



**HAL**  
open science

# Impact du travail collectif sur l'évolution des pratiques des stagiaires contractuels suivant une formation à distance

Nicolas Louisot

► **To cite this version:**

Nicolas Louisot. Impact du travail collectif sur l'évolution des pratiques des stagiaires contractuels suivant une formation à distance. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03472953

**HAL Id: dumas-03472953**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03472953v1>**

Submitted on 9 Dec 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License



Mémoire de recherche présenté dans le cadre du

Master 2<sup>e</sup> année  
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »  
Mention 4 Pratiques et ingénierie de la formation  
Parcours 1

Nicolas LOUISOT

*N° étudiant : 32022784*

**Impact du travail collectif sur l'évolution des pratiques des stagiaires contractuels suivant une formation à distance.**

Sous la direction de

Jasmine Latappy, formatrice INSPE à l'UPEC  
Pascale Monnet-Chaloin, formatrice INSPE à l'UPEC

Soutenu le 11 juin 2021

## Remerciements

---

Ce mémoire est le fruit d'un travail collectif à bien des égards qui, sans aucun doute, aura servi bien plus que mon développement professionnel.

Parmi les personnes m'ayant accompagné dans cette aventure, je tiens tout particulièrement à remercier :

- mes deux directrices de mémoire, Mmes Latappy et Monnet-Chaloin, pour leur bienveillance, leurs précieux conseils et leur disponibilité tout au long de l'élaboration du projet ;
- M. Ferone, pour avoir accepté d'être membre de mon jury et pour sa coordination du Master MEEF4 FAD exercée avec le souci permanent que la formation nous apporte le plus possible ;
- l'ensemble des formatrices et formateurs du Master MEEF FAD qui ont nourri mes réflexions et m'ont fait gagner en connaissances et compétences via leurs interventions ou leurs activités à réaliser ;
- tous les collègues étudiants du MEEF qui ont tenu bon sur cette année bien chargée et m'ont beaucoup apporté via nos échanges - avec une pensée toute particulière pour Monique et Fabien qui ont été des compagnons hors-pair dans de nombreux projets et avec qui j'ai l'impression d'avoir passé une bonne partie de l'année en visio ;
- le trio de choc de co-conceptrices et co-animatrices de la formation support du recueil de données - Sandrine Amiotte-Suchet, Fanny Couturier et Aurélie Legrand - avec qui j'ai passé des heures innombrables de travail dans une ambiance détendue et professionnelle fléchée vers la bonne humeur pour le plus grand plaisir des stagiaires que je remercie également pour leur participation ;
- M. Reffay pour m'avoir aidé à initier la réflexion autour de mon sujet de recherche ;
- ma famille, mes collègues et mes amis qui m'ont accompagné, parfois sans comprendre pourquoi je m'infligeais cela ;
- et surtout Jules qui m'a soutenu de bien des façons par sa compréhension et son aide au quotidien et sans qui la satisfaction d'avoir relevé ce défi n'aurait vraiment pas la même saveur.

# Déclaration anti-plagiat

---

Fait à Besançon, le 28/05/2021

Je soussigné Nicolas LOUISOT :

- déclare que ce mémoire est un document original fruit d'un travail personnel ;
- suis au fait que la loi sanctionne sévèrement la pratique qui consiste à prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne ;
- atteste que les citations d'auteurs apparaissent entre guillemets dans le corps du mémoire ;
- atteste que les sources ayant servi à élaborer mon travail de réflexion et de rédaction sont référencées de manière exhaustive et claire dans la bibliographie figurant à la fin du mémoire ;
- déclare que personne n'est autorisé à faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien ;
- déclare avoir obtenu les autorisations nécessaires pour la reproduction d'images, d'extraits, figures ou tableaux empruntés à d'autres œuvres.

