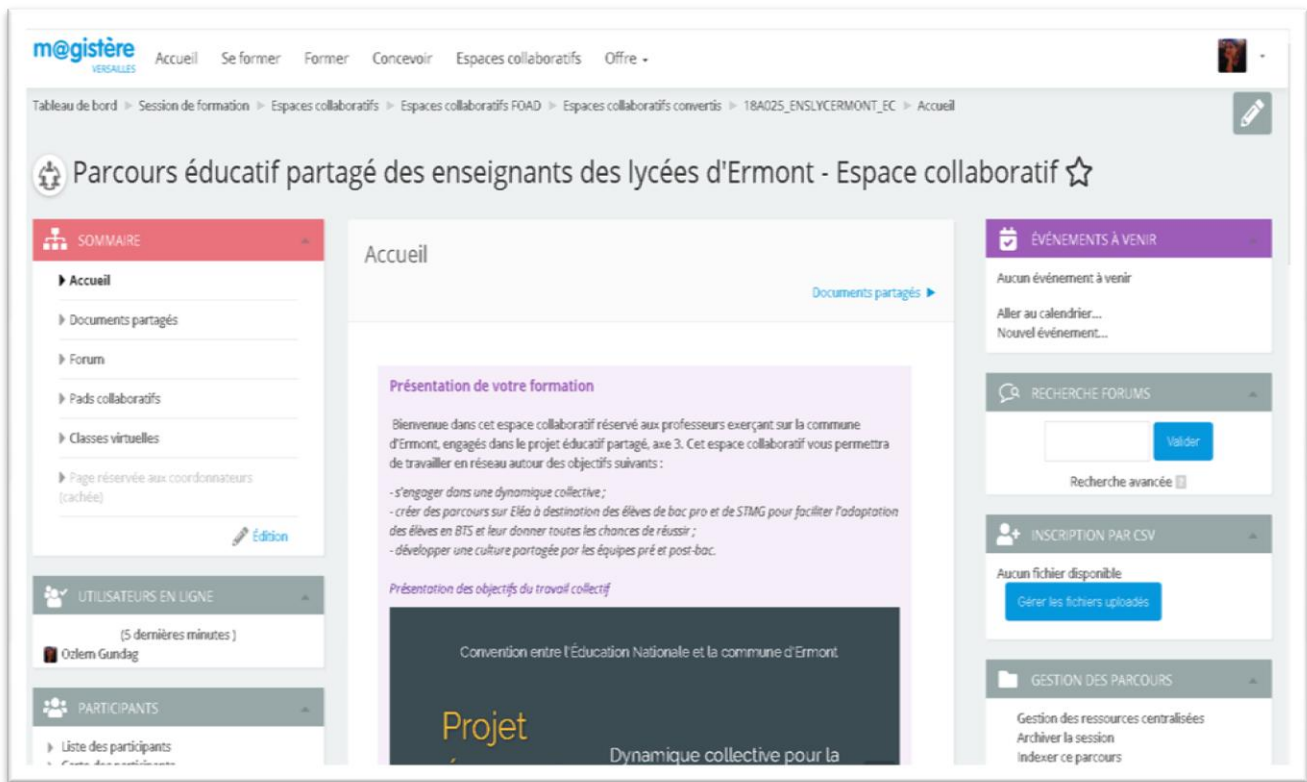


Figure 3c - Capture écran de l'espace collaboratif Magistère. Page d'accueil, ancienne ergonomie

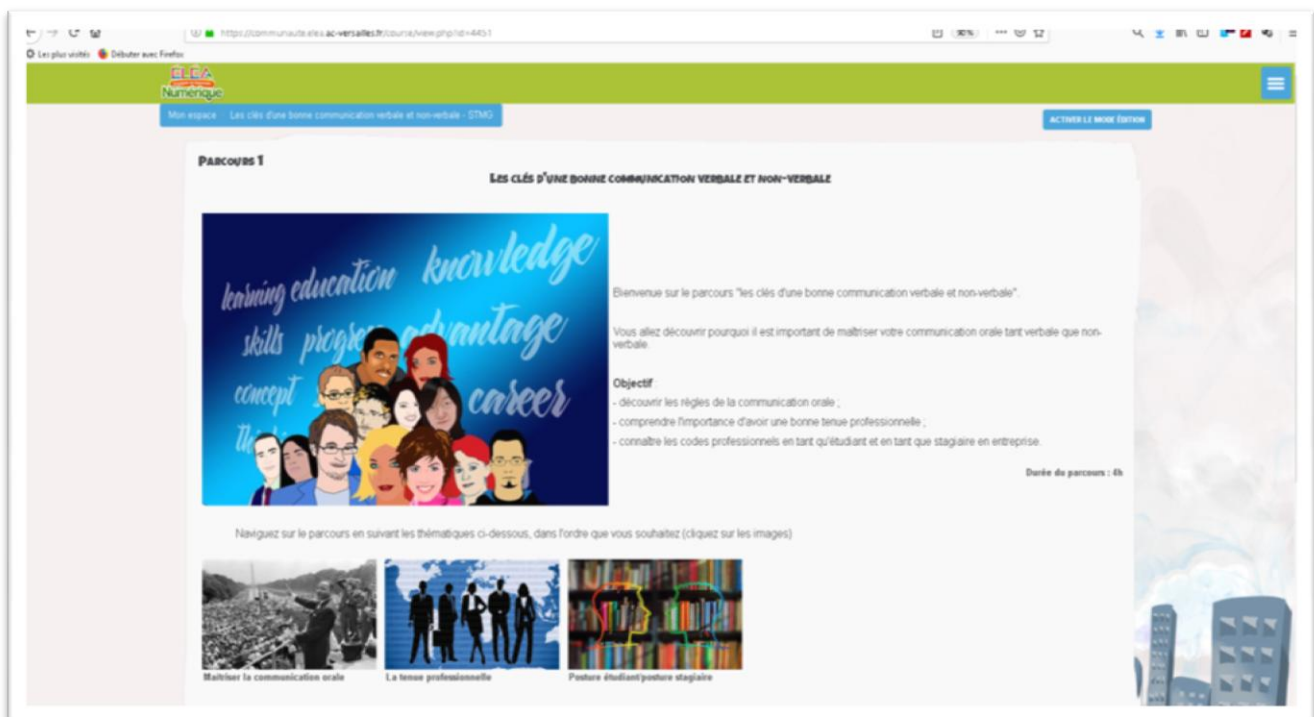


Figure 3d - Capture écran de la page d'accueil d'un parcours créé sur Éléa

Les artefacts, qui se définissent comme des choses qui ont subi une transformation du fait de l'homme, correspondent sur l'espace collaboratif de notre projet, à un espace « documents partagés », un « forum », un « pad collaboratif » et un espace « classe virtuelle ». Nous pensions que la mise en place de cet espace allait servir aux enseignants et faciliter leur travail puisqu'il proposait des outils de communication *a priori* pertinents. Or, certains ont déclaré avoir préféré s'orienter vers d'autres outils de communication tels que le courriel, le téléphone, *WhatsApp* ou encore l'ENT de l'établissement. Une réponse concerne l'utilisation du présentiel pour les échanges. Les enseignants ont donc choisi le mode de communication qui leur paraissait le plus simple pour interagir. Hormis les messages du professeur en charge de la coordination du projet, nous avons noté au total neuf messages postés sur le forum de l'espace collaboratif sur Magistère. Puis, après le message de fin de projet posté via le forum, sept messages sur l'ENT ont été échangés par les enseignants et un mël a été adressé par une enseignante du projet à ses collègues sur leur adresse mël personnel (ou académique). Il est cependant difficile de repérer avec exactitude la part des interactions qui se sont déroulées en dehors de l'environnement dédié.

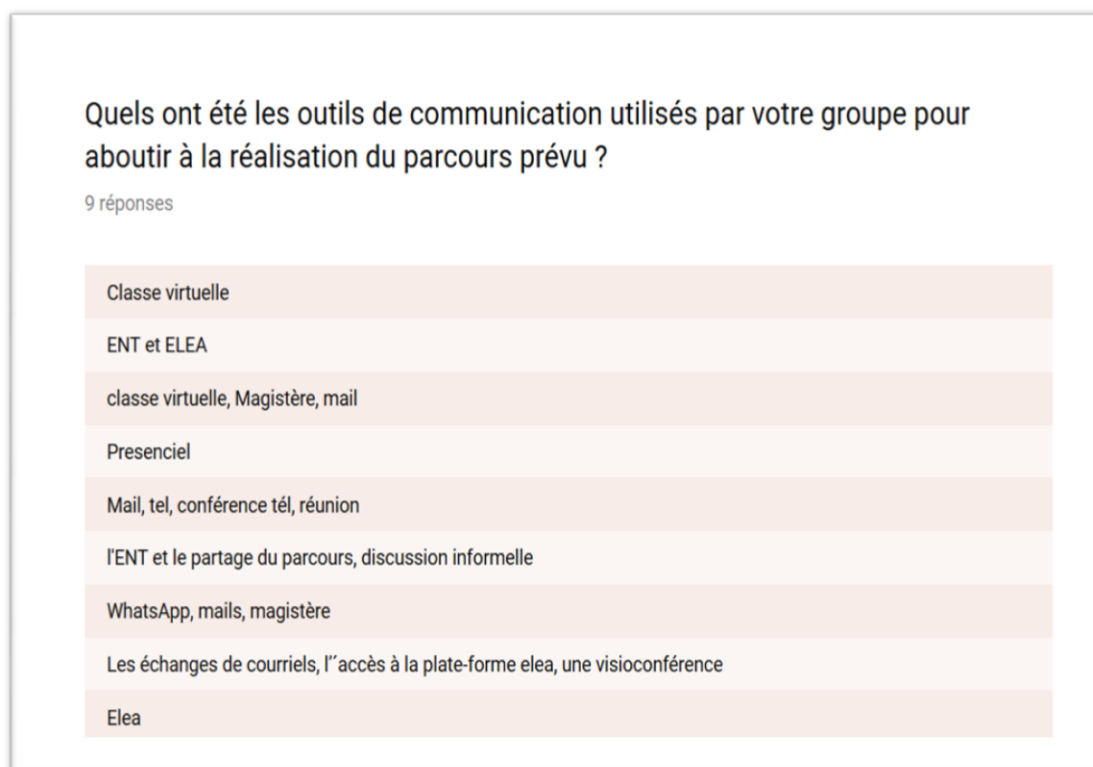


Figure 3e - Questionnaire 2 en fin de projet. Question des outils de communication utilisés au sein des groupes coopératifs

Lors de l'analyse des données sur l'utilisation de l'espace en ligne, la théorie de l'acceptation de l'utilisation des technologies⁵¹ a apporté un éclairage sur les causes possibles des réticences à l'*usage* de l'espace collaboratif sur Magistère. La question s'est moins posée (ou du moins seulement sous le prisme de la coopération) pour la plateforme Élée car son utilisation était incontournable conformément au projet collectif (la coopération via Élée sera étudiée dans la partie 3.2.1).

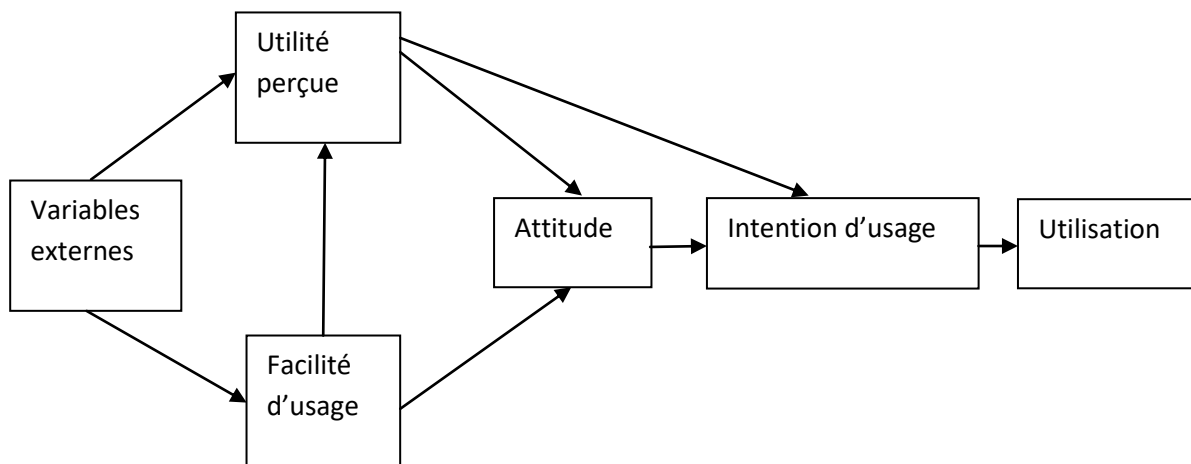


Figure 3f - Modèle d'acceptation des technologies (modèle général)
(Davis et *al.*, 1989)

L'interprétation des données du terrain sur la perception des artefacts par les acteurs concordait notamment avec les apports du modèle d'acceptation de la technologie (TAM). Élaboré par Davis en 1989, ce modèle a été créé pour comprendre le choix des utilisateurs en matière d'utilisation des technologies de l'information. Il permet d'expliquer à quelles conditions les personnes acceptent d'utiliser ou non des dispositifs informatiques. Nous pouvons voir sur la figure 3f que deux causes principales peuvent impacter ces *usages*. Premièrement, l'utilité perçue de la technologie. L'acteur évalue la technologie en fonction de l'intérêt que présente pour lui son utilisation. Des enseignants expliquaient pourquoi ils n'ont pas utilisé cet espace en ligne ainsi : « nous n'en avons pas eu l'utilité » ; « la formation était axée sur Élée ». Ils n'ont pas perçu utile cet espace pour la réalisation de leur travail.

⁵¹ Le modèle TAM : Technology Acceptance Model développé par Davis (1989), cité par Jézégou, 2019.

Deuxièmement, la facilité d'usage des espaces en ligne dans l'interaction entre l'individu et l'interface. Si l'utilisation des outils technologiques proposés s'avère difficile, l'individu s'en détournera. Nous n'avons pas eu de retours significatifs sur la facilité ou non d'usage de l'espace collaboratif. Seul un enseignant a évoqué le fait qu'il était plus simple de répondre au message reçu directement à partir de sa messagerie que d'utiliser le forum qui nécessite de se connecter à Magistère. Pour ce qui concernait l'utilisation de la plateforme Éléa, le retour des enseignants était positif.

3.1.2 Vers une intelligence collective ?

La collaboration sous-entend l'engagement mutuel des individus en vue de l'atteinte de l'objectif commun. Ensemble, parfois en petits groupes, ils vont interagir et orienter solidairement leurs actions vers le but commun. Cette relation entre les membres du projet peut porter la communauté de travail créée vers un dépassement du simple travail collectif permettant l'émergence d'une *intelligence collective*.

La notion d'*intelligence collective* trouve plusieurs définitions selon les disciplines : en sciences de gestion, en psychologie et en sciences de l'information et de la communication. Dans le champ de l'information et de la communication, selon Levy (1997), c'est une « intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences ». Chaque individu dispose donc d'une intelligence qu'il peut mettre au service d'un projet collectif ; et, en interagissant avec les autres (les technologies de l'information et de la communication facilitant ces interactions), ils pourront mobiliser davantage les compétences de tous au profit du collectif. *L'intelligence collective* ne se résume pas pour autant à la somme des intelligences individuelles. C'est une autre intelligence qui se forme. Bien qu'elle profite des intelligences individuelles du groupe, *l'intelligence collective* dépend beaucoup des interactions de ses membres. Elle suppose que le sens de l'action collective soit compris de tous. Réfléchie et élaborée ensemble, l'action commune doit aussi favoriser les apprentissages permettant à la communauté d'avancer en faisant usage d'un langage commun.

L'intelligence collective n'émerge donc pas dans toutes les situations de travail collectif. Il lui faut du temps, car les individus vont d'abord apprendre à penser puis à agir ensemble (Levy, 1997). La confrontation des différentes représentations du travail au croisement des intérêts individuels des acteurs du projet peut donner lieu à des conflits. Une enseignante explique ce qu'elle entend du travail collaboratif comme suit, soulignant ainsi ces derniers aspects : "Pour moi la collaboration c'est chacun arrive avec son petit sac, le met au milieu et on fait le gâteau ensemble ; [...] ça demande un investissement en amont parce que tu prépares ton petit sac d'ingrédients donc tu réfléchis. Puis, il faut savoir se remettre en cause, parfois te dire « oh mince, j'ai passé 3h ça sert à rien parce ce qu'il ou elle m'a dit, c'est super génial et j'aurais dû m'y prendre par ce petit bout-là ! ». D'un seul coup ça s'enchaîne mieux, donc ça demande beaucoup de sacrifices et beaucoup de temps. [...]. C'est comme ça que tu t'enrichis, c'est comme ça que tu changes ton point de vue". Travailler ensemble permet donc de remettre en question les acquis et améliorer les pratiques.