Signature :

Renforcée depuis la crise sanitaire liée à la Covid 19, la formation à distance est devenue un enjeu essentiel du développement professionnel des enseignants, notamment chez les nouveaux personnels de l'Education nationale. Après un passage en revue de plusieurs publications sur le sujet, nous orientons notre recherche vers l'impact du travail collectif sur l'évolution des pratiques des stagiaires contractuels suivant une formation à distance. Menée début 2021 en plein contexte de télétravail, la formation étudiée ici tend à confirmer que le travail collectif a un impact sur le développement professionnel mais cela semble à nuancer selon l'implication des stagiaires et les situations de formation qui leur sont proposées. La conclusion ouvre des perspectives quant à l'impact de l'ingénierie de formation et aux postures du formateur pouvant favoriser le travail collectif ainsi qu'à la plus-value éventuelle d'un format hybride face à un format tout à distance, l'ensemble pouvant favoriser le développement professionnel des formés.

Mots clés : formation à distance, groupe formel virtuel d'apprentissage, développement professionnel enseignant, travail collectif.

# Table des matières

---

<b>1. Synthèse d'études sur le travail collectif en formation à distance et son lien avec le développement professionnel enseignant.....</b>	<b>10</b>
1.1. Mise en place du questionnement.....	10
1.2. Le travail collectif entre enseignants. ....	12
1.2.1. Définition du travail collectif enseignant.....	13
1.2.2. Vers un collectif d'enseignants apprenants.....	16
1.2.3. Les particularités d'un collectif d'apprenants en ligne.....	17
1.3. Place des phases de travail collectif dans les formations à distance.....	19
1.3.1. Place réservée au travail collectif selon les dispositifs de formation.....	19
1.3.2. L'importance des interactions entre stagiaires dans les modèles de formation.....	23
1.3.3. Mise à distance du formateur et focalisation sur les interactions entre stagiaires.....	25
1.4. Analyser l'impact d'un travail collectif à distance sur le développement professionnel enseignant.....	27
1.4.1. Analyser les interactions à distance.....	27
1.4.2. Identifier un possible développement professionnel des enseignants.....	29
1.5. Définition de la question de recherche et des hypothèses associées.....	31
<b>2. Méthodologie de recueil de données lors d'une formation à distance .....</b>	<b>32</b>
2.1. Description de la formation support du recueil de données.....	32
2.2. Démarche pour estimer l'évolution des compétences évaluatives des stagiaires.....	35
2.2.1. Exploitation de questionnaires.....	35
2.2.2. Analyse des évaluations des stagiaires.....	37
2.3. Etude de la place du travail collectif dans le développement professionnel des stagiaires.....	39
2.4. Recherche de profils de stagiaires.....	43
<b>3. Résultats et discussion sur le développement professionnel des stagiaires constaté dans notre étude.....</b>	<b>46</b>
3.1. Caractérisation de l'échantillon.....	47
3.2. Estimation du développement professionnel des stagiaires.....	52
3.3. Impact du travail collectif sur le développement professionnel des stagiaires.....	55
3.4. Lien entre les profils des stagiaires et l'évolution de leurs pratiques.....	59
<b>4. Conclusion et perspectives.....</b>	<b>62</b>
<b>5. Bibliographie .....</b>	<b>66</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>68</b>

## Table des figures

---

Figure 1 : Concepts convoqués dans le cadre de ce mémoire. ....	11
Figure 2 : Gradation de la terminologie liée au travail collectif .....	13
Figure 3 : Six configurations de dispositif hybride.....	22
Figure 4 : Modèle IMAIP de Lebrun (2007). ....	23
Figure 5 : Annonce aux stagiaires du recueil de données dans le cadre du présent mémoire. ....	33
Figure 6 : Méthodes et moments du recueil de données dans la formation étudiée. ....	33
Figure 7 : Données recueillies pour établir le profil des stagiaires.....	43
Figure 8 : Suivi de la participation des stagiaires aux activités du parcours.....	49
Figure 9 : Auto-évaluation des stagiaires sur leur posture face aux forums des modules 1, 2 et 3. ....	50
Figure 10 : Mots clés présents dans les définitions du mot "évaluation" pour les stagiaires. ....	52
Figure 11 : Auto-évaluation par les stagiaires du degré d'évolution de leur pratique suite à la formation. .....	54
Figure 12 : Avis des stagiaires sur qui a le plus fait évoluer leurs pratiques depuis le début de la formation. .....	56
Figure 13 : Réponse à la Q4.2 - Niveau de progrès permis par les modalités de travail proposées. ....	57
Figure 14 : Synthèse des origines multifactorielles du développement professionnel des stagiaires abordées dans ce mémoire. ....	65

## Table des tableaux

---

Tableau 1 : Contenu et intérêt du questionnaire 0 concernant le développement professionnel.....	36
Tableau 2 : Contenu et intérêt du questionnaire 4 concernant le développement professionnel.....	37
Tableau 3 : Contenu et intérêt du questionnaire 0 concernant le travail collectif pour les stagiaires. ....	39
Tableau 4 : Contenu et intérêt du questionnaire 4 concernant le travail collectif pour les stagiaires. ....	40
Tableau 5 : contenu et intérêt du questionnaire 0 dans la constitution de profils de stagiaires. ....	44
Tableau 6 : contenu et intérêt du questionnaire 4 dans la constitution des profils de stagiaires. ....	45

\*

Au cours des dernières années, les modalités de formation d'un enseignant ont grandement évolué avec l'arrivée de formations en ligne à suivre de façon synchrone ou non, individuellement ou à plusieurs, avec ou sans rassemblement en présentiel. Ayant déjà suivi ce type de formations sous des modalités différentes sur lesquelles nous reviendrons dans la partie 1 (MOOC, FOAD, formation hybride, etc.), il m'est apparu intéressant d'étudier la plus-value éventuelle de ces différents formats sur le développement professionnel des enseignants. L'inscription au Master MEEF - Pratiques et ingénierie de la formation<sup>1</sup> et à des formations sur la plateforme M@gistère m'ont permis de vivre ces formations « côté stagiaire », ce qui a renforcé mon souhait d'étudier l'optimisation de ces supports afin de rendre plus efficaces la réflexivité et les évolutions de pratiques des enseignants concernés. De plus, ma mission à la Délégation Régionale au Numérique pour l'Education (DRNE) m'a permis de vivre les formations hybrides « côté formateur », de la conception à l'animation, avec des publics variés.

Parallèlement à cela, mon expérience d'enseignant pilote du Groupe d'Echanges de Pratiques (GEP) professionnelles au sein du collège Lou Blazer de Montbéliard et de copilote du groupe de travail académique sur l'évaluation m'ont amené à réfléchir à la notion de « communauté apprenante ». En effet, il m'apparaît important d'identifier les modalités de travail, de production de ressources et d'échanges rendant un ensemble de professeurs efficace pour se former afin d'améliorer l'efficacité de leur enseignement auprès de leurs élèves.

Conscient de l'importance et de la plus-value du sentiment d'appartenir à un collectif afin de développer ses compétences professionnelles, aussi bien en tant que stagiaire qu'en tant que formateur, il était difficile pour moi de percevoir comment faire émerger ce sentiment lors d'une formation en ligne. Le questionnement qui allait nourrir mon mémoire était alors initié : Comment impliquer des stagiaires dans une formation en ligne ? Comment développer leur sentiment d'appartenance à un groupe ? Comment faire vivre un collectif enseignant virtuel ? Comment s'assurer de l'impact de ce collectif sur les pratiques des stagiaires ? Autant d'interrogations qui ont pu être fouillées grâce au contexte professionnel de l'année 2020-2021 offrant un terrain de

---

<sup>1</sup> Parcours Formation de formateur et conseil en formation pédagogique (Formation à distance).



recherche intéressant, notamment via la demande de conception de formations à distance pour les enseignants contractuels<sup>2</sup>.

En effet depuis plusieurs années, les rapports se succèdent pour mettre en avant le manque cruel de formation des personnels contractuels de l'Éducation nationale, conduisant les académies à leur offrir une formation adaptée. Cette commande institutionnelle s'est cependant heurtée à la difficulté de former ces personnels en raison du turnover important et de leur arrivée à différents moments de l'année. Cet élément, auquel s'ajoute le coût de formation d'un tel vivier, a incité l'académie de Besançon à demander la mise en place de formations à distance via la plateforme M@gistère pour relever ce défi.