Dans notre projet, le groupe disposait d'un environnement de travail réel et virtuel commun au sein duquel ils pouvaient coordonner leurs actes. En raison de l'hétérogénéité des compétences numériques des membres de l'équipe, le temps de compréhension collective de l'action dans laquelle ils s'étaient engagés a été un peu long. Cette hétérogénéité s'est retrouvée dès le début par le biais du vocabulaire en lien avec les usages numériques sur les plateformes (en particulier sur Éléa : intégration, médiatisation, etc.). Dès lors, l'instauration d'un langage commun et par voie de conséquence, la représentation commune de l'action pour les acteurs a pris du temps. Pour certains, elle s'est poursuivie au-delà du second présentiel.

Nous avons constaté que les enseignants ont bien volontairement livré leurs connaissances et savoirs dès le début du projet permettant de démarrer une réflexion et une collaboration efficace autour de l'action à mener. Les échanges collectifs se sont poursuivis au-delà de la fin calendaire du projet. En effet, après le dernier présentiel plusieurs échanges (via Magistère, messages ENT et mël) ont permis de peaufiner les parcours à distance.



Figure 3g- Un message adressé par mël à une partie de l'équipe suite à la réalisation d'un test sur un parcours Éléa.

Des enseignants testaient les parcours créés et faisaient remonter leurs observations aux concepteurs, chargés eux de retoucher le parcours en fonction des remarques de leurs pairs. La dimension collective était ainsi complétée par une dimension relationnelle (celle-ci s'est prolongée au-delà de la fin du projet puisque ces parcours allaient servir plus tard). En effet, interdépendants, les enseignants avaient besoin mutuellement les uns des autres pour avancer, tant au sein des petits groupes qu'au sein du groupe entier. Ils ont co-agit pour créer trois parcours Éléa que l'on peut qualifier d'ambitieux. Ils ont géré en autonomie leur organisation et leurs tensions pour instaurer au fur et à mesure une certaine cohésion d'équipe. Les parcours créés seront utilisés lors du séminaire d'intégration des BTS : en binôme, les enseignants seront chargés de mettre œuvre un parcours auprès d'un groupe d'étudiants. Une forme de confiance est en voie de s'installer au sein de ce collectif où le partage a permis de créer une relation sociale propice à l'émergence d'une intelligence collective. François Taddei écrit dans son rapport de 2018 intitulé « plan pour co-construire une société apprenante » que « la confiance, l'ouverture, le partage et la coopération sont des valeurs essentielles de la société apprenante ; elles favorisent la mise en commun des expériences de chacun, pour faciliter le progrès de tous ».

3.2 La coopération : un espace d'apprentissages

3.2.1 La coopération des enseignants

Selon Perrenoud (1993), « coopérer, c'est démultiplier les forces, faire en sorte que le tout soit plus que la somme des parties ». Pour Marcel (2010), la coopération consiste à « répartir les tâches entre les différents membres des groupes de telle sorte qu'ils aient à coordonner leurs activités respectives, la production collective résultant de l'association des travaux de chacun ». Chaque individu a une part du travail à assumer ; il en est donc responsable.

La coopération des acteurs du projet collectif s'est mise en place dès la fin de la première séance en présentiel. Trois groupes ont été formés et les enseignants ont convenu des modalités de leur coopération (objectifs du groupe, répartition des tâches selon les compétences et les échéances, etc.). Deux groupes, composés au départ respectivement de sept et cinq enseignants, étaient très hétérogènes du point de vue des compétences numériques : dans le groupe de sept personnes (groupe 1), trois enseignants avaient été formés à Éléa ; deux enseignantes dans le groupe de cinq (groupe 2) avaient suivi la formation sur Éléa. Le troisième groupe était composé de trois enseignants formés à Éléa et travaillant dans le même établissement⁵².

Num. groupe	Membres de l'équipe	Titre du parcours	Description du parcours (objectifs)
1	• <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>	La communication verbale et non verbale	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les règles de la communication orale : faire son pitch, art oratoire, éloquence - Tenue professionnelle : « l'habit ne fait pas le moine, mais... » - Connaître les codes professionnels : posture Etudiant / Stagiaire
2	• <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>	La communication écrite	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise des règles de la communication écrite professionnelle - Enrichir son vocabulaire et améliorer son orthographe - Développer sa culture générale
3	• <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>	Prise en main rapide de l'ENT	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre en main les fonctionnalités les plus utilisées de l'ENT Monlycée

Tableau 3g - Répartition des groupes selon les parcours Éléa à créer

⁵² La prévision de réussite qu'ils avaient en formant leur groupe de cette manière était certainement un aspect de leur motivation

L'analyse des traces de coopération au sein d'un groupe de travail nous permet d'affirmer que tous les membres du groupe n'ont pas été actifs dans la médiatisation des ressources et activités sur la plateforme⁵³. Nous l'expliquons par le fait que les compétences numériques de départ étaient hétérogènes. Tandis que certains participaient à l'élaboration des ressources, d'autres s'occupaient de leur médiatisation sur la plateforme. Par exemple, dans le groupe 1, deux enseignants formés à l'utilisation d'Éléa ont réalisé toute la médiation sur l'outil en sus de leur participation à la scénarisation. L'un d'eux a travaillé entouré de deux de ses collègues (non formés à Éléa) qui observaient attentivement les manipulations et contribuaient à la tâche en apportant leurs idées sur les activités créées. L'autre enseignant a travaillé seul tant sur la conception que la médiatisation de sa partie du parcours. Les deux dernières enseignantes du groupe ont produit les ressources et activités sur Word et les ont transmises aux collègues du groupe pour leur médiatisation. Ainsi, les tâches ont été réparties entre les membres de l'équipe selon les compétences de chacun afin de faciliter la réalisation du travail. Sans entrer davantage dans l'analyse des modes de coopération, nous nous intéressons aux impacts de celui-ci sur l'apprentissage.

Alain Baudrit, au sujet de l'apprentissage coopératif, suggère trois attributs à celui-ci : l'interdépendance fonctionnelle qui correspond à la répartition des tâches entre les membres du groupe par eux-mêmes ; l'hétérogénéité mesurée qui sous-entend des discussions et des échanges pour éviter « la recherche de consensus trop faciles » ; l'égalité des statuts qui « garantit une participation et un engagement minimum de chacun dans l'activité collective ».

D'après l'enquête « PROFETIC », plus des deux tiers des enseignants déclarent avoir une démarche personnelle pour développer leurs compétences numériques. L'un des principaux moyens des enseignants pour se former personnellement est l'échange entre collègues (79%). L'étude des différents indicateurs permet de constater que les pratiques d'autoformation sont répandues et qu'elles prennent donc appui sur les échanges entre pairs. L'autoformation consiste à se former par soi-même, mais pas nécessairement seul. Comme le dit Philippe Carré « On apprend toujours seul mais jamais sans les autres ». De plus, le fait de travailler avec les autres est rassurant. Selon Springer (2018), « le groupe est plus un soutien qu'un véritable lieu d'apprentissage ». Une enseignante interviewée l'exprime comme suit : « me lancer toute seule dans un parcours je n'y étais pas encore arrivée ». Perrenoud note que

⁵³ L'accès au parcours ainsi que l'activité réalisée sur le parcours (pages consultées, activités réalisées, etc.) sont visibles dans les rapports du parcours (voir les captures écrans de l'annexe 11).

l'enseignant apprend en travaillant : il « apprend des autres, apprend aux autres et apprend avec les autres ».

3.2.2 Apprentissage vicariant et apprentissage par les pairs

Bandura explique que les individus apprennent en réalisant une action et en mesurant ses conséquences. Toutefois, leurs apprentissages sont vicariants c'est-à-dire que les individus vont observer les autres dans leurs actes. Ils prendront la décision d'agir si les conséquences pour les autres acteurs qu'ils ont pu observer sont positives. La théorie de l'auto-efficacité (ou sentiment d'efficacité personnelle) se situe dans la lignée de cette analyse. L'observation d'un collègue dans la réalisation d'une activité en toute réussite renforce donc la perception d'auto-efficacité de l'enseignant le plaçant ainsi dans une dynamique d'action.

Nous avons perçu dès le départ la difficulté que pouvait poser l'hétérogénéité des compétences numériques en particulier concernant l'utilisation de la plateforme Éléa alors que le projet consistait justement à créer des parcours de e-éducation sur cette plateforme académique. En proposant à des enseignants de différentes disciplines, issus d'établissements voisins, aux niveaux hétérogènes dans l'usage du numérique, le dessein était de leur permettre de vivre une expérience vicariante en espérant que celle-ci serait positive et deviendrait facteur d'un engagement fort.

Nous avons pu l'observer pour l'enseignante qui disait se sentir prête pour « vaincre la machine ». Elle faisait partie d'un groupe qui a multiplié les séances de travail au-delà de ce qui était prévu dans l'organisation du projet. Plusieurs heures ont donc été consacrées à la réalisation du parcours. Notons que seule une enseignante du groupe avait été formée à Éléa. Nous avons pu observer lors des présentiels où il était question de médiatisation que l'enseignante ayant acquis des compétences sur Éléa lors de la formation suivie en début d'année se plaçait face au poste informatique et que ses collègues venaient s'installer autour d'elle. L'activité sur Éléa était accompagnée de commentaires et réalisée sous le regard attentif des collègues. Ils observaient les manipulations techniques guidées par des essais et erreurs tout en continuant de négocier la scénarisation en fonction des possibilités offertes par l'interface. De plus, dans ce même groupe, les enseignants ont réalisé des classes virtuelles de leur propre initiative lorsque cela s'est avéré nécessaire. Encore une fois, l'enseignante formée sur ces compétences a initié des pratiques, stimulant ses collègues pour le développement des leurs. Ce comportement lui permettait, par la même occasion, de mieux

installer ses propres compétences. Sénèque disait « *Docendo dicimus* » : « nous apprenons en enseignant ».

Les méthodes de co-développement⁵⁴ professionnel ou et de pairagogie (ou peeragogy) permettant d'apprendre de ses pairs se développent. Denis Cristol (Cristol 2015) explique que le pair est moins « un voisin de travail ou d'étude et plus un partenaire actif d'apprentissage et de construction du vivre ensemble »⁵⁵.

3.2.3 Autoformation et apprentissages informels

Le formulaire administré en fin de projet où nous avons demandé aux participants de dire s'ils pensaient que le travail collectif avait permis ou non de développer de nouvelles méthodes de travail et/ou des compétences numériques.

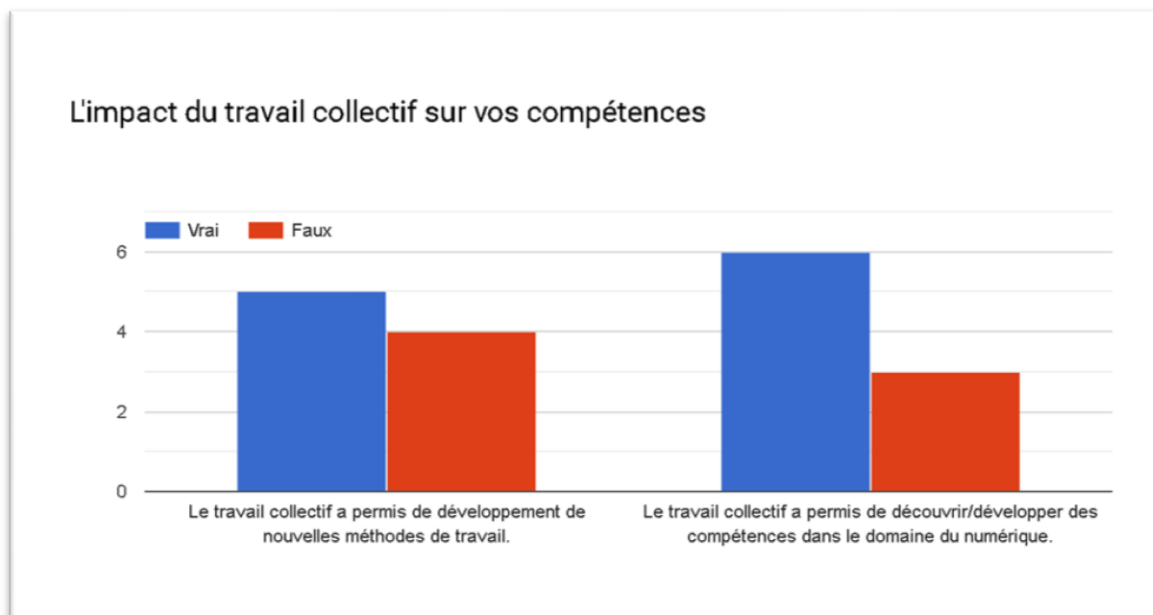


Figure 3h - Graphique des réponses apportées dans le formulaire n°2 à la question de l'impact du travail collectif sur les compétences

⁵⁴ « Le co-développement » Adrien Payette et Claude Champagne, 2010. Le codéveloppement professionnel permet à un groupe de résoudre ensemble une problématique commune, ou de réaliser un projet commun.

⁵⁵ Article sur Thot cursus : *La pairagogie (peeragogy) fruit prometteur du monde du « co »*

Les réponses des enseignants révèlent que plus de la moitié d'entre eux est d'accord avec l'affirmation que « Le travail collectif a permis de développement de nouvelles méthodes de travail ». Les deux tiers des enquêtés pensent qu'il a également permis de développer des compétences dans le domaine du numérique⁵⁶. Alors que des enseignants ont pu apprendre de leurs collègues, d'autres se sont autoformés. Ils ont utilisé les tutoriels présents sur la plateforme Éléa. Bien qu'apprenant par eux-mêmes face à leur poste informatique, ils n'étaient pas seuls : ils se formaient tout en échangeant avec leurs collègues. La réponse donnée par une de nos enquêtés à la question concernant la difficulté que pouvait poser un projet à dimension numérique illustre cette observation : « Il y a des tutoriels, si tu veux savoir comment fonctionne un logiciel tu peux t'auto-former. C'est mieux si on peut être accompagné d'abord parce que je trouve qu'on travaille bien en groupe, parce que tu peux t'amuser faire des pauses, tu échanges des idées, et c'est cet échange d'idées qui me plaît ». En d'autres termes, l'apprentissage autonome entouré de ses pairs, engendrant de nombreuses interactions et en toute convivialité, emportait l'adhésion des enseignants.

Certains apprentissages n'étaient pas institués dans le projet mais la mise en œuvre de la coopération entre les membres du groupe a permis la réalisation d'apprentissages informels, c'est-à-dire non formalisés. Ils s'appliquent aux apprentissages qui se développent de manière indépendante par rapport à l'activité réalisée. Selon Denis Cristol (2014), les apprentissages collaboratifs⁵⁷ et informels sont à la racine de ce que l'on appelle le *social learning*. Il explique qu'« apprendre à apprendre à l'ère du numérique mobiliserait fortement la dimension sociale » et « c'est certainement dans les communautés apprenantes décrites par Lave et Wenger (1991) que le *social learning* pourrait trouver la plus étroite filiation ». Ainsi, les enseignants participants au projet n'avaient pas forcément l'intention d'apprendre mais cela s'est tout de même spontanément produit. Tough⁵⁸ pointe l'importance des apprentissages informels en formation : « Les autres 80 % étaient informels. Nous ne savions pas comment les nommer. C'est ainsi que j'en suis arrivé à cette idée de l'iceberg comme métaphore, parce que beaucoup se trouvait être invisible ».

⁵⁶ Mais d'après les chiffres de l'enquête "profetic" précédemment citée, la majorité des enseignants (58%) considèrent que leurs compétences numériques ne sont pas valorisées dans leur carrière (bien que le travail sur la mise en place des open-badges pour les enseignants soit en cours).

⁵⁷ Piaget utilisait le terme « d'apprentissage coopératif ». La notion d'apprentissage collaboratif a pris plus de place avec l'arrivée des technologies de l'information et de la communication.

⁵⁸ Tough, 1999, cité par Las Vergnas 2019 (cf. la bibliographie).