Les inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) ont notamment identifié l'évaluation au service des apprentissages comme axe de formation prioritaire. Etant formateur sur cette thématique et souhaitant développer mes compétences sur l'utilisation de M@gistère, il m'a été demandé de concevoir cette formation qui allait servir de base à mon questionnement de recherche.

Bien que limitée par le temps et le contexte, la recherche menée pour réaliser ce mémoire se fixe donc **plusieurs objectifs** autour de la problématique de l'impact de la collaboration sur l'évolution des pratiques des stagiaires contractuels suivant une formation hybride :

- Identifier les modalités de formation à distance paraissant formatrices pour les stagiaires et évaluer en partie leurs effets sur leurs pratiques ;
- S'appuyer sur la littérature pour mettre en place une méthodologie d'analyse de contenus d'interactions (forum, classe virtuelle, ateliers à distance, évaluation par les pairs) ;

---

<sup>2</sup> Défini par la circulaire n° 2017-038 du 20-3-2017, un professeur contractuel est un enseignant non titulaire occupant des postes vacants ou remplaçant des professeurs absents (maladie, congé de formation, de maternité...), à temps plein ou partiel. Il est recruté en CDD pour une année scolaire ou moins, de manière reconductible, à temps plein ou partiel.

- Tenter de relier certains changements de pratiques professionnelles à l'impact éventuel de certaines modalités de formation, tout en regardant si les profils de professeurs contractuels (expériences, formation, discipline, etc.) influencent en partie ce développement professionnel.

L'hypothèse privilégiée ici est que les stagiaires collaborant dans la formation développeront une réflexivité et une prise de recul plus grande les aidant à faire évoluer plus rapidement et efficacement leurs pratiques liées au contenu proposé.

Pour répondre à ces objectifs, nous résumerons tout d'abord les données de la littérature concernant les notions clés du sujet présentées précédemment afin qu'elles nourrissent la problématique étudiée et permettent de préciser les hypothèses que nous mettrons ensuite à l'épreuve d'une récolte de données dont la méthodologie sera explicitée. Nous discuterons enfin des résultats obtenus avant de conclure sur les enseignements de ce travail de recherche et d'ouvrir sur les perspectives qu'il offre.

# 1. Synthèse d'études sur le travail collectif en formation à distance et son lien avec le développement professionnel enseignant.

---

Afin de mieux comprendre la démarche ayant guidé la rédaction de ce mémoire, nous commencerons par revenir ici sur le questionnement professionnel qui y est associé avant de l'enrichir des données issues de la recherche.

## 1.1. Mise en place du questionnement

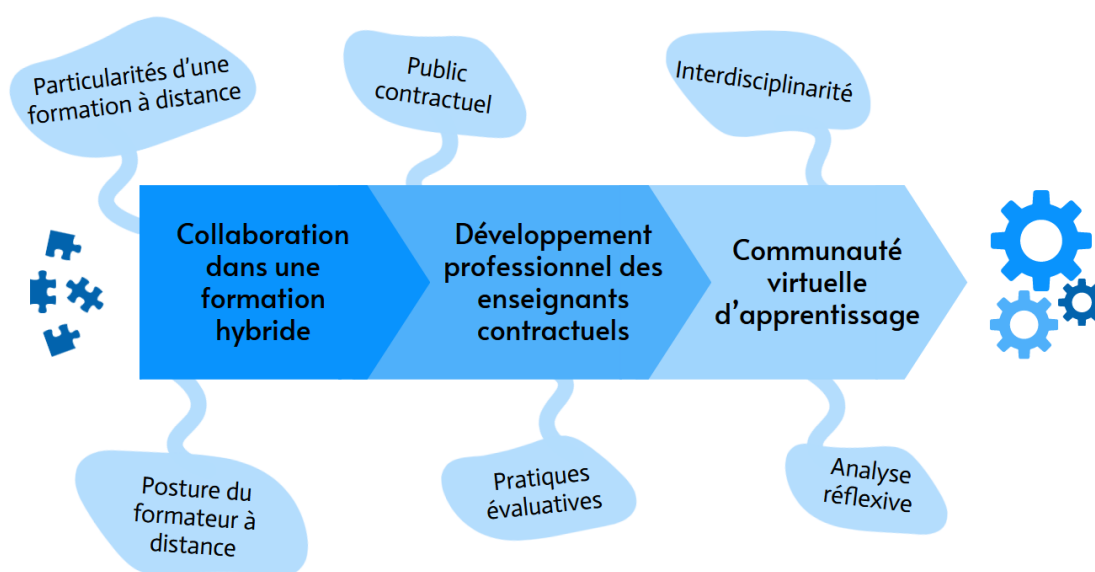
Lors de la réflexion sur le sujet de mémoire, il m'est rapidement apparu l'envie d'enrichir mes connaissances sur l'effet des échanges entre pairs dans l'évolution des pratiques professionnelles, notamment celles en lien avec l'évaluation. Souhaitant aller au-delà du ressenti empirique vécu via mon expérience de travail en équipe d'enseignants ou de formateurs ou via l'animation du groupe d'échanges de pratiques professionnelles dans mon établissement, plusieurs intérêts émergent autour de cette thématique prise dans le cadre particulier de la formation à distance :

- Un intérêt personnel concernant mes missions de formateurs, l'impact des interactions entre formés étant un levier possible d'atteinte ou non des objectifs d'une formation à distance : comment construire une formation permettant de favoriser cette dynamique ?
- Un intérêt institutionnel concernant la formation des personnels contractuels d'expériences et de niveaux de maîtrise du geste évaluatif très différents : existe-t-il une plus-value de les faire échanger et se nourrir des pratiques de chacun ? Si oui, laquelle et comment l'expliquer ?
- Un intérêt scientifique car peu de travaux abordent la formation hybride ou à distance dans le secondaire, la plupart portent sur l'enseignement supérieur, et le public contractuel reste encore rarement étudié : comment cette étude modeste menée dans le cadre d'un mémoire de Master pourra-t-elle participer à la récolte de données de recherche et aux discussions sur la formation à distance des personnels contractuels de l'Education nationale ?

Au début de la réflexion, la problématique s'articulait sur la manière dont la collaboration des stagiaires contractuels de disciplines différentes suivant une formation hybride influencerait l'évolution de leurs pratiques évaluatives. Souhaitant restreindre le sujet d'étude pour le rendre réalisable dans un contexte contraint et le présentiel devenant impossible à cause de la pandémie de COVID-19, les notions principales ont été définies pour limiter les lectures et la collecte de données :

- la collaboration dans le cadre d'une formation à distance,
- le développement professionnel des enseignants contractuels,
- la mise en place et le fonctionnement d'une communauté virtuelle d'apprentissage.

Comme cela est illustré sur la figure 1, plusieurs concepts associés graviteront autour de ces notions principales.



**FIGURE 1 : CONCEPTS CONVOQUES DANS LE CADRE DE CE MEMOIRE.**

Les observations des pratiques des stagiaires en classe étant impossibles, n'ayant pas le temps de mener des entretiens avec les élèves ou des analyses détaillées de productions à moyens ou longs termes et n'étant pas en mesure d'identifier l'origine d'une performance scolaire souvent multifactorielle, il n'a pas été retenu d'étudier

l'impact de cette formation sur la réussite des élèves ou sur leurs perceptions de l'évaluation au service de leurs apprentissages.

La formation hybride sur l'évaluation - support du présent mémoire - n'a pas pu se dérouler comme prévu au regard du contexte sanitaire. En effet, l'ensemble des phases prévues en présentiel ont été remplacées par des regroupements virtuels synchrones à distance. Le sujet a donc été recentré sur **l'impact du travail collectif sur l'évolution des pratiques évaluatives des stagiaires dans la partie distancielle d'une formation hybride.**

\*

Afin d'essayer d'atteindre les objectifs cités en introduction, un état des lieux de quelques publications scientifiques est nécessaire sur les éléments suivants : le travail collectif entre enseignants, les particularités de l'hybridation d'une formation notamment dans les interactions entre les stagiaires à distance et le lien entre collaboration et développement professionnel enseignant.

Les lectures viendront aussi nourrir la méthodologie de recueil de données qui s'appuiera donc sur les expériences décrites et les outils utilisés par différents chercheurs.