3.2.4 Des apprentissages au sein d'un écosystème.

Sans un conditionnement intrinsèque, les apprentissages semblent difficilement envisageables. Philippe Carré a ainsi développé la notion d'apprenance⁵⁹. Il s'agit d'« un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigées ou non, intentionnelles ou fortuites ». Pour réussir à apprendre, il convient donc de manifester une attitude positive et proactive par rapport à l'apprentissage. Mais Carré, explique également la nécessité de prendre en compte la nature des environnements mettant les individus en situation d'apprendre au-delà de la seule question des outils mis en place, aux côtés de quelques invariants pédagogiques parmi lesquels : la motivation des apprenants et la proposition de méthodes d'auto-formation. La capacité du cadre de travail à favoriser le pouvoir d'agir des individus⁶⁰ est donc primordial.

Bruno Devauchelle, qui s'était aussi intéressé à la question de l'informel dans la construction des compétences numériques des enseignants, notait la multiplication des formations en établissement. Il paraît nécessaire de prendre en compte les usages dans les contextes de mise en œuvre des formations afin de faciliter l'acquisition de nouvelles compétences. C'est dans cette logique qu'évoluent les formations mises en œuvre par la Dane au niveau académique dans le cadre de la formation à la e-éducation : créer un écosystème apprenant autour des nouveaux dispositifs de formation⁶¹. Toutefois, Dechaufelle ajoute que la contextualisation de la formation est toujours nécessaire mais qu'elle est compliquée même lorsque la formation se fait en établissement⁶². Le processus d'apprentissage dépend de variables individuelles, relationnelles et environnementales et l'ingénierie doit donc envisager la conception d'un environnement (d'un « écosystème apprenant » ou encore « capacitant⁶³») qui permette de former une communauté tout en lui laissant la liberté de s'auto-organiser. Le développement

⁵⁹ Carré, 2005.

⁶⁰ Falzon, 2005

⁶¹ Le projet e-éducation de la Dane de Versailles a reçu le Grand Prix du Digital Learning Excellence Awards (organisé par le Groupe Cegos en partenariat avec le Groupe AEF INFO) qui récompense les formations les plus innovantes par leurs méthodes d'apprentissages et par leur accompagnement.

⁶² Vidéo « Le numérique ne s'enseigne pas, il s'apprend ! Numérique et nouveaux enjeux de la formation », du 6 février 2017 publiée sur le site de l'Espe de Paris (<https://www.espe-paris.fr/article/3-numerique-nouveaux-enjeux-formation>)

⁶³ « Environnement capacitant », Soveig Oudet, 2012 (cité par Denis Cristol, « la création d'environnements capacitants », 2018).

des « Fablab »⁶⁴ tend vers ce sens. Dans notre projet, nous avons été confrontés à la difficulté de déterminer un lieu de travail (salle) conforme, de manière ergonomique, aux besoins (matériels notamment) puis aux modalités et enjeux du projet (travail collaboratif et coopératif favorisant les apprentissages et l'émergence d'une *intelligence collective*). L'espace de travail doit être pensé pour soutenir l'engagement. L'affordance spatiale, doit ainsi permettre, dès l'entrée dans l'espace formel, de favoriser l'engagement des acteurs en les laissant visualiser les formules pédagogiques qui vont s'y jouer.

Aider les enseignants à mobiliser et utiliser les ressources dont ils disposent au sein de leur environnement de travail est important puisque, comme le dit Cristol, « un moment devient un événement d'apprentissage et se crée de façon ingénieuse, par sérendipité, à l'occasion d'une autre activité ». Il convient en somme de réfléchir au potentiel capacitant des environnements de travail afin de les aménager de sorte qu'ils puissent justement favoriser une organisation permettant *in fine* d'améliorer le professionnalisme des enseignants

3.3 Les freins au travail collectif

Perrenoud (1993) explique que la coopération est un combat : « contre soi-même, contre ses propres ambivalences, contre les autres ». D'après Springer (2018), « En collaboration, chacun est exposé aux autres et doit se dévoiler. Il exprime d'une manière ou d'une autre ses valeurs, ses intérêts, sa personnalité, ses compétences à travers son engagement dans la communauté ». Letor (2010) note que « le travail collaboratif a un prix. [...] se mettre d'accord génère des émotions et cela fatigue ». Perrenoud poursuit en affirmant que « si les enseignants [...] se retirent aussi facilement sous leur tente au moindre orage, c'est parce qu'ils n'ont pas les savoir-faire et les représentations qui leur permettraient d'anticiper les moments difficiles ». Les enseignants interrogés évoquent, en effet, le fait que « parfois c'est compliqué de travailler en équipe ». Une enseignante nous a souvent fait part de ses difficultés et de son stress. Une autre enseignante souligne en entretien qu'il « faut savoir se

⁶⁴ « Fab Lab est l'abréviation de « *Fabrication laboratory* », il s'agit d'un lieu ouvert, aménagé sous la forme d'un atelier de création afin de concevoir des objets physiques ou des services numériques » (eduscol).

remettre en cause » et « savoir-faire des concessions pour pouvoir travailler ensemble ». La collaboration implique de savoir communiquer et négocier pour la réalisation de l'activité « mais aussi et surtout pour aboutir à une convergence et à une vision partagée, à une culture partagée » (Springer, 2018).

Des enseignants ont pointé « le manque de volonté » et « la motivation » comme freins à l'activité collective (voir la figure 3i ci-après). Il est crucial de donner le mode opératoire du travail collectif lorsque l'on demande aux enseignants de travailler ensemble et permettre une entrée libre dans le projet. La seule injonction restera toujours contre-productive. Nous avons interrogé une formatrice chargée de mission en e-éducation de la Dane de Versailles qui dispense des formations à la e-éducation aux équipes d'enseignants au sein de leur établissement. La formatrice note que l'investissement et les apprentissages ont été meilleurs dans les équipes qui ont été à l'origine de la demande de formation. Les enseignants sont généralement efficaces sur la première partie de la formation où il s'agit de découvrir, en équipe, la e-éducation. Cependant, inscrits par leur direction, ils « abandonnent » la formation car ils estiment que « c'est trop compliqué » ; « l'outil est alors vu comme un frein ». Elle ajoute que « lorsque la formation est imposée cela se ressent et impacte la dynamique de groupe ». L'injonction peut devenir un facteur de démobilisation des acteurs. En effet, nous avons pu le constater lors du premier présentiel auquel étaient présents trois enseignants d'un lycée professionnel. Leur chef d'établissement les avait informés par mèl en y adjoignant un ordre de mission. Seul l'un d'entre eux a souhaité prendre part au travail collectif, sans toutefois s'y impliquer réellement.

Par ailleurs, une enseignante de lycée professionnel, « invitée » à se joindre au projet par l'un des membres du groupe, s'est présentée au second présentiel. Bien qu'elle semble intéressée par cette opportunité de travailler avec les collègues de l'établissement voisin au sien, elle dit être dérangée par le fait que « l'on demande aux enseignants de s'impliquer dans des projets bénévolement ; je ne suis pas d'accord ». Nous lui expliquons que la rémunération des heures de travail en présentiel était prévue. Elle souligne alors, et à juste titre que le projet sous-entend un travail important à distance et que cela « n'est encore une fois pas réellement reconnu par l'institution ». Elle ne s'est finalement pas engagée dans le projet collectif. La question de la reconnaissance financière du travail attendu a représenté un réel obstacle à son engagement. De manière plus générale, la présence ou non ainsi que la forme de la reconnaissance du travail des enseignants impacte leur engagement. Autrement dit, la reconnaissance du travail réalisé active le processus d'engagement.

Au début du projet, nous pensions que les freins seraient prioritairement liés au manque de compétences dans le domaine du numérique. Pourtant, seuls trois enseignants sur neuf ayant répondu au questionnaire en fin de projet ont cité le manque de compétences techniques comme un frein à l'activité collective. Même si l'absence de savoirs techniques a pu ralentir l'équipe, il n'a pas empêché l'engagement des enseignants pour l'atteinte du but fixé. Pour un groupe, l'organisation du travail a posé quelques difficultés jusqu'à ce que celui-ci trouve l'organisation et les outils lui permettant d'avancer. Une des contraintes réside donc dans la capacité d'organisation de la communication et du travail en général dans l'espace réel et virtuel. Ceci est notamment souligné par les réponses des enseignants : « se mettre d'accord sur les moyens de communication et le manque de disponibilité de certains participants » ; « organisation des edt » (cf. tableau 3i ci-dessous).

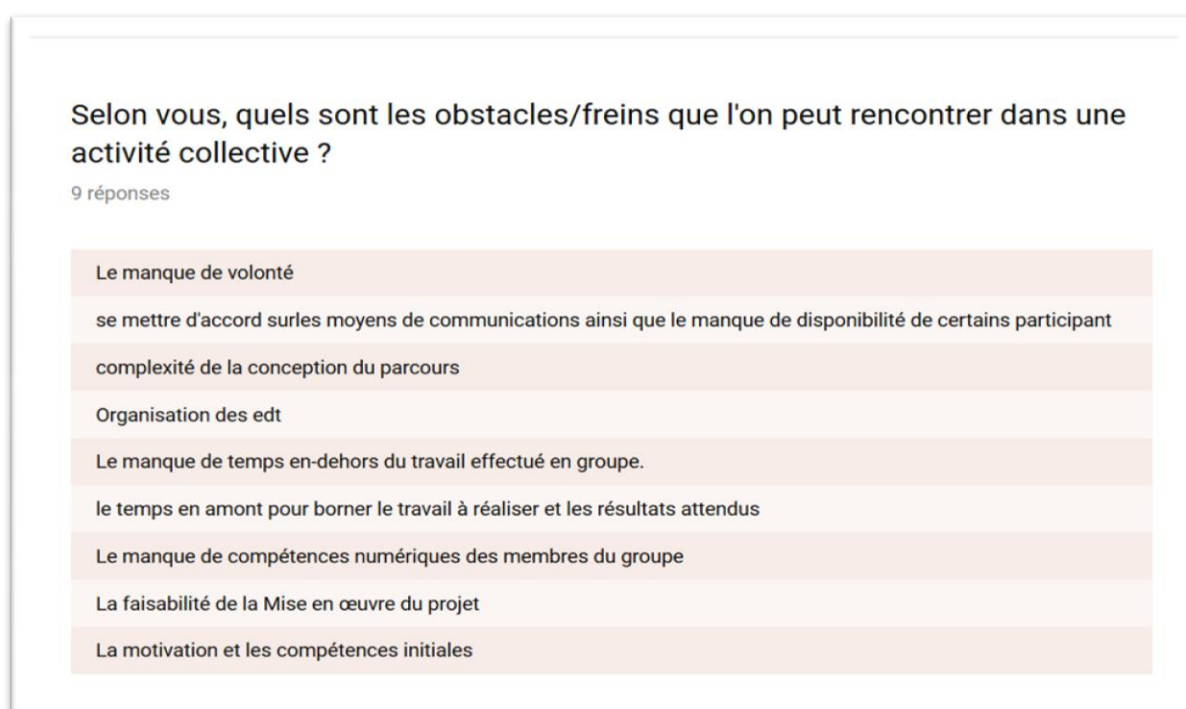


Figure 3i - Questionnaire 2 : Les obstacles ou freins qu'il est possible de rencontrer dans une activité collective.

Un autre point qui semble important selon Méirieu et qui risquerait de menacer la démarche de projet collectif si l'on n'est pas vigilant, c'est la possible « dérive productive ». En effet, la réussite de la tâche collective ne doit pas entraîner une répartition des enseignants sur des

tâches où ils seraient peu enclins aux apprentissages. « Là, c'est de la répartition de tâches ce n'est pas de la collaboration » regrettait une enseignante qui constate par ailleurs qu'elle a encore beaucoup à apprendre sur la plateforme Éléa. Pour autant, il existe aussi un risque lié à l'existence de passagers clandestins⁶⁵. Les individus vont, d'une certaine façon, s'économiser tout en espérant profiter des avantages du travail collectif. Au sein d'un groupe, une enseignante avait souhaité prendre part au projet à condition d'être dans le groupe de sa collègue qu'elle identifiait comme experte dans l'utilisation d'Éléa afin de bénéficier de ses compétences et pouvoir mieux installer les siennes (acquises très récemment en formation établissement) à l'occasion de ce travail à mener ensemble. Une fois le groupe constitué (ce groupe était composé de sept personnes initialement), elle s'est mise en binôme avec un autre enseignant du groupe non formé à Éléa, pour créer des ressources pour une partie du scénario pédagogique. Sans nous prononcer sur l'étendue des acquis qu'elle a pu développer, nous pensons toutefois que ce fonctionnement ne lui a pas permis de développer ses compétences sur le plan numérique. La dérive productive l'a donc emporté sur les apprentissages. Puis, dans ce même groupe, un enseignant en lycée professionnel a participé au premier présentiel et à la classe virtuelle, sans aucune autre activité en vue de l'action collective.

Le comportement d'une enseignante a aussi attiré notre attention. Nous avons remarqué que lors des présentiels, elle s'était mise à l'écart de son groupe. Travaillant seule sur son poste informatique, sans manifester le besoin ou le désir d'échanger avec les autres membres de son groupe. Elle n'a pas posté de messages sur le forum et bien que participante à la classe virtuelle, elle n'a pas particulièrement pris part aux échanges. Pourtant, elle a été efficace sur Éléa où elle a conçu et médiatisé une partie en toute autonomie. Peut-on pour autant qualifier ce comportement de dérive productive ? Ou s'agit-il d'un refus de lien social ? Peu impliquée dans le collectif et fixée sur la production, elle n'a pas profité d'apprentissages et cette attitude distante ne permettait pas non plus aux autres membres du groupe de profiter de ses compétences. Le travail collectif sous-entend un *don contre don*⁶⁶ puisqu'il s'inscrit dans le lien social qui se crée par les interactions. Chaque échange signifie donner et recevoir. Notons cependant qu'une part de la dynamique groupale nous échappe en raison du fonctionnement des groupes en dehors des trois présentiels.

C'est aussi la question du partage qui s'est posée en tant que frein. Les enseignants sont réticents à partager leurs parcours avec d'autres enseignants et professionnels de l'éducation.

⁶⁵ Olson, 1978.

⁶⁶ Mauss, 1922

En effet, les enseignants ont montré des réticences au partage des parcours créés sur la *Éléathèque*⁶⁷, bibliothèque de parcours sur *Éléa*. Sur cet espace, il est possible de retrouver des parcours créés et partagés par d'autres enseignants grâce à une recherche par la saisie de mots-clés. La formatrice chargée de mission en e-éducation constate régulièrement cette difficulté à partager les parcours créés et se questionne aussi sur ces raisons : « Est-ce la peur de la critique ? Du regard de « Big Brother » ? Du vol d'idées à des fins commerciales ? »⁶⁸. Cela étant, les parcours créés sur *Éléa* sont de plus en plus nombreux : il y a plus d'une centaine de parcours partagés sur la *Éléathèque*. Nous pensons, non sans optimisme, que dès la massification de la plateforme (actuellement sur la fin de sa phase d'expérimentation) il y en aura davantage et que cela suscitera l'envie de contribution des enseignants, favorisant ainsi le partage. Cependant, cela risque d'accroître les tensions sur les questions juridiques qui entourent la création et le partage des ressources pédagogiques créées.

Ce qui ressort inmanquablement des entretiens réalisés ainsi que de certaines réponses des enseignants (cf. tableau 3i) c'est le manque de temps pour travailler ensemble. Pour Gangloff-Ziegler (2009), cet argument « masque souvent d'autres réticences parfois difficilement avouables, et donc moins aisément identifiables ». Cependant, les enseignants ont été nombreux à évoquer lors d'entretiens formels et informels leurs difficultés à répondre aux attendus du projet en raison d'un manque de temps. En dehors de leurs heures face à la classe, ils ont une multitude de tâches à réaliser dans le cadre de leur profession et d'autant plus dans un contexte de réforme du lycée. Un projet collectif, qui nécessitait pour certains de réaliser un apprentissage pour contribuer efficacement à l'activité commune, représentait une charge supplémentaire. L'utilisation du numérique, due à la dimension hybride du projet, et étendant le temps de travail au-delà des séances en présentiel, contribuait à une augmentation du temps de travail et ainsi de la charge de travail.

Comme il est visible sur les dernières captures écrans que nous avons réalisées, les enseignants ont poursuivi leurs échanges de mails jusqu'au 12 juillet en projetant d'échanger éventuellement en face à face y compris pendant leurs congés. Une enseignante qui avait abandonné le projet expliquait en fin d'entretien que « Ce qui manque quand même c'est le temps. On travaille toujours en flux tendu. Tout le temps ! ». Bien que la loi travail du 8 août

⁶⁷ La *Éléathèque* est le nom donné à la bibliothèque de parcours. C'est un espace de partage de parcours entre tous les utilisateurs d'*Éléa*. Prochainement, tous les enseignants qui expérimentent la plateforme *Éléa* pourront partager leurs parcours dans la *Éléathèque*.