Les travaux publiés sur les thématiques précitées étant nombreux, la synthèse proposée ici doit être considérée comme parcellaire et gagnerait à être enrichie.

## **1.2. Le travail collectif entre enseignants.**

L'entrée principale de ce mémoire étant l'impact éventuel des phases de travail collectif sur le développement professionnel des enseignants contractuels, il est essentiel d'appuyer la terminologie et les données utilisées dans cet écrit sur une revue de littérature sur le sujet. Ainsi nous commencerons par un tour d'horizon de quelques publications permettant de définir ce qu'est le travail collectif et ce qu'il semble en mesure d'impacter dans certaines conditions ; puis nous ferons le lien avec l'aspect virtuel des formations hybrides, propre au terrain de recherche exploité ici ; avant d'aborder le développement professionnel dans ce contexte.

### 1.2.1. Définition du travail collectif enseignant.

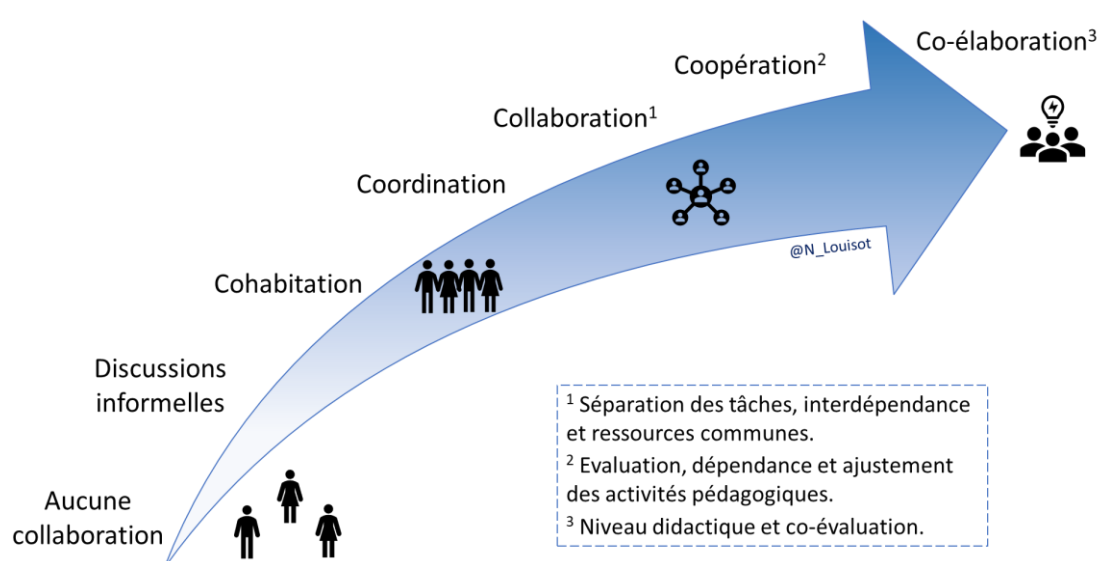
Un historique de la promotion du « travail collectif enseignant » est décrit par Gibert dans le Dossier de veille de l'Ifé d'avril 2018 :

- dès 1989, dans la lettre de rentrée déclinant la loi d'orientation, apparaît le concept de « communauté éducative » qui « rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves » ;

- en 2013, le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation est mis en place. Il contient la compétence suivante : « Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative : coopérer au sein d'une équipe, contribuer à l'action de la communauté éducative, coopérer avec les parents d'élèves, coopérer avec les partenaires de l'école, s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » ;

- en 2016, le CNEC souligne que la réforme de l'école se fait avec l'inclusion d'acteurs nouveaux et des dispositifs pédagogiques collectifs.

Les chercheurs ont étudié ce « travail collectif » et ont proposé plusieurs modèles, comme Marcel et de Thomazet et al. cités par Gibert (2018), dont la synthèse basée sur l'intensité des interactions entre enseignants est proposée dans la gradation suivante :



**FIGURE 2 : GRADATION DE LA TERMINOLOGIE LIEE AU TRAVAIL COLLECTIF**  
(Louisot, d'après Marcel et de Thomazet et al. cités par Gibert (2018)).

Du point de vue terminologique, « travail collectif » est une expression polysémique pouvant signifier selon les auteurs : échanges informels, travail en petits groupes choisis, groupes de travail plus formels, communauté d'apprentissage ou de pratique. Ces communautés d'apprentissages professionnel (CAP) sont très développées en Amérique du Nord et sont génératrices d'un « sentiment d'efficacité collective » (OCDE, 2013) comme le rappelle Gibert (2018).

Dans le cadre de la formation étudiée ici, les concepteurs ont plutôt développé la collaboration et la coopération entre les stagiaires, notamment lors de la première étape des modules et des classes virtuelles de la formation (voir le déroulé de la formation en annexe 3). On parlera donc de « **travail collectif** » pour englober de façon générale ces deux situations et nous garderons les termes suivants pour des situations plus spécifiques comme le proposent Dillenbourg et al. (2003) :

- « **collaboratif** » (issu du latin *collaborare* : « travailler avec quelqu'un ») quand les tâches sont séparées malgré des ressources communes, les stagiaires travaillent individuellement sur un même projet. On transposera ici aux formés ce que Connac (2017) résume ainsi pour les élèves : « Je fais quelque chose avec l'autre parce que j'y trouve un avantage pour moi-même » ;
- « **coopératif** » (issu du latin *cooperari* « faire quelque chose conjointement avec quelqu'un ») lors des phases d'évaluation entre pairs et d'évolution des productions suite aux remarques de stagiaires entre eux. De même, on transposera ici les propos de Connac (2017) : « Je fais quelque chose avec l'autre et pour l'autre parce que j'éprouve une satisfaction à l'idée de la satisfaction de l'autre » ;
- « **co-élaboration** » lorsque les stagiaires élaborent ensemble, co-évaluent la production et se l'approprient.

Il sera intéressant de constater ici si les activités conçues pour le susciter du travail collectif arrivent à leurs fins et à quel niveau, si elles ont un effet et, si oui, lequel et pourquoi d'après les stagiaires.

Ce travail collectif lors de la formation initiale (ou continue) du public contractuel visé par la formation étudiée ici est essentiel selon Gather Thurler et Perrenoud (2005) qui soulignent qu'un enseignant habitué à coopérer fera davantage coopérer ses élèves entre eux et sera aussi plus enclin à coopérer avec les membres de la communauté éducative ou les partenaires de l'Ecole. Ayant été invité à s'auto-évaluer et à évaluer ses pairs, on peut supposer qu'il mette également ses élèves dans cette situation. L'étude ne pouvant pas être réalisée sur ces points, cet aspect ne sera pas évoqué ici mais reste

un objectif de la formation, d'où l'intérêt de voir s'il ressort comme intérêt ou ressenti des stagiaires en bilan de ce dispositif (voir partie 3).

Dans son *Dossier de veille*, Gibert s'appuie sur différents modèles<sup>3</sup> pour proposer des pistes facilitant le « travail collectif enseignant » décrit précédemment. Nous y revenons ci-après en faisant le lien avec les éléments correspondants dans la formation étudiée dans ce mémoire :

- « le **partage d'un objectif commun** » qui correspond aux objectifs de la formation ici : définir le geste évaluatif, concevoir, mettre en œuvre, expliciter et exploiter des évaluations au service des apprentissages, impliquer les élèves ;

- « l'instauration d'un climat de confiance » et un « environnement propice au travail collectif » qui seront assurés par les formateurs et par les stagiaires eux-mêmes lors des échanges synchrones ou asynchrones, oraux (classe virtuelle) ou écrit (forums) ;

- « la **co-construction de ressources** » suite à des échanges et des concertations permettant l'élaboration d'un consensus en lien avec les objectifs de formation qui seront ici la production d'évaluations diverses soumise à l'analyse critique des autres stagiaires ;

- « la **production de savoirs professionnels** dans le cadre d'un apprentissage collectif, avec des apports internes et externes, laissant s'affronter les dilemmes et controverses. » Les chercheurs insistent sur la nécessité de « partager et de rendre visible cet apprentissage », ce qui sera fait via l'analyse par les pairs, les forums et les temps de bilan en classe virtuelle et en présentiel.