⁶⁸ Ce questionnement avait été évoqué par un des acteurs de notre projet en entretien (cf. Annexe 14, entretien numéro 2).

2016, loi relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels, comporte un article 55 portant sur le droit à la déconnexion des salariés du secteur privé, les députés ont refusé de l'inscrire au projet de loi de réforme de la fonction publique. Toutefois, dans la fonction publique, certaines collectivités ou académies ont mis en place un système de droit à la déconnexion. Ainsi, l'académie de Nice a rédigé une charte du bon usage des outils numériques afin de s'assurer du respect du droit à la déconnexion des agents de l'académie. Il nous paraît important de souligner que l'extension du temps de travail permise par les outils numériques peut pourtant être à l'origine d'un certain stress au travail, posant sérieusement la question du bien être au travail. Partager la responsabilité, travailler ensemble peut avoir des effets positifs sur le bien-être au travail emportant satisfaction et sentiment de plaisir du fait de la réalisation des activités professionnelles. Ainsi, un enseignant qui se sent bien au travail pourra s'investir mieux et davantage dans des projets au sein de son établissement, entrant ainsi plus facilement dans l'accomplissement de soi au travail.

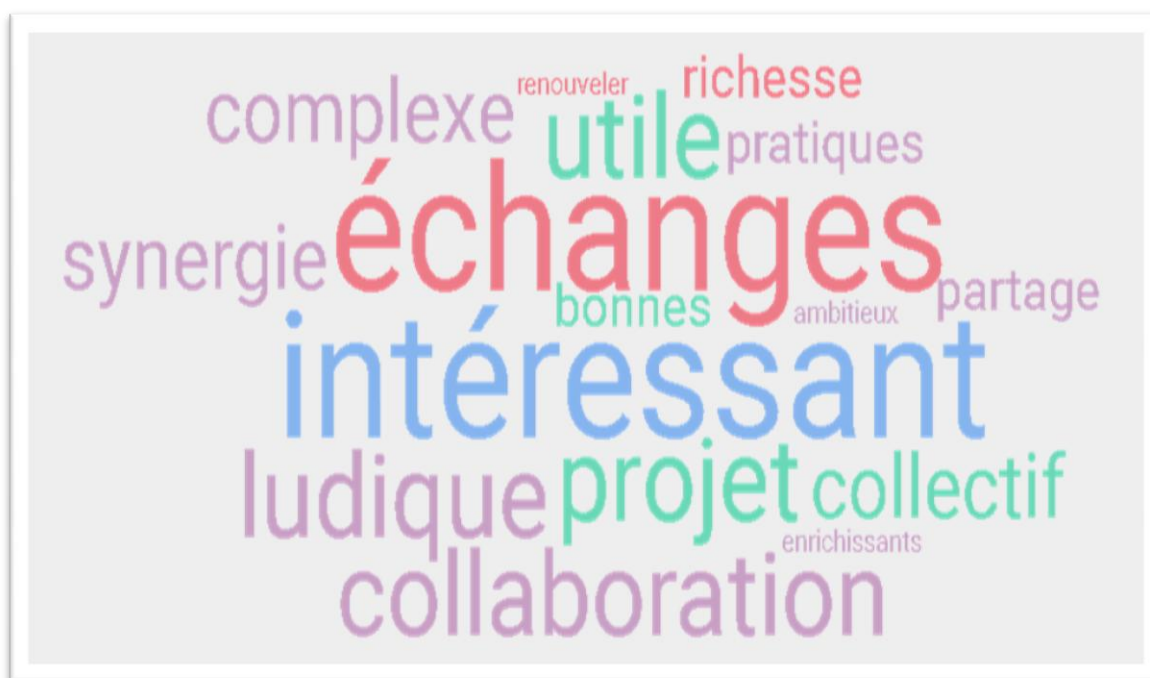


Figure 3j : Nuage de mots réalisé à partir des réponses des enseignants à la question « Pouvez-vous donner deux mots qui qualifient pour vous ce travail collectif ? »

Conclusion

L'injonction au «travailler ensemble» ne suscite pas l'engagement automatique des enseignants dans une activité collective. Cet engagement est au cœur des diverses motivations des acteurs du projet et est également guidé par leur *sentiment d'efficacité personnelle*. Les enseignants négocient donc d'abord avec eux-mêmes leur adhésion au travail collectif, source de leur agentivité. L'engagement visible par l'action de l'individu est une condition *sine qua non* du travail collaboratif, gageant ainsi sa réussite. L'important reste donc de négocier l'adhésion des enseignants, favoriser leur engagement, pour les mobiliser autour d'un projet commun et les faire entrer dans une dynamique collective. Bien que la profession d'enseignant soit qualifiée de profession autonome, les enseignants s'engagent volontiers dans un travail avec leurs collègues. Dans les faits, les enseignants sont donc favorables au travail collectif. La collaboration et la coopération en petits groupes font partie de leurs pratiques. L'arrivée du numérique met en exergue ces pratiques et les amplifient, en élargissant le champ spatio-temporel du travail en commun. Ainsi, l'*usage* de plateformes en ligne et la réflexion sur les modalités de l'organisation d'un travail en commun à travers les outils numériques se posent. Mais, la dimension numérique d'un projet collectif n'est pas à proprement parler un frein pour l'engagement des enseignants. D'autres freins rendent parfois difficile la mise en œuvre d'un tel travail collectif. Le principal frein reste le manque de temps. En effet, même si l'entrée du numérique dans les pratiques enseignantes rend plus aisé le travail collectif en étendant les temps de la collaboration et de la coopération au-delà des activités en présentiel, il met en tension le statut de l'enseignant. La mise en place d'un environnement propice à l'implication au travail, garant de la sécurité et de la qualité de vie au travail ainsi que la reconnaissance du travail réalisé peut certainement devenir vectrice de l'engagement professionnel des enseignants dans des dynamiques collectives.

Les enseignants ainsi engagés dans des activités collectives profitent généralement d'apprentissages qui se concrétisent dans la mise en œuvre de la démarche de projet. Ils développent ainsi de nouvelles compétences qu'ils mettent *in situ* au service du projet commun. Dans leurs interactions pour l'action commune, ils permettent ainsi l'émergence d'une intelligence collective qui profite au progrès de tous.

Convaincus par la e-éducation à travers leur participation à ce projet collectif, les enseignants ont exprimé pour certains, le souhait de recevoir une formation et pour d'autres, la volonté de monter en compétences sur l'utilisation d'Éléa afin de créer leurs parcours avec plus d'aisance. Ces enseignants feront peut-être partie de ceux qui contribueront à alimenter en parcours de e-éducation la Éléathèque. De plus, à la rentrée prochaine, tous les élèves entrants en lycée seront équipés d'un ordinateur ou d'une tablette facilitant le suivi des parcours de e-éducation en classe ou à la maison. La perspective du développement de la plateforme à plus grande échelle soulève des interrogations sur les enjeux de sa massification. De manière plus générale, la mise en place dans l'enseignement de ces environnements numériques d'apprentissages ne correspond-elle pas une forme d'*industrialisation de l'éducation*⁶⁹ participant à la *McDonaldisation de la société*⁷⁰ ? Les plateformes de e-éducation permettent notamment l'individualisation des enseignements et l'*adaptive learning*⁷¹ au service d'un meilleur apprentissage pour les apprenants. N'est-ce pas justement ce que font les enseignants au quotidien grâce aux relations interpersonnelles qu'ils entretiennent avec leurs élèves ? À l'heure où l'on parle d'intelligence artificielle, l'éducation risque-t-elle de devenir un jour *data driven*, c'est-à-dire pilotée par les données ?

⁶⁹ Pierre Moeglin, « Industrialiser l'éducation Anthologie commentée (1913-2012) », 2016.

⁷⁰ Georges Ritzer, « The McDonaldization of Society », 1996.

⁷¹ L'*adaptive learning* correspond à l'apprentissage adaptatif, c'est-à-dire à l'adaptation des modalités de formation aux besoins et compétences de l'apprenant.

Résumé

Les textes et recommandations officiels soulignent l'importance de développer la culture et les pratiques numériques des enseignants tout en sollicitant, sous une forme injonctive, davantage de travail collaboratif et coopératif au sein de projets collectifs. Des enseignants de disciplines, d'établissements et de niveaux d'enseignement différents se sont engagés dans une démarche de projet pour la création de parcours de e-éducation sur Éléa, une plateforme académique. Mais quels enjeux représente, pour les enseignants, leur engagement dans une dynamique collective autour de la création de parcours de e-éducation ? Soumis à des forces et motivations variées et sensible au *sentiment d'efficacité personnel* des enseignants, moteur de leur agentivité, cet engagement est essentiel à la réussite du projet. Il se manifeste dans le comportement des acteurs qui interagissent notamment à travers l'*usage* ou le non-usage des espaces institutionnels en ligne suivant parfois l'affordance de ces derniers. L'approche monographique menée sur le terrain, basée sur une observation participante, puis la réalisation de questionnaires et d'entretiens, nous permettent d'affirmer que les enseignants ne sont pas réticents à s'engager dans un travail collectif et le numérique, bien que sujet à des représentations différentes dans les imaginaires des acteurs, n'est pas le principal frein. Enfin, l'engagement dans un projet collectif peut devenir une opportunité de réaliser empiriquement des apprentissages et il conditionne l'émergence d'une *intelligence collective* profitable au développement de la professionnalité des enseignants.

Mots-clés : engagement, motivation, sentiment d'efficacité personnelle, agentivité, espace collaboratif, numérique, affordance, collaboration, coopération, *social learning*, intelligence collective, e-éducation.

Abstract :

The official texts and recommendations underline the importance of developing teachers' digital culture and practices while requesting, in an injunctive form, more collaborative and cooperative work through collective projects. Teachers from different disciplines, schools and levels of education have undertaken to work in a project approach to create e-learning courses on Elea, an academic platform. But what are the challenges for teachers in terms of their commitment to a collective dynamic around the creation of e-learning pathways? This commitment is essential to the success of the project since it is subjected to various strengths and motivations and attached to the teachers' sense of personal effectiveness as the driving force behind their arrangement. It is expressed in the behaviour of the actors who interact, in particular through the use or non-use of online institutional spaces, sometimes according to their affordability. The monographic approach conducted in the field, based on participant observation, followed by questionnaires and interviews, allows us to affirm that teachers are not reluctant to engage in collective and digital work, although subject to different representations in the imaginations of the actors, which is not the main obstacle. Finally, engaging in a collective project can become an opportunity to empirically extend learning and it conditions the emergence of a collective intelligence that is beneficial to the development of teachers' professionalism.

Keywords: commitment, motivation, feeling of personal effectiveness, agentivity, collaborative space, digital, affordance, collaboration, cooperation, social learning, collective intelligence, e-education.

Bibliographie

Textes de références :

AKRICH, Madeleine, CALLON, Michel, LATOUR, Bruno. *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*. Paris : Ecole des mines de Paris, 2006. Collection Sciences Sociales. ISBN 9782911762758

AMIGUES, René. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* [en ligne]. 2009. Vol. 42, n° 2, 11-26. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>

BAUDRIT, Alain. La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales. *Savoirs*. 2007 [en ligne]. Vol. n° 14, n° 2, pp. 73-92. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-2-page-73.htm>

S. BECKER, Howard. Notes sur le concept d'engagement 1 *Tracés*. *Revue de Sciences humaines* [en ligne]. 1 octobre 2006. N° 11. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/traces/257>

CARRÉ, Philippe. L'apprenance : des dispositions aux situations. *Éducation permanente* [en ligne]. Paris : Documentation française. 2016. pp.7-24. Disponible à l'adresse : <https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01410790/document>

CRISTOL, Denis. *Former, se former et apprendre à l'ère numérique: Le social learning*. 2014. 151-156. Editeur: ESF éditeur. ISBN 9782710125914

CRISTOL, Denis. La pairagogie (peeragogy) fruit prometteur du monde du «co». *Thot Cursus* [en ligne]. 14 mars 2015. Disponible à l'adresse : <https://cursus.edu/articles/35215/la-pairagogie-peeragogy-fruit-prometteur-du-monde-du-co#.XVxI13vgqOs>

CRISTOL, Denis. Libération de l'apprenance à l'ère du numérique. La création d'environnements capacitants. *Thot Cursus* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://cursus.edu/articles/41094/liberation-de-lapprenance-a-lere-du-numerique#.XV084HtpFPY>

CROZIER, Michel et FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil, 1977. Sociologie politique. ISBN 9782020046770.

DEVELAY, Michel. BAUDRIT Alain. L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique . *Revue française de pédagogie* [en ligne]. 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/rfp/284>

DUPRIEZ, Vincent. Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation* [en ligne]. 1 décembre 2010. N° 7. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/tfe/1492>

FLICHY, Patrice. La place de l'imaginaire dans l'action technique. *Rezeaux* [en ligne]. 2001. Vol. no 109, n° 5, pp. 52-73. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-rezeaux1-2001-5-page-52.htm?contenu=article>

FREINET, Célestin. Les Dits de Mathieu. *Brochures d'éducation nouvelle populaire* [en ligne]. 1952. N°73. Disponible à l'adresse : http://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp-73/benp_73.pdf

GALAND, Benoît, VANLEDE, Marie. Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs* [en ligne]. 2004. Vol. Hors série, n° 5, pp. 91. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm>

- GANGLOFF-ZIEGLER, Christine. *Les freins au travail collaboratif. Marché et organisations* [en ligne]. 2009. Vol. 10, n° 3, pp. 95. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-marche-et-organisations-2009-3-page-95.htm>
- GIBERT, Anne-Françoise. Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *Édupass* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://edupass.hypotheses.org/1257>
- GRANGEAT, Michel. *Le travail collectif enseignant : éléments de modélisation du développement professionnel* [en ligne]. Grenoble : LSE - Laboratoire des Sciences de l'Éducation, 2011. Disponible à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01205850>
- GUERRIN, Brigitte. Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers* [en ligne]. 2012. Vol. 108, n° 1, pp. 106. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-1-page-106.htm>
- JÉZÉGOU, Annie. *Traité de la e-formation des adultes*. 2019. Bruxelles: De Boeck Université ISBN 9782807323001.
- LESSARD, Claude, BARRÈRE, Anne. Quand les enseignants travaillent ensemble... *Recherche & Formation* [en ligne]. 2005. Vol. 49, n° 1, pp. 125-134. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2084>
- LESSARD, Claude, KAMANZI, Pierre Canisius, LAROCHELLE, Mylène. De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et sociétés* [en ligne]. 2009. Vol. 23, n° 1, 59-77. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-59.htm>
- LÉVY, Pierre. *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte, 1997. La Découverte/Poche, 27. ISBN 9782707126931.
- MAUBANT, Philippe. Le travail collectif enseignant : allant de soi, effet de mode convenu ou analyseur décalé de la professionnalité enseignante? *Questions vives recherches en éducation* [en ligne]. 2014. n° 21. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1514>
- MOEGLIN, Pierre. *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée, 1913-2012* [en ligne]. 2016. ISBN 9782842925499. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01391767>
- PERRENOUD, Philippe. *Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux*. [en ligne]. 1993. Disponible à l'adresse : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_13.html
- PERRIAULT, Jacques. *La logique de l'usage: essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion, 1989. ISBN 9782080660503.
- TARDIF, Maurice, MARCEL, Jean-François, DUPRIEZ, Vincent, PERISSET BAGNOUD, Danièle. *Coordonner, collaborer, coopérer*. Paris : Diffusion Cairn.info, 2010. ISBN 9782804155223.
- THIBERT, Rémi. Dossier d'actualité – *Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ?* 2009. [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/43-mars-2009.php>
- TREMBLAY, Jean-Marie, DUFOUR, Stéphane, FORTIN, Dominic, HAMEL, Jacques. *L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives*. [en ligne]. 2005. Disponible à l'adresse : http://classiques.ugac.ca/contemporains/hamel_jacques/enquete_de_terrain_sc_soc/enquete_de_terrain.html
- PEDINIELLI, Jean-Louis, FERNANDEZ, Lydia. *L'observation clinique et l'étude de cas*. Paris : A. Colin, 2015. ISBN 9782200601713. 5-10. Disponible à l'adresse : <http://medias.dunod.com/document/9782200601713/Feuilletage.pdf>

Sitographie et vidéos :

FENOUILLET, Fabien. *Motivation : un concept puzzle* [en ligne]. 2010. Disponible à l'adresse : <https://www.lesmotivations.net/spip.php?rubrique1>

MEIRIEU, Philippe. *Site internet de Philippe Meirieu*. (s. d.) [consulté le 09 juillet 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.meirieu.com>

DEVAUCHELLE, Bruno. Un éclairage sur l'enseignement « au numérique » et « aux outils numériques » [enregistrement vidéo]. In *Numerique et nouveaux enjeux de la formation*. Paris : Espe de Paris, 06/02/2017. Disponible à l'adresse : <https://www.espe-paris.fr/article/3-numerique-nouveaux-enjeux-formation>

CARRE, Philippe. Afpa questions à Philippe Carré : de la formation à l'apprenance [enregistrement vidéo]. AfpaWebTv. 21/12/2010. Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=DPTq8VMNS-E>

BANDURA, Albert. Autour des travaux d'Albert Bandura. In *les 10eme rencontres du FFOOD*. Saint Denis La Plaine : Forum des acteurs de la formation digitale, FFFOD, 06/09/2013. Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=xpYy5k7QBLO>

Textes officiels :

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Projet de cadre de référence des compétences numériques pour l'école et le collège. In *Éduscol* [en ligne]. Paris : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, mis à jour le 21 août 2019. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid111189/cadre-de-referance-des-competences-numeriques-pour-l-ecole-et-le-college.html#lien0>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner. In *Les rapports de l'inspection générale de l'Éducation nationale* [en ligne]. Paris : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2017. [consulté le 5 mai 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/cid122842/repenser-la-forme-scolaire-a-l-heure-du-numerique-vers-de-nouvelles-manieres-d-apprendre-et-d-enseigner.html%20>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]. Paris : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2013. [consulté 5 mai 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Le travail en commun des enseignants dans le second degré. In *Évaluation et statistiques* [en ligne]. Paris : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2002. [consulté le 5 mai 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/cid4750/le-travail-en-commun-des-enseignants-dans-le-second-degre.html>

CENTRE DE RECHERCHES INTERDISCIPLINAIRES. Un plan pour co-construire une société apprenante : à l'intelligence collective, la planète reconnaissante. Paris : Université de Paris, 2018. [Consulté le 20 août 2019]. Disponible à l'adresse : <https://cri-paris.org/news/un-plan-pour-co-construire-une-societe-apprenante/>

Enquêtes statistiques :

MEDIAMETRIE. L'enquête PROFETIC sur les pratiques numériques des enseignants. In Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. *Eduscol* [en ligne]. Paris : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, mis à jour le 19/04/2019 [consulté le 5 mai 2019]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid60867/l-enquete-profetic.html>

Thèse et Mémoire :

FORTUN, Véronique. *Les enjeux du e-learning « communautaire » en formation continue d'enseignants*. [en ligne]. 2016. Université Paris Est. Disponible à l'adresse : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01686782> [Consulté le 20 août 2019]

CIPRÈS, Corinne. *Comment les conseillers pédagogiques du premier degré peuvent-ils être acteurs du travail en équipe des enseignants ?* [en ligne]. Université Paris-Descartes. 2016. [Consulté le 20 août 2019]. Disponible à l'adresse : <https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2018/07/Corine-CIPRES-DU-ATEv2.pdf>

Dictionnaires :

Centre national de ressources textuelles et lexicales. Nancy : CNRTL, 2012. [consulté le 5 mai 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.cnrtl.fr/>

Larousse, encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne. Paris : Larousse.fr. [consulté le 5 mai 2019]. Disponible à l'adresse : <http://www.larousse.fr/>

Liste des annexes

<u>ANNEXE 1 : PRESENTATION DE LA CONVENTION SUR LE PARCOURS EDUCATIF PARTAGE – ACTION</u>	65
<u>ANNEXE 2 : FICHE ACTION</u>	67
<u>ANNEXE 3 : MELS DU CHEF D’ETABLISSEMENT DU LYCEE PILOTE</u>	69
<u>ANNEXE 4 : FORMULAIRE DE REPONSE A L’INVITATION AU TRAVAIL COLLECTIF</u>	70
<u>ANNEXE 5 : SUPPORT DE PRESENTATION DU TRAVAIL COLLECTIF</u>	71
<u>ANNEXE 6 : LE DEROULE DU PROJET COLLECTIF</u>	72
<u>ANNEXE 7 : RECAPITULATIF DES PARCOURS A CREER</u>	73
<u>ANNEXE 8 : EXTRAITS DE L’ESPACE COLLABORATIF SUR MAGISTERE : MENU</u>	74
<u>ANNEXE 9 : EXTRAITS DE L’ESPACE COLLABORATIF SUR MAGISTERE : CONNEXION AU PARCOURS</u>	76
<u>ANNEXE 10 : EXTRAITS DE LA PLATEFORME ÉLEA</u>	77
<u>ANNEXE 11 : ACTIVITES DES ENSEIGNANTS SUR LA PLATEFORME ÉLEA</u>	78
<u>ANNEXE 12 : DES ECHANGES PAR MELS HORS MAGISTERE</u>	79
<u>ANNEXE 13 : QUESTIONNAIRE DE FIN DE FORMATION</u>	80
<u>ANNEXE 14 : ENTRETIENS AVEC DES ENSEIGNANTS ACTEURS DU PROJET</u>	82
<u>ANNEXE 15 : SYNTHESE DE L’ENTRETIEN AVEC UNE FORMATRICE CHARGEE DE MISSION EN E-EDUCATION DE LA DANE DE VERSAILLES</u>	91

Annexe 1 : Présentation de la convention sur le parcours éducatif partagé – action

Convention entre la commune d’Ermont et l’Education Nationale pour un parcours éducatif partagé 2018/2021.

L’objectif de cette convention est de formaliser les engagements réciproques des signataires en vue de sécuriser le parcours de chaque élève, de son entrée à la maternelle à sa poursuite d’étude dans l’enseignement supérieur ou à son insertion dans la vie active.

La convention prévoit trois axes de travail :

- Premier axe : Sécuriser la qualité des parcours tout au long de la scolarité obligatoire des élèves ;
- Deuxième axe : Consolider la continuité des parcours dans les « années lycées » ;
- **Troisième axe : Conforter l'ambition scolaire pour l'enseignement supérieur en affirmant les cohérences des parcours bac-4 ou bac-3/bac+3 :**

Objectif 1 : Favoriser la poursuite d'études de bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur

=> Développer une culture partagée par les équipes pédagogiques pré et post bac pour la réussite des bacheliers professionnels en section de technicien supérieur (BTS), notamment avec le Lycée Van Gogh ; favoriser les actions de formation des professeurs pour accompagner les évolutions des pratiques pédagogiques ;

=> Accompagner la réflexion des équipes de direction pour favoriser les interventions croisées d'enseignants et le travail en réseau des établissements scolaires en s'appuyant sur le Fablab de la commune d'Ermont ;

=> Créer, en partenariat, des modules de formation hybrides de type Small Private Online courses (SPOC).

Objectif 2 : Favoriser la poursuite d'études et l'ambition des bacheliers technologiques vers l'enseignement supérieur

Objectif 3 : Favoriser les poursuites d'études des bacheliers généraux dans l'enseignement supérieur en installant le continuum bac-3 / bac + 3 *Objectif non traité par notre groupe de travail*

Action retenue par le lycée [REDACTED] : Action menée en partenariat avec les 2 lycées professionnels [REDACTED] et le lycée général et technologique ([REDACTED]) sur la commune d’Ermont.

Travail en deux temps :

- **Premier temps : Collaboration des enseignants** (enseignants de LP bac pro tertiaires et LGT section BTS) via des réunions- actions et un espace collaboratif sur Magistère.
Objectif : engager une dynamique collective et collaborative autour de la création de parcours de e-éducation à destination des élèves de bac pro et de Stmg pour la poursuite d'études en BTS (parcours non-disciplinaire).

- **Deuxième temps : Mise à disposition, sur la Éléathèque, des parcours de e-éducation proposés aux élèves** de baccalauréats professionnels et technologiques envisageant l'entrée en BTS Notariat, NDRC, MUC, ou SAM.
Objectif : mise en œuvre des parcours sur les séances d'AP en Pro et Stmg en vue de la préparation à l'entrée en BTS (1^{ère} vague : mai/juin) ; mise en œuvre des parcours en BTS lors de l'intégration des étudiants (2^{ème} vague : septembre).

Annexe 2 : Fiche action

Convention Éducation nationale - Ermont

Établissement : Lycée [REDACTED]

Dynamique collective autour de la création de parcours de e-éducation

Troisième axe : Conforter l'ambition scolaire pour l'enseignement supérieur en affirmant les cohérences des parcours bac-4 ou bac-3/bac+3

Objectif 1 : Favoriser la poursuite d'études de bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur

- Développer une culture partagée par les équipes pédagogiques pré et post bac pour la réussite des bacheliers professionnels en section de technicien supérieur (BTS) ; favoriser les actions de formation des professeurs pour accompagner les évolutions des pratiques pédagogiques.
- Créer, en partenariat, des modules de formation hybrides de type Small Private Online courses (SPOC)

ET

Objectif 2 : Favoriser la poursuite d'études et l'ambition des bacheliers technologiques vers l'enseignement supérieur

Favoriser la poursuite d'étude des bacheliers technologiques, en incitant à la prise en charge spécifique de ces élèves en amont (accompagnement personnalisé notamment) et en aval (formations de l'enseignement supérieur).

Action : 1

Années antérieures

Des échanges informels entre les enseignants des lycées professionnels Gustave [REDACTED] et [REDACTED], au [REDACTED] compétences des élèves de baccalauréats professionnels et de baccalauréats technologiques et des attendus en BTS.

Objectifs :

Par l'utilisation du design thinking, engager une dynamique collective et collaborative autour de la création de parcours ÉLÉA (Plateforme de l'Académie de Versailles) à destination des élèves de baccalauréats professionnels et de baccalauréats technologiques pour développer les compétences incontournables attendues (parcours non-disciplinaire) pour une entrée réussie en BTS.

À travers cette action, permettre aux enseignants de former un groupe d'apprentissage favorisant le partage et le développement des compétences de chacun, notamment dans le domaine de la e-éducation.

Public

Professeurs volontaires intervenants auprès des classes de Bac pro, de STMG et de BTS, toutes disciplines confondues.

Méthode ou déroulement

Étape préalable : suivi de la formation en établissement « e-éducation : se lancer en équipe » (formation des enseignants du lycée [REDACTED] de novembre à janvier).

Déroulement en deux temps :

- Premier temps : Collaboration des enseignants via des réunions-actions et un espace collaboratif sur Magistère, dans le but de créer des parcours ÉLÉA : 3 présentiels de 3 h, des échanges en distanciel via l'espace collaboratif (forum, partage de documents et classe virtuelle) ;
- Deuxième temps : Mise à disposition, sur la Éléathèque, des parcours créés pour une utilisation avec les élèves, de baccalauréats professionnels et de baccalauréats technologiques, envisageant l'entrée en BTS Notariat, NDRC, MUC, ou SAM, lors des séances d'AP de préparation à l'entrée en BTS (1ère vague : mai) ou à l'Espace Jeunesse de la ville d'Ermont.
Par ailleurs, les parcours seront également mis à disposition des néo-entrants en BTS au lycée [REDACTED] lors de la semaine d'intégration des étudiants (2ème vague : septembre).

Actions	2018-2019	Forum des métiers et des formations du lycée [REDACTED] ; Invitation des personnels notamment enseignants des lycées professionnels au forum des métiers et des formations (samedi 19 janvier).
		Intervention des professeurs et des étudiants de BTS dans les classes et lors des salons et forums.
	2018-2019	Création des parcours ÉLÉA ; Ouverture des parcours aux élèves souhaitant poursuivre leurs études en BTS.
	2019-2020	Mise à disposition des parcours ÉLÉA pour les étudiants entrants en BTS au lycée [REDACTED] (utilisation prévue sur la semaine d'intégration) en complément des ateliers organisés grâce à la participation d'intervenants professionnels, notamment dans le domaine de la communication.
	2019-2020	Action poursuivie. Évolution des parcours le cas échéant.
	2020-2021	Actions poursuivies

Indicateurs

Impact

Implication : nombre de professeurs participants au projet ;
Variété des profils des professeurs participants : travail collectif en interdisciplinarité, interétablissements et intersections.

Efficacité

Bilan à prévoir à N+1, après la phase de recrutement en BTS : nombre d'élèves qui candidatent en BTS à Ermont /nombre de demandes acceptées. Etude du taux d'érosion (sur certaines sections de BTS) : comparatif avec les chiffres des années précédentes. Enfin, étude des retours sur le devenir de ces (anciens) étudiants : étude du taux d'insertion professionnelle, taux de poursuite d'études en Bac+3.

Pilotes/Chefs de file

DASEN ; Chef d'établissement du lycée [REDACTED]

Annexe 3 : Mèls du chef d'établissement du lycée pilote

- Mèl du proviseur du lycée général et technologique aux équipes pédagogiques STMG et BTS, envoyé par la messagerie del'ENT (Monlycéee.net) le 23 janvier 2019

Objet : Et si les équipes de STMG et de BTS travaillaient ensemble ?

Chers.es collègues,

Nous invitons les collègues volontaires à une réunion de travail sur la valorisation de nos BTS, le 20 février 2019 de 9H à 12H, en salle A 25. Nous avons pour ambition de diminuer le taux de fuite et de réussir le passage des élèves de STMG et PRO à BTS. La finalité du travail collaboratif qui sera engagé consiste à la création de parcours Éléa, que nous souhaitons rendre efficaces dès le mois de juin pour nos futurs étudiants.

Nous comptons sur votre présence pour cette première réunion.

Cordialement,

- Mèl du proviseur du lycée général et technologique aux équipes proviseurs des lycées professionnels, envoyé par la messagerie académique le 23 janvier 2019

Chère et cher collègues,

Je reviens vers vous au sujet du travail autour de l'axe 3 du projet éducatif partagé.

Le 15 novembre 2018, Madame Gundag, professeure et référente Éléa de notre établissement, est intervenue au lycée [REDACTED] pour présenter la plateforme afin d'inciter vos équipes à suivre une formation Éléa. Vous deviez ensuite inscrire des professeurs sur cette formation.

Je vous propose d'avancer le travail dans l'optique de permettre à vos-nos élèves de réussir leur passage en BTS. Ainsi, les professeurs volontaires de nos établissements pourraient participer à une première réunion de travail le 20 février 2019 après-midi, au lycée Van Gogh, avec pour objectif de créer ensemble des parcours Éléa que nous pourrions rendre efficaces dès le mois de juin.

Cela vous convient-il ?

Bien cordialement,

Annexe 4 : Formulaire de réponse à l'invitation au travail collectif

Pour accéder au formulaire cliquez sur : [Invitation - Formulaire de réponse](#)

Capture écran de la page :

The screenshot shows a survey interface with a top navigation bar containing 'QUESTIONS' and 'RÉPONSES 16'. The main title is 'Invitation – Formulaire de réponse'. Below the title, there is a subtitle: 'Projet éducatif partagé : réunion du mercredi 20 février 2019 de 9h à 12h (salle à définir), Au lycée Van Gogh, Ermont (95)'. A progress bar indicates 'Après la section 1' and 'Passer à la section suivante'. A dark red banner at the bottom of the progress bar says 'Rubrique 2 sur 2'. The main section is titled 'Votre participation' and includes a 'Description (facultative)'. The form contains several questions:

- 'Votre nom et prénom : *' with a 'Réponse longue' input field.
- 'Votre discipline ? *' with a 'Réponse courte' input field.
- 'Avez-vous été formé à l'utilisation de la plateforme de é-education Eléa ? *' with three radio button options: 'Oui', 'Non', and 'Formation en cours'.
- 'Quelles sont vos motivations à participer à ce travail collectif ? *' with a 'Réponse longue' input field.
- 'Commentaires et/ou questions' with a 'Réponse longue' input field.

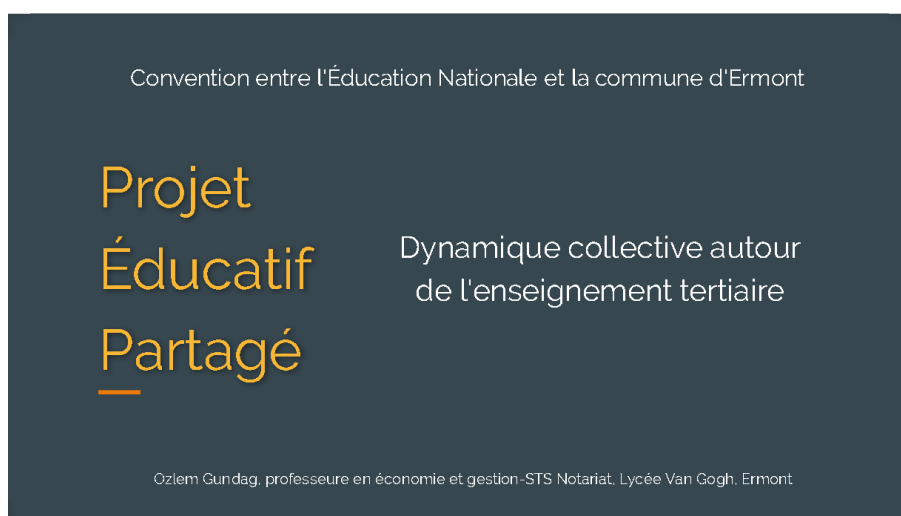
Annexe 5 : Support de présentation du travail collectif

Support préparé sur Genially.

Cliquez sur le lien pour visualiser la présentation : [Projet éducatif partagé, axe 3](#)

Captures écran du support :

Page1 :



Page 3 :

**L'axe 3 de la convention
entre l'Éducation Nationale
et la commune d'Ermont**

Conforter l'ambition scolaire pour
l'enseignement supérieur en
affirmant les cohérences des
parcours bac-4 ou bac-3/bac+3

Point 1 : Favoriser la poursuite
d'études de bacheliers
professionnels et technologiques
vers l'enseignement supérieur

Ermont magazine

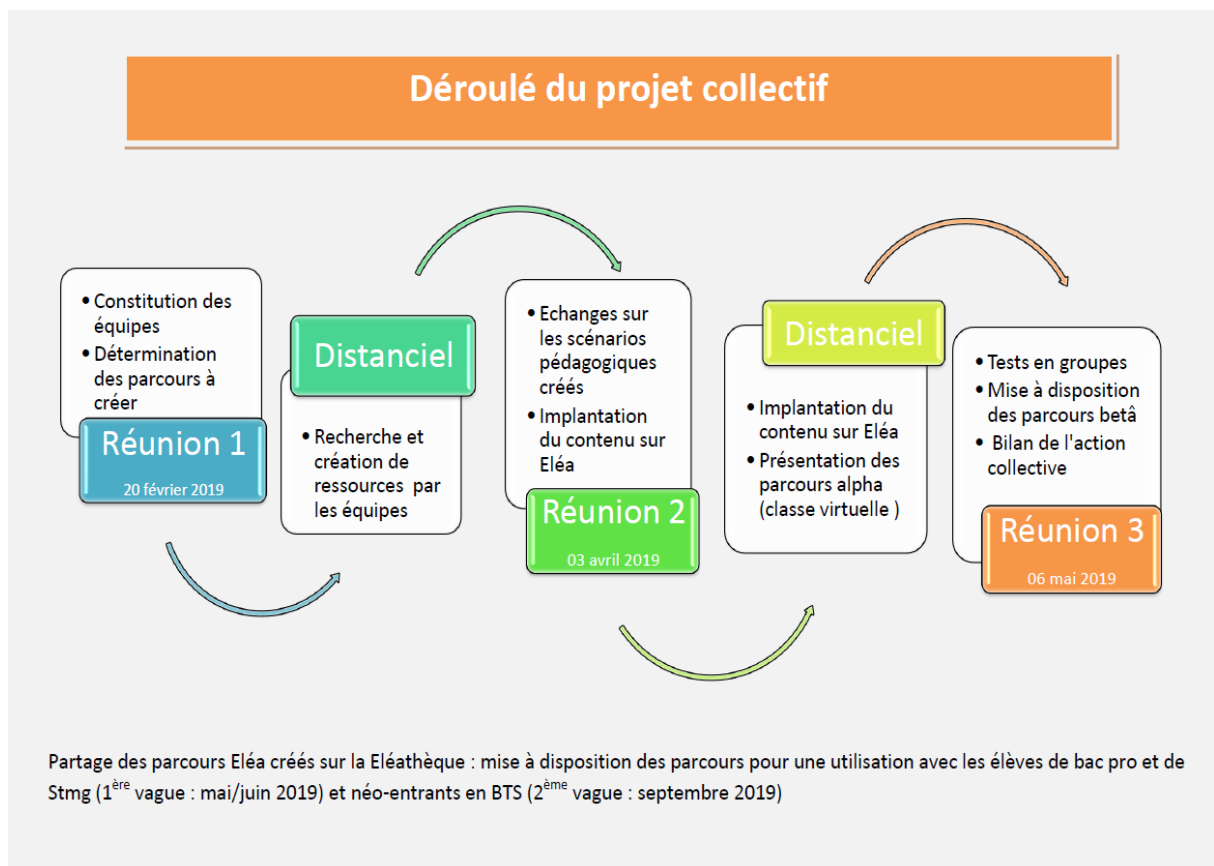
UN PARCOURS éducatif PARTAGÉ À ERMONT

ÉVÉNEMENT : 20h de conférences - Mercredi 20 septembre - 14 page 14

VIE LOCALE : 100 ans de l'École - Les initiatives scolaires - 14 page 21

PORTRAIT : Des jeunes talents qui s'épanouissent - 14 page 28

Annexe 6 : Le déroulé du projet collectif



Annexe 7 : Récapitulatif des parcours à créer

Répartition des groupes et description des parcours

Num. groupe	Membres de l'équipe	Titre du parcours	Description du parcours (objectifs)
1	<ul style="list-style-type: none">•••••••	La communication verbale et non verbale	<ul style="list-style-type: none">- Maîtriser les règles de la communication orale : faire son pitch, art oratoire, éloquence- Tenue professionnelle : « l'habit ne fait pas le moine, mais... »- Connaître les codes professionnels : posture Etudiant / Stagiaire
2	<ul style="list-style-type: none">••••••	La communication écrite	<ul style="list-style-type: none">- Maîtrise des règles de la communication écrite professionnelle- Enrichir son vocabulaire et améliorer son orthographe- Développer sa culture générale
3	<ul style="list-style-type: none">•••	Prise en main rapide de l'ENT	<ul style="list-style-type: none">- Prendre en main les fonctionnalités les plus utilisées de l'ENT Monlycée

Annexe 8 : Extraits de l'espace collaboratif sur Magistère : menu

Lien pour accéder à l'espace collaboratif sur Magistère :

[Parcours éducatif partagé des enseignants des lycées d'Ermont - Espace collaboratif](#)

The screenshot shows the 'Accueil' (Home) page of a collaborative workspace. The top navigation bar includes 'm@gistère VERSAILLES' and menu items: 'Accueil', 'Se former', 'Former', 'Concevoir', 'Espaces collaboratifs', and 'Offre'. The breadcrumb trail reads: 'Tableau de bord > Session de formation > Espaces collaboratifs > Espaces collaboratifs FOAD > Espaces collaboratifs convertis > 18A025_ENSLYCERMONT_EC > Accueil'. The main heading is 'Parcours éducatif partagé des enseignants des lycées d'Ermont - Espace collaboratif'. On the left, a 'SOMMAIRE' sidebar lists: 'Accueil', 'Documents partagés', 'Forum', 'Pads collaboratifs', 'Classes virtuelles', and 'Page réservée aux coordonnateurs (cachée)'. Below this is 'UTILISATEURS EN LIGNE' showing 'Ozlem Gundag' and 'PARTICIPANTS' with a 'Liste des participants' link. The main content area features a 'Présentation de votre formation' section with a welcome message and objectives: '- s'engager dans une dynamique collective;', '- créer des parcours sur Eléa à destination des élèves de bac pro et de SMG pour faciliter l'adaptation des élèves en BTS et leur donner toutes les chances de réussir;', and '- développer une culture partagée par les équipes pré et post-bac.' Below this is a 'Présentation des objectifs du travail collectif' section with a 'Convention entre l'Éducation Nationale et la commune d'Ermont' and a 'Projet' graphic. On the right, there are three panels: 'ÉVÉNEMENTS À VENIR' (no events), 'RECHERCHE FORUMS' (search bar), and 'INSCRIPTION PAR CSV' (no files). At the bottom right, there is a 'GESTION DES PARCOURS' section with links for 'Archiver la session' and 'indexer ce parcours'.

Page « Accueil » :

Page « Documents partagés » :

The screenshot shows the 'Documents de travail' (Work Documents) page. The navigation bar and breadcrumb trail are identical to the previous page. The main heading is 'Parcours éducatif partagé des enseignants des lycées d'Ermont - Espace collaboratif'. The left sidebar is the same, but the 'ADMINISTRATION' section is expanded to show 'Gestion des dossiers', 'Paramètres', and 'Démarche simplifiée localement'. The main content area is titled 'Documents de travail' and includes a 'Retour au parcours de formation' link. Below this, a message states: 'Dans ce dossier, vous pouvez partager les documents de travail.' A tree view shows a folder structure: 'Aide Eléa' containing 'Num groupe et nom du parcours.docx' and 'Tableau Tutoriels Eléa.pdf'; and 'Convention Ermont - EN' containing 'Convention EN Ermont _ Objectifs.docx' and 'Récapitulatif des parcours Eléa.docx'. At the bottom right, there are two buttons: 'Télécharger le dossier' and 'Modifier'.

Page « Forum » :

Forum

[Retour au parcours de formation](#)

Ce forum est disponible pour vous permettre d'échanger avec tous les participants inscrits. Avant de rédiger votre message, pensez à consulter la liste des personnes qui sont inscrites au forum et qui recevront une notification sur leur courriel académique.

[Ajouter une discussion](#)

SUJETS	RÉPONSES	VOTE	FAVORIS	DERNIER MESSAGE
Fin du projet Ozlem Gundag • 7 mai 2019	0	0	0	Ozlem Gundag mar. 7 mai 2019, 14:09
Derniers rendez-vous Ozlem Gundag • 19 avril 2019	5	0	0	Ozlem Gundag ven. 19 avril 2019, 07:37
Rémunération de votre participation au projet éducatif partagé Ozlem Gundag • 11 avril 2019	1	0	0	Sophie Toussoungbou jeu. 11 avril 2019, 17:48
Présentiel n°2 Ozlem Gundag • 2 avril 2019	2	1	0	Ozlem Gundag mar. 2 avril 2019, 16:45
Récapitulatif des parcours Eléa à créer Ozlem Gundag • 21 févr. 2019	0	0	0	Ozlem Gundag jeu. 21 févr. 2019, 13:33

Page « classe virtuelle » :

Classes virtuelles du groupe

[Retour au parcours de formation](#)

Cette activité regroupe toutes les classes virtuelles du groupe.

Date limite	Jeudi 12 décembre 2030, 00:00
Nombre maximum par utilisateur	20
Durée maximale (en minutes)	60
Utilisateur	16
Nombre d'utilisateur ayant créé une classe virtuelle	1

[Créer une classe virtuelle](#)

Classes virtuelles que j'ai créées

Titre	Date/Durée	Actions	Accéder
Classe virtuelle	jeudi 18 avril 2019, 18:00, 60	Modifier Supprimer	Enregistrements

Réinitialiser les réglages de la table

Sélectionner	Prénom / Nom	Titre	Date et heure prévue	Statut	Feedback comments	Actions
<input type="checkbox"/>						

Annexe 9 : Extraits de l'espace collaboratif sur Magistère : connexion au parcours

Capture écran du 14 mai 2019

The screenshot displays the 'm@gistère' web application interface. On the left, there is a navigation menu with sections like 'Documents partagés', 'Forum', 'Pads collaboratifs', and 'Classes virtuelles'. Below this is an 'ADMINISTRATION' section with sub-items such as 'Administration du parcours', 'Activer le mode édition', 'Paramètres', 'Utilisateurs', 'Méthodes d'inscription', 'Groupes', 'Permissions', 'Autres utilisateurs', 'Me désinscrire de 18A025_ENSLYCERMONTEC', 'Filtres', 'Rapports', 'Notes', 'Configuration du carnet de notes', 'Sauvegarde', 'Restauration', 'Importation', 'Réinitialiser', and 'Banque de questions'. The main area features a search bar and several filters: 'Méthodes d'inscription' (set to 'Tout'), 'Rôle' (set to 'Tout'), 'Groupe' (set to 'Tous les p...'), and 'Statut' (set to 'Tout'). There are 'Filtrer' and 'Réinitialiser' buttons. Below the filters is a table with the following columns: 'Prénom / Nom / Adresse de courriel', 'Dernier accès au parcours', 'Rôles', 'Groupes', and 'Méthodes d'inscription'. The table contains 15 rows of user data. A vertical grey bar obscures the first column of the table.

Prénom / Nom / Adresse de courriel	Dernier accès au parcours	Rôles	Groupes	Méthodes d'inscription
[Obscure]	26 jours 5 heures	Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le samedi 16 février 2019, 00:00 [Icon]
[Obscure]	8 jours 7 heures	Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le samedi 16 février 2019, 00:00 [Icon]
[Obscure]	83 jours 10 heures	Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le lundi 18 février 2019, 00:00 [Icon]
[Obscure]	41 jours 13 heures	Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le dimanche 10 février 2019, 00:00 [Icon]
[Obscure]	52 jours 1 heure	Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le samedi 16 février 2019, 00:00 [Icon]
[Obscure]	83 jours 11 heures	Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le mercredi 20 février 2019, 00:00 [Icon]
[Obscure]	5 jours 10 heures	Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le samedi 16 février 2019, 00:00 [Icon]
[Obscure]	39 s	Formateur X Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le samedi 15 décembre 2018, 00:00 [Icon]
[Obscure]	Jamais	Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le dimanche 31 mars 2019, 00:00 [Icon]
[Obscure]	26 jours 5 heures	Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le samedi 16 février 2019, 00:00 [Icon]
[Obscure]	26 jours 5 heures	Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le samedi 16 février 2019, 00:00 [Icon]
[Obscure]	35 jours 6 heures	Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le mercredi 20 février 2019, 00:00 [Icon]
[Obscure]	11 jours 11 heures	Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le jeudi 21 février 2019, 00:00 [Icon]
[Obscure]	26 jours 5 heures	Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le samedi 16 février 2019, 00:00 [Icon]
[Obscure]	26 jours 5 heures	Participant X	[Icon]	Inscription manuelle dès le mercredi 20 février 2019, 00:00 [Icon]

Annexe 10 : Extraits de la plateforme Éléa

1. Capture écran de la page d'accueil d'un parcours créé sur Éléa :

The screenshot shows a web browser displaying a course page on the Éléa platform. The URL is <https://communaute.elea.ac-versailles.fr/course/view.php?id=4451>. The page title is "PARCOURS 1 LES CLÉS D'UNE BONNE COMMUNICATION VERBALE ET NON-VERBALE". The main content area features a large graphic with the text "learning education knowledge skills progno advantage concept the" and "career" around a group of diverse people's faces. Below this, there is a welcome message and an objective section. The objective is to discover the rules of oral communication, understand the importance of professional conduct, and know professional codes. The duration of the course is 4 hours. At the bottom, there are three image thumbnails: "Maîtriser la communication orale", "La tenue professionnelle", and "Posture étudiant/posture stagiaire".

PARCOURS 1

LES CLÉS D'UNE BONNE COMMUNICATION VERBALE ET NON-VERBALE

Bienvenue sur le parcours "les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale".

Vous allez découvrir pourquoi il est important de maîtriser votre communication orale tant verbale que non-verbale.

Objectif

- découvrir les règles de la communication orale ;
- comprendre l'importance d'avoir une bonne tenue professionnelle ;
- connaître les codes professionnels en tant qu'étudiant et en tant que stagiaire en entreprise.

Durée du parcours : 4h

Naviguez sur le parcours en suivant les thématiques ci-dessous, dans l'ordre que vous souhaitez (cliquez sur les images)

Maîtriser la communication orale La tenue professionnelle Posture étudiant/posture stagiaire

2. Page d'accueil de la Éléathèque :

The screenshot shows the "PARCOURIR LA ÉLÉATHÈQUE" page on the Éléa platform. The URL is <https://communaute.elea.ac-versailles.fr/local/Annoledgetagat/index.php?way=search.page.bytag>. The page features a search bar with the text "Choisissez vos mots-clés parmi les propositions ou tapez les". Below the search bar, there are two buttons: "VALIDER" and "ANNULER". To the right, there is a section titled "Vos mots-clés préférés" with several tags: "PARCOURS GAMMÉ", "LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE", "TERMINALE", "MÉTHODOLOGIE", "SOPHIE", "LYCÉE PROFESSIONNEL", "HISTOIRE", "SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE (SVT)". Below this, there is a section titled "Les mots-clés les plus utilisés" with a grid of tags: "PARCOURS HYBRIDE", "PARCOURS GAMMÉ", "PÉDAGOGIE INVERSÉE", "LYCÉE PROFESSIONNEL", "COLLÈGE", "PARCOURS EN ÉTAPES AUTONOME", "SECONDE", "MATHS-SCIENCES", "CYCLE 3", "CYCLE 4", "TROISIÈME", "LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE", "TRAVAIL EN GROUPE", "TERMINALE", "PREMIÈRE", "SÉRIÉ", "CAP", "ÉCONOMIE-GESTION", "CHIMIE". At the bottom, it says "107 parcours d'ores et déjà à votre disposition".

PARCOURIR LA ÉLÉATHÈQUE

Choisissez vos mots-clés parmi les propositions ou tapez les

VALIDER ANNULER

Vos mots-clés préférés

PARCOURS GAMMÉ LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE TERMINALE MÉTHODOLOGIE SOPHIE
LYCÉE PROFESSIONNEL HISTOIRE SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE (SVT)

Les mots-clés les plus utilisés

PARCOURS HYBRIDE PARCOURS GAMMÉ PÉDAGOGIE INVERSÉE LYCÉE PROFESSIONNEL COLLÈGE
PARCOURS EN ÉTAPES AUTONOME SECONDE MATHS-SCIENCES CYCLE 3 CYCLE 4 TROISIÈME
LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE TRAVAIL EN GROUPE TERMINALE PREMIÈRE SÉRIÉ CAP
ÉCONOMIE-GESTION CHIMIE

107 parcours d'ores et déjà à votre disposition

Annexe 11 : Activités des enseignants sur la plateforme Éléa

3. Connexion au parcours (exemple du parcours du groupe 1)

PARTICIPANTS

Aucun filtre appliqué

Chercher une expression ou sélectionner un filtre

Nombre de participants : 11

Sélectionner	Prénom / Nom	Adresse de courriel	Rôles	Groupes	Dernier accès au cours	Statut
<input type="checkbox"/>		@ac-versailles.fr	Enseignant	Aucun groupe	Jamais	Actif
<input type="checkbox"/>		@ac-versailles.fr	Enseignant	Aucun groupe	47 jours	Actif
<input type="checkbox"/>		@ac-versailles.fr	Étudiant_gestion_cahiers_ÉléaBleue	Aucun groupe	Jamais	Actif
<input type="checkbox"/>		@ac-versailles.fr	Enseignant	Aucun groupe	47 jours	Actif
<input type="checkbox"/>		@ac-versailles.fr	Enseignant	Aucun groupe	29 jours 3 heures	Actif
<input type="checkbox"/>		@ac-versailles.fr	Enseignant	Aucun groupe	Jamais	Actif
<input type="checkbox"/>		@ac-versailles.fr	Créateur de cours_Enseignant	Aucun groupe	20 s	Actif
<input type="checkbox"/>		@ac-versailles.fr	Enseignant	Aucun groupe	37 jours	Actif
<input type="checkbox"/>		@ac-versailles.fr	Enseignant	Aucun groupe	47 jours	Actif
<input type="checkbox"/>		@ac-versailles.fr	Enseignant	Aucun groupe	2 jours 5 heures	Actif
<input type="checkbox"/>		@ac-versailles.fr	Enseignant	Aucun groupe	Jamais	Actif

TOUT SÉLECTIONNER ANNULER LA SÉLECTION Pour les utilisateurs sélectionnés. Choisir...

4. Activités des utilisateurs rôle « enseignant » sur la plateforme Éléa

RAPPORTS

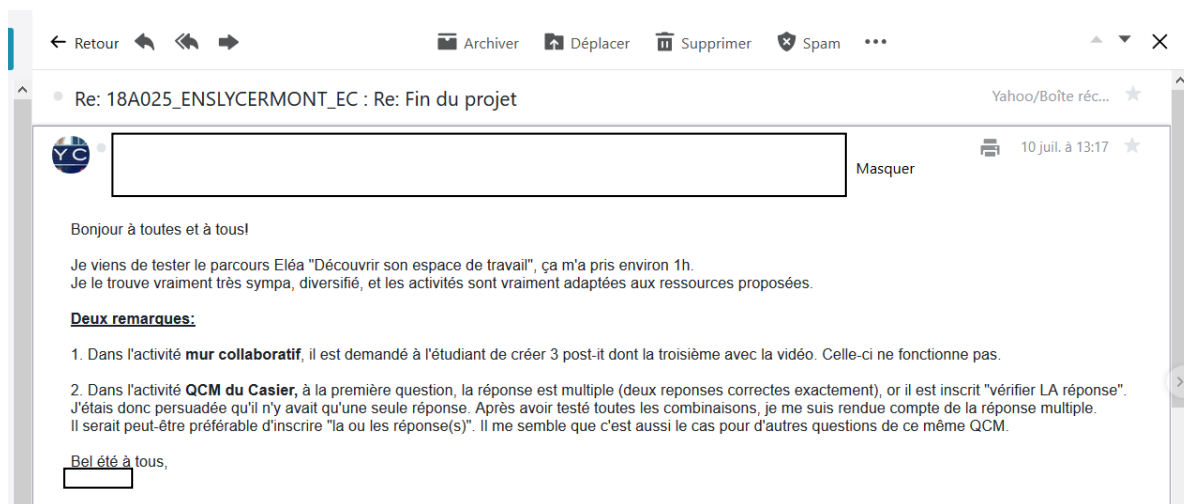
Les clés d'une bonne communication v Tous les participants Tous les jours Toutes les activités Toutes les actions Toutes les sources Tous les événements

CONSULTER CES JOURNAUX Page: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 ... 27 (Suivant)

Heure	Nom complet	Utilisateur touché	Contexte de l'événement	Composant	Nom de l'événement	Description	Origine	Adresse IP
20 juin 2019, 11:54	Ozlem Gundag		Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Journal	Journal consulté	The user with id '1617' viewed the log report for the course with id '4277'.	web	91.166.132.69
6 mai 2019, 15:52	Darlehine		Page_Stage_les 6 erreurs à éviter à tout prix	Page	Module de cours consulté	The user with id '3464' viewed the 'page' activity with course module id '36404'.	web	77.169.162.102
6 mai 2019, 15:52			Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Système	Utilisateur évalué	The user with id '11' updated the grade with id '62018' for the user with id '3978' for the grade item with id '16395'.	web	02
6 mai 2019, 15:52			Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Système	Utilisateur évalué	The user with id '3978' updated the grade with id '62021' for the user with id '3978' for the grade item with id '15934'.	web	02
6 mai 2019, 15:52			Page_Premier jour de stage_ comment faire bonne impression	Page	Module de cours consulté	The user with id '3464' viewed the 'page' activity with course module id '36403'.	web	02
6 mai 2019, 15:52			Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Système	Utilisateur évalué	The user with id '11' updated the grade with id '62018' for the user with id '3978' for the grade item with id '16395'.	web	02
6 mai 2019, 15:52			Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Système	Utilisateur évalué	The user with id '3978' updated the grade with id '62021' for the user with id '3978' for the grade item with id '15934'.	web	02
6 mai 2019, 15:52			Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Système	Cours consulté	The user with id '3464' viewed the course with id '4277'.	web	02
6 mai 2019, 15:52			Page_Premier jour de stage_ comment faire bonne impression	Page	Module de cours consulté	The user with id '3464' viewed the 'page' activity with course module id '36403'.	web	02
6 mai 2019, 15:52			Page_Premier jour de stage_ comment faire bonne impression	Page	Module de cours consulté	The user with id '1617' viewed the 'page' activity with course module id '36403'.	web	02
6 mai 2019, 15:51			Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Système	Cours consulté	The user with id '3464' viewed the course with id '4277'.	web	02
6 mai 2019, 15:51			Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Système	Utilisateur évalué	The user with id '11' updated the grade with id '62018' for the user with id '3978' for the grade item with id '16395'.	web	02
6 mai 2019, 15:51			Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Système	Utilisateur évalué	The user with id '3978' updated the grade with id '62021' for the user with id '3978' for the grade item with id '15934'.	web	02
6 mai 2019, 15:51			Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Système	Utilisateur évalué	The user with id '11' updated the grade with id '62018' for the user with id '3978' for the grade item with id '16395'.	web	02
6 mai 2019, 15:51			Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Système	Utilisateur évalué	The user with id '3978' updated the grade with id '62021' for the user with id '3978' for the grade item with id '15934'.	web	02
6 mai 2019, 15:51			Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Système	Utilisateur évalué	The user with id '11' updated the grade with id '62078' for the user with id '3962' for the grade item with id '16395'.	web	02
6 mai 2019, 15:51			Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Système	Utilisateur évalué	The user with id '3962' updated the grade with id '62080' for the user with id '3962' for the grade item with id '15934'.	web	02
6 mai 2019, 15:51			Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Système	Utilisateur évalué	The user with id '11' updated the grade with id '62018' for the user with id '3978' for the grade item with id '16395'.	web	02
6 mai 2019, 15:51			Cours_Les clés d'une bonne communication verbale et non-verbale	Système	Utilisateur évalué	The user with id '3978' updated the grade with id '62021' for the user with id '3978' for the grade item with id '15934'.	web	02

Annexe 12 : Des échanges par mès hors Magistère

1. Un mès adressé à quelques enseignants du projet (envoyé sur les adresses académiques et personnelles).



2. Plusieurs échanges de messages via l'ENT de l'établissement. En voici un extrait.



Annexe 13 : Questionnaire de fin de formation

Pour accéder au formulaire cliquez sur : [Questionnaire : Votre avis sur le travail collectif pour la création de parcours de e-éducation \(Éléa\)](#)

Capture écran de la page (extrait) :

Votre avis sur le travail collectif pour la création de parcours de e-éducation (Éléa)

Merci d'avoir participé à ce projet collectif. Je vous remercie de bien vouloir répondre à quelques questions. Les réponses seront traitées de façon anonymisée et exclusivement à des fins de recherche dans le cadre d'un mémoire de master 2 MEEF Médias numériques.

Quels ont été vos motivations à vous engager dans ce projet collectif ? *

- Intérêt pour la e-éducation
- La volonté de travailler avec les collègues
- La désignation par votre supérieur
- Le développement de compétences
- Lenvie de prendre part dans un projet innovant
- Autre...

Si "autres", précisez.

Réponse longue

Avez-vous utilisé l'espace collaboratif sur Magistère ? *

- Oui
- Non

Si oui, quelle(s) utilisation(s) en avez-vous fait ? *

Réponse longue

Si non, pourquoi ?

Réponse longue

Votre niveau d'implication... *

	Absent	Insuffisant	Satisfaisant	Très bon
...dans le travail col.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... au sein de votre ..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...sur l'espace coll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Le travail collectif en mode collaboratif *

	Pas d'accord	Heure	D'accord	Tout à fait d'accord
Les objectifs étae..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Extraits des réponses aux dernières questions du formulaire :

Selon vous, quels éléments de ce travail collectif ont été les plus utiles ou intéressants ?

9 réponses

La mise en commun de ressources, et la communication avec d'autres collègues.

le travail en commun et la répartition des tâches

échanges et pratiques sur Elea

Construction de question reponses

Les éléments de fond

la vision des autres parcours

Production du parcours

Réflexion et les nouveaux outils informatiques

Les conversations informelles.

Pouvez-vous donner deux mots qui qualifient pour vous ce travail collectif ?

9 réponses

Projet, collaboration.

Ludique intéressant

utile et complexe

Convivial collectif

Synergie et échanges de bonnes pratiques.

richesse et partage

Ambitieux intéressant

Échanges enrichissants

A renouveler

Annexe 14 : Entretiens avec des enseignants acteurs du projet

1. Entretien semi-directif n°1, réalisé au lycée Van Gogh le 06 juin 2019.

Question : Pour quelle(s) raison(s) as-tu décidé de participer au projet collectif autour de la création de parcours sur Éléa ?

Réponse : Je me suis retrouvé dans ce stage un peu par hasard, c'est parce que j'ai fait la formation Éléa que je me suis retrouvée sur la liste et que j'ai découvert que je faisais partie de ce projet.

Q : Donc quand tu parles de la liste c'est lorsque tu as reçu le 1^{er} mèl du proviseur ?

R : Au début oui voilà exactement, et c'est parce que je pensais être dessus aussi parce que j'ai déjà travaillé plusieurs années en classe de BTS, et d'ailleurs j'étais à l'époque professeure formatrice en classe de BTS, j'ai fait des stages. Donc si tu veux comme C* le regrette elle souhaitait vraiment que je retravaille avec elle en BTS du coup j'ai cru aussi que ça émanait de là, parce que C* m'avait dit « on va faire un binôme je vais te remettre etc. ». Moi je n'ai jamais dit à Monsieur le Proviseur que je voulais faire partie de ce projet. J'ai donc découvert.

Après je me suis dit c'est peut être aussi parce que je fais des classes de STMG, voilà je ne sais pas comment je me suis retrouvée sur la liste de Monsieur le Proviseur, jamais il ne m'a demandé et je n'ai jamais dit oui.

Q : Le proviseur a fait un mèl en mettant en destinataire les équipes pédagogiques STMG et BTS ?

R : Oui voilà. Donc moi je n'avais rien demandé. Étant toujours partante je me suis dit ça peut-être intéressant. Puisqu'en effet j'enseigne en STMG depuis 3 ans, en plein de ce projet la pour valorisation de cette filière, et j'ai fait de nombreuses années en BTS.

Q :

Je me rappelle qu'on avait échangé, tu étais venue me voir pour t'inscrire. J'avais envoyé un questionnaire auquel tu avais répondu pour participer au projet.

À quoi t'attendais-tu lors de ta présence à la réunion de travail du projet ? Comment as-tu perçu de la réunion ?

R : Alors moi je trouve que l'idée de travailler en équipe et cette mise en collectif, de faire une passerelle STMG ça me semble très positif ; ça me semble très utile, etc. Maintenant moi ce jour là, j'avais été un peu réfractaire parce que cette année j'ai été débordée en permanence. J'étais professeur en lycée et cette année on a connu la réforme (je suis professeure principale de seconde). C'était très chargé : on avait beaucoup de réunions, beaucoup de choses à gérer, du stress en plus parce qu'on a découvert toutes les informations de la réforme au compte goutte on avait tous les parents, le stress des parents à gérer, ça a été une année un peu compliqué il faut le dire.

Deuxièmement, compliqué aussi parce que je fais partie d'un projet justement dans lettres en STMG que nous montons, donc beaucoup d'heures, de réunions, des heures de répétitions, là on a fait 2 soirées spectacles donc tu vois ça fait quand même lourd. Parce qu'en plus j'ai 2 classes de première et qui passent le bac donc voilà, j'étais quand même débordée.

Q : D'accord, donc si on se replace maintenant au tout début du projet, la dimension numérique de celui-ci posait-elle un problème pour toi ?

R : Non parce que j'essaye de faire de plus en plus de numérique avec les élèves. Bon, la formation Éléa je suis restée un peu sur ma faim : je trouvais que tous ces parcours, c'était des choses un peu toutes bêtes qui étaient assez chronophages chez nous, alors qu'il aurait fallu qu'on rentre dans le vif du sujet, qu'on travaille tout de suite sur la fabrication de parcours. Notre trinôme avait travaillé sur une séquence à proposer à des secondes et on n'a même pas pu aboutir parce que toutes les 3 on est complètement débordées en permanence donc finalement on n'a pas eu le temps d'aboutir le projet, parce qu'on a passé beaucoup de temps au début pour rien ça nous servait à rien, donc je suis restée sur ma faim donc c'est pour ça que je n'ai pas la sensation de maîtriser parfaitement l'outil. Quand on se retrouve devant on cherche encore beaucoup.

Q : Si je comprends bien, tes compétences numériques n'étaient pas forcément installées. Cependant, cela n'a pas non plus été un frein à ton engagement dans le projet ?

R : Exactement ! Non parce que je me dis justement je vais pouvoir continuer. J'ai vu que les collègues de BTS à ce moment-là elles avaient du temps et donc je m'étais dit que j'allais pouvoir bénéficier de leur avancée après.

Q : Quel usage as-tu fait de magistère ?

R : J'étais très frustrée parce que je me disais mince il y a ça mais je ne pouvais pas !

J'attends le mois de juillet, car je n'ai pas eu le temps : je voyais les messages, j'ai tout mis dans un dossier de côté et je vais tout faire en juillet.

Q : Que peux-tu me dire au sujet du travail coopératif au sein de votre groupe ?

R : J'ai reçu tes messages, mais pas ceux de mon groupe. Je n'ai pas été tenu au courant de ce qu'elles ont fait elles.

Q : Penses-tu que le travail collectif permette d'apprendre ?

R : Oui, c'est évident et puis on est d'autant plus ouvert, et c'est plus facile de partager avec ses collègues. Il y a toujours le côté un peu « affinité » qui ajoute un plus, mais oui moi dans ma carrière j'ai appris pleins de choses par ce biais, parfois mieux que dans des stages officiels ou on se rend. On est directement dans le vif du sujet, parfois on partage des classes donc, on sait de quoi on parle, ce qu'on cherche donc c'est plus efficace.

Q : Quels sont selon toi, les freins au travail collectif ?

R : Les freins c'est le côté humain, c'est-à-dire qu'il y a des personnes avec qui tu ne pourras jamais t'entendre. Ce qui manque quand même c'est le temps. On travaille toujours en flux tendu. Tout le temps !

Les remerciements.

2. Entretien semi-directif n°2, réalisé au lycée Van Gogh le 6 juin 2019.

Question : Quelles ont été tes motivations à participer au travail collectif ?

Réponse : Cela fait plusieurs années que j'interviens au BTS et j'ai toujours trouvé dommage que les professeurs de matières générales et professionnelles ne travaillent pas ensemble. Souvent en raison du manque de temps. C'est important de montrer aux étudiants que l'on travaille ensemble, c'est important pour eux et pour nous. Je n'avais jamais eu l'occasion de travailler avec des collègues, avec lesquels je m'entends bien, et on avait déjà évoqué la possibilité de travailler sur l'argumentation. Donc la proposition de cette année a été un moyen de mettre en place quelques idées.

En raison de l'évolution du public en BTS on est très souvent confrontés à des difficultés seuls, on n'en parle pas assez en équipe pédagogique.

Q : Quel a été ton ressenti à l'issue de la première réunion collaborative ?

R : Alors il y a eu des réactions par rapport à Éléa, mais moi je n'ai pas du tout sur le coup ni compris ni anticipé. Je n'avais jamais pratiqué et je n'avais pas compris que c'était aussi chronophage. Je suis partie du principe que c'était bien que chacun s'exprime, mais moi je voulais attendre de voir ce que ça pouvait donner. De plus, c'était quand même intéressant d'écouter les avis divergents.

Q : Connaisais-tu la plate-forme Éléa avant de participer au projet ?

R : Non pas du tout ! Moi j'étais centrée sur l'intérêt pédagogique et sur le côté plate forme numérique c'est lorsque j'ai vu l'outil face à moi que j'ai compris que c'était compliqué, et heureusement que C* était la, car c'est elle qui a fait la majeure partie des choses. Je ne suis pas capable de faire moi quoi que ce soit.

Q : La nécessité d'utiliser le numérique a-t-elle été un frein pour toi ?

R : Oui, car lorsqu'il est à l'interne cela ne me gêne pas, à défaut j'ai toujours le même questionnement on travaille pour qui ? Cela devient de plus en plus compliqué numériquement. On aurait pu utiliser l'ENT car c'est plus simple. Après je n'ai pas très bien compris, il paraît que ce n'est

plus notre propriété intellectuelle (parle du parcours sur Éléa). Je n'accepte pas trop ; il faut faire figurer le nom des auteurs.

(Éclaircissements apportés à l'interlocuteur sur Éléa et la Éléathèque)

Q : Malgré l'absence de formation sur Éléa, tu t'es impliquée dans le projet jusqu'au bout..

R : Oui, car le contenu m'intéressait et on a été très vite avec C*, même si on manque toujours de temps. Pour moi c'est assez concluant dans l'ensemble, mais je ne suis pas sûre d'arriver à manipuler très vite Éléa. Mais ça m'a appris énormément sur comment je peux commencer une première année de BTS.

Q : Quel usage as-tu fait de l'espace Magistère ?

R : Je ne l'ai pas trop utilisé, je consultais les messages, je n'avais pas le temps d'y aller.

Q : Comment percevais-tu le travail sur Éléa avant de t'engager dans le projet ?

R : Je ne pensais pas que c'était aussi difficile et chronophage.

Q : Si tu l'avais su avant, te serais-tu quand même impliquée ?

R : Oui car le fait d'avoir partagé m'a beaucoup apporté ! Cela manque de ne pas travailler en équipe.

Q : Qu'est ce que ce travail en équipe t'a apporté ?

R : En termes de relationnel, de projection pédagogique ; et c'est important de montrer aux jeunes qu'on travaille en équipe.

Q : Comment avez-vous organisé votre travail au sein de votre groupe ?

R : On s'est réunies pour répartir les tâches. Je devais trouver des ressources, C* devait les ajouter sur Éléa. On n'a pas arrêté de « mêler », au fur et à mesure de l'avancée du travail et on se répartissait à nouveau les tâches.

Et ce weekend, j'essayerai de me mettre face à la machine et c'est moi qui vaincrai ! No pasaran !

Cela va me prendre un peu de temps, mais je ne veux quand même pas y passer l'été.

Q : Que penses-tu avoir appris lors de cette expérience de travail collectif ?

R : La nécessité d'utiliser le numérique avec les élèves et je trouve que tu apprends énormément des autres mais parfois c'est compliqué de travailler en équipe.

Q : Pourquoi et à quel niveau ?

R : Le prof est par nature solitaire et il est face à une certaine liberté. C'est bien, mais il faut savoir faire des concessions pour pouvoir travailler ensemble.

Parfois, c'est difficile, on est dans un métier où on ne réalise pas qu'on a besoin de temps pour faire des choses ensemble, alors on s'agite.

Q : Y'a-t-il pour toi des freins au travail collectif ?

R : Oui le temps et le manque de maîtrise de la technique.

Les remerciements.

3. Entretien semi-directif n°3, réalisé au lycée Van Gogh le 28 juin 2019.

Question : Pour quelle(s) raison(s) as-tu décidé de participer au projet collectif autour de la création de parcours sur Éléa ?

Réponse : J'avais déjà fait un stage sur la e-éducation, c'est comme ça que j'ai connu Éléa. Je trouve que c'est une autre manière d'enseigner et on peut utiliser ce type de parcours après à tous les moments de l'année que ce soit en révision, en découverte, en approfondissement. C'est une manière de différencier le parcours des élèves, que moi personnellement j'ai du mal à faire en face à face, donc ça me paraissait très intéressant. Alors, quand il y a eu ce projet je l'ai intégré d'une part parce que je suis plutôt favorable sur le fait d'utiliser la e-éducation et que me lancer toute seule dans un parcours je n'y étais pas encore arrivée. Et en plus que ça soit utilisable tout de suite rapidement ça va me permettre justement de me motiver à me lancer moi-même dans des parcours spécifiques pour moi.

Q : D'accord donc c'était vraiment au départ une motivation liée au l'e-éducation, et le fait de démarrer en collectif était plus rassurant que de démarrer seule et d'être livrée à soi-même ?

R : Oui effectivement le problème, c'est que j'ai peur de me disperser. Là, le fait d'avoir un objectif qu'on s'est fixé, d'avoir une feuille de route, ça cadre les choses. Moi je pense que c'est la réflexion, la conception qui demande le plus de temps, la réalisation je ne suis pas aussi au point que toi, par exemple quand je vois la médiatisation de votre parcours, c'est géant ! Moi j'aimerais bien être capable de faire comme votre parcours. C'est plus la réflexion de conception qui prend beaucoup de temps, donc là c'était cadré et tu n'es pas seul, ça t'évite de partir dans tous les sens.

Q : Est-ce que la dimension numérique du projet t'a posé problème ?

R : Non, je ne suis pas une personne connectée mais je reste ouverte ; ça s'apprend. Il y a des tutoriels, si tu veux savoir comment fonctionne un logiciel tu peux t'auto-former. C'est mieux si on peut être accompagné d'abord parce que je trouve qu'on travaille bien en groupe, parce que tu peux t'amuser faire des pauses, tu échanges des idées, et c'est cet échange d'idées qui me plaît.

Q : Donc tu as apprécié ce moment où tu as pu échanger avec tes collègues, très bien. Qu'est-ce que tu as pensé du temps collaboratif du premier présentiel ?

R : J'ai été un peu frustré. J'aurais bien voulu qu'on échange plus avec les collègues de bac pro, parce qu'au départ notre objectif c'était bien ça, c'était un parcours pro BTS ou terminal BTS. Je me suis orientée sur quelque chose de pragmatique et utilisable, donc très égoïstement j'ai travaillé sur un truc que je peux utiliser moi. Les autres parcours je peux les utiliser aussi, mais là c'était dans ma progression ce je voulais faire en début d'année : une présentation de l'ENT. Donc je me suis économisée du travail soyons clairs ! Et donc j'aurais souhaité échanger sur les autres parcours. Qu'est ce qu'on y met, qu'est ce qu'on attend. Plus de collaboratifs en fait !

Q : Qu'on aille plus loin dans la construction commune des parcours, en tout cas dans leur scénarisation, est-ce bien cela ?

R : Alors peut-être que c'était prématuré, puisqu'après quand on a fait la classe virtuelle on l'a eu. Après comme on teste les parcours j'ai bien vu ce que vous aviez fait.

Q : Comment avez-vous organisé le travail coopératif au sein de votre groupe ?

R : ça s'est fait très intuitivement. En partant de nos vécus sur ce que l'on utilise sur l'ENT (alors nous c'était le parcours ENT) ; et chacun a fait celui qu'il utilisait le plus. Pour la médiatisation, c'était plus M*. Moi j'ai fait quelque chose de très simple (les réorienter sur des tutoriels ou de la documentation et puis après prévoir un exercice de contrôle des acquis).

Q : Comment avez-vous échangé ?

R : Par mël.

Q : Quel(s) usage(s) avez-vous fait de l'espace collaboratif sur Magistère ?

R : Autant Magistère, j'ai bien adhéré sur notre formation Éléa établissement autant là, j'en ai pas vraiment vu l'utilité. Je pense que c'est aussi parce que les outils que tu as utilisés sur Magistère, comme le forum etc. c'est quelque chose que je ne maîtrise pas. J'ai utilisé l'outil parce que tu l'avais utilisé pour communiquer avec nous donc je suis retournée sur Magister mais j'aurais pu envoyer un mël c'était pareil.

Tu en as eu besoin pour la classe virtuelle, fallait que tu passes par Magistère je suppose. Je te dis j'en ai pas ressentie l'utilité. Je l'ai utilisé parce que ça me paraissait cohérent d'utiliser le même outil que celui que tu utilisais.

Q : Quels sont les freins ou contraintes que tu vois au travail collectif ?

R : Moi j'adore, je suis « pro » travail collaboratif et je regrette bien souvent qu'on ne puisse pas avoir assez de temps, parce que pour moi la collaboration ce n'est pas ce qu'on a fait.

Là, c'est de la répartition de tâches ce n'est pas de la collaboration. Pour moi la collaboration c'est chacun arrive avec son petit sac, met au milieu et on fait le gâteau ensemble et ça, ça demande un temps que matériellement malheureusement il n'est pas possible d'avoir. Et puis la vraie collaboration, ça demande un investissement en amont parce que tu prépares ton petit sac d'ingrédients donc tu réfléchis. Puis, il faut savoir se remettre en cause, parfois te dire oh mince, j'ai passé 3h ça sert à rien parce ce qu'il ou elle m'a dit, c'est super génial et j'aurai du prendre par ce petit bout là ! D'un seul coup ça s'enchaîne mieux, donc ça demande beaucoup de sacrifices et beaucoup de temps. Il n'y a pas de secret quand tu veux travailler en groupe, il faut du temps et de l'investissement.

Q : Donc le travail collectif pour toi c'est aussi de la négociation, des affrontements, dans le sens positif, de nouveaux questionnements, etc. ?

R : Oui, on va peut-être trouver les mêmes supports, on va peut être trouver les mêmes vidéos les mêmes choses, mais on ne va pas les présenter de la même manière. Et c'est comme ça que tu t'enrichis, c'est comme ça que tu changes ton point de vue. Moi le travail collaboratif c'est de voir qu'il y a pleins de regards différents, que chacun ont leurs qualités et leurs défauts que tu ne vas pas forcément adopter parce que ce n'est pas toi et il faut que ce soit toi, mais qui vont te donner d'autres idées, d'autres pistes, moi je trouve ça génial.

Q : Si je conclus rapidement ce projet t'as apporté une possibilité de travailler avec les autres, de partager des idées, de profiter de leur vision et transformer ainsi la tienne. Au niveau des apprentissages, tu penses que cela t'a apporté quelque chose également ?

R : Alors sur Éléa ça m'a montré que j'avais encore du travail pour être très efficace, notamment pour faire ce que tu as fait. Moi je veux absolument faire un truc comme ça ! Mais ça me donne envie d'aller plus loin !

Les remerciements.

Annexe 15 : Synthèse de l'entretien avec une formatrice chargée de mission en e-éducation de la Dane de Versailles

Entretien semi-directif réalisé à Franconville, le 26 juin 2019

La formatrice a réalisé plusieurs formations dites « FIL » (formation à initiative locale) dans le courant de l'année scolaire 2018/2019. Elle nous fait part de ses observations du travail collectif des enseignants lors de ces formations au numérique éducatif.

Sur un établissement, elle a pu observer que les professeurs en formation étaient peu motivés ne se sont pas engagés dans la e-éducation car la formation avait été imposée par la direction de l'établissement. Les enseignants ont été efficaces lors du travail en équipe mais la situation s'est compliquée dès l'utilisation de la plate-forme : « Ils se sont dit que c'était trop compliqué et ont abandonné. L'outil a été vu comme un frein ». Sur Magistère, elle remarque que l'utilisation du forum par les enseignants est rare et qu'il s'agit dans les faits d'un moyen de faire « descendre l'information du formateur vers tout les formés ». Elle souligne que les enseignants écrivent par mël. Alors la formatrice reprend le mël en y apportant une réponse sans nommer le professeur à l'origine de la question afin que les autres professeurs puissent profiter de la réponse donnée.

La formatrice rappelle qu'il s'agit d'une formation à la e-éducation et non à l'utilisation d'une plateforme à proprement parler : « Il faut bien noter que c'est s'engager dans la e éducation en équipe donc il faut penser « e-édu » avant de penser « outil ». C'est toute une stratégie pédagogique qui doit se construire en équipe. Et les enseignants doivent pouvoir exploiter tout de suite après sinon les formations seront non productives ». Elle explique que sur un établissement, deux enseignants inscrits d'office ne se sont jamais connectés et présentés aux présentiels. Elle souligne que « lorsque la formation est imposée cela se ressent et impacte la dynamique de groupe ».

Selon elle, le contexte local (émeutes de cette année, réforme), la période de formation, l'espacement des temps de présentiels, le type d'établissement, les différents temps d'activité en établissement impacte la réalisation de la formation.

Elle note qu'il existe des freins au niveau de l'utilisation des plateformes et du partage sur ceux-ci. Selon elle, il y a aussi des freins liés à la question du partage. Les enseignants sont réticents à partager leurs parcours avec leurs collègues et les autres professionnels de l'éducation : « Est-ce la peur de la critique ? Du regard de « Big Brother » ? Du vol d'idées à des fins commerciales ? ». Pourtant elle remarque lors des présentiels une certaine entraide entre les professeurs.

Elle termine en attirant notre attention sur le fait qu'une formation suivie sans production effective même par la suite engendre dans la plupart des cas une perte des compétences acquises.

Index

A

Affordance.....	39, 51
Agentivité.....	17, 27, 28
Apprentissage vicariant.....	47
Artefacts.....	35, 38, 42

C

Collaboratif.....	10, 16, 20, 22, 29, 33, 43, 50, 51
Collectif.....	9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 22, 23, 25, 28, 32, 33, 41, 42, 43, 45, 49, 52, 55
Coopératif.....	8, 9, 10, 16, 22, 51

D

Développement professionnel.....	8, 11, 33
----------------------------------	-----------

E

Ecosystème.....	50, 51
E-éducation.....	7, 9, 25, 30, 35, 47, 51, 52
Engagement.....	7, 10, 16, 17, 22, 23, 25, 26, 27, 33, 42, 46, 51, 53
Espace collaboratif.....	9, 13, 20, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 39, 42

I

Imaginaire.....	16, 34, 35
Informels.....	13, 16, 49, 50, 56
Injonction.....	6, 17, 19, 52
Intelligence collective.....	11, 16, 42, 51
Interdépendance.....	20, 21, 46

M

Motivation.....	16, 22, 23, 24, 25, 27, 51, 52
-----------------	--------------------------------

S

Sentiment d'efficacité personnelle.....	27
---	----

U

Usage.....	8, 9, 16, 31, 35, 38, 39, 41, 42, 43, 51
------------	--