La plupart des auteurs s'accordent pour dire que le travail collectif, notamment dans ses niveaux les plus poussés (collaboration, coopération et co-évaluation) ont un impact sur le développement personnel des enseignants. C'est ce que nous chercherons à vérifier dans cette étude dans le cadre d'une formation hybride proposant plusieurs situations de travail collectif, notamment dans les phases à distance.

---

<sup>3</sup> Les sept jalons du Comité scientifique international sur les communautés d'apprenants (Brown & Campione, 1996 cités par Cristol, 2017), les huit dimensions de Bielaczyc et Collins (1999, cités par Martel, 2008), les dix conditions pour une CAP réussie de Prenger (2017) et les sept indicateurs de Leclerc permettant d'évaluer la progression d'une CAP (cités par Hubert, 2014).



### 1.2.2. Vers un collectif d'enseignants apprenants.

Pour passer d'un collectif à un collectif apprenant conduisant au développement professionnel des enseignants qui le composent, plusieurs auteurs développent des concepts intéressants.

Sur son site Internet, Lebrun (2011) rappelle la définition de « **l'apprentissage coopératif** », transposable aux statuts stagiaires / formateur.s, que Bourgeois et Nizet (1997) reprennent à Cohen : il s'agit de « *faire travailler les apprenants en groupes suffisamment restreints pour que chacun ait la possibilité de participer à une tâche collective qui a été clairement assignée. De plus, les apprenants sont censés réaliser la tâche sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant* ».

Dionne, Lemyre, et Savoie-Zajc (2010) parlent plutôt de « **communauté d'apprentissage** » offrant des possibilités de développement professionnel aux enseignants en fonction de ses « dimensions affective, cognitive et idéologique ». Ils la définissent comme un « lieu de partage et de soutien entre enseignants qui permet la construction de savoirs individuels et collectifs », « l'ajustement des pratiques » et « la recherche de sens ». Les praticiens y apprivoisent un savoir savant ou participent à son élaboration, tout en contribuant à l'édification d'une « vision partagée dans l'école ».

Dans le cadre de la formation étudiée ici, la « communauté d'apprentissage » n'est pas conçue pour durer dans le temps mais nous retiendrons tout de même les facteurs de réussite suivants pouvant être transposés (Dionne et al., 2010) : le contexte de formation et la « mise en place du processus collaboratif » qui dépendent pleinement de la personne ressource concevant et accompagnant les stagiaires (le formateur, ici). En nous appuyant sur les travaux de Cristol (2017), nous la qualifierons donc de « **communauté virtuelle d'apprentissage** » mais que le terme de « communauté » serait selon lui inadapté car il n'apparaît pas de « micro-culture » (« processus endogène et non par décision extérieure ») au sein des stagiaires. L'auteur parlerait plutôt de « groupe » s'il reste organisé uniquement « par la volonté d'un seul ». Cependant, si l'on suit les écrits de Dillenbourg et al. (2003), le collectif étudié ici serait plutôt une « étape dans la co-construction d'une communauté d'apprentissage ». En effet, ces auteurs argumentent « en faveur d'une utilisation restrictive du terme « communauté » car « pour co-construire une culture, les membres d'une communauté doivent s'engager

dans des modes d'interactions plus intenses que le simple échange d'informations sur le web ». Ils qualifieraient davantage le collectif étudié ici comme une « équipe formelle » ou un « groupe formel », le formateur fixant les objectifs, la composition du collectif étant imposée, comme les modes de communication en son sein et le fait que son existence n'est pas tributaire du niveau de sympathie entre ses membres (même si cela est facilitateur).

Il serait donc intéressant de voir si dans ce contexte de formation hybride, les stagiaires se détachent de l'influence du formateur, produisent des ressources témoignant de la mise en place d'une « micro-culture » et si les interactions se développent suffisamment et se maintiennent dans le temps. Dillenbourg, Poirier et Carles (2003, p. 12-13) invitent toutefois à la prudence quant à l'utilisation du terme « communauté virtuelle d'apprentissage » :

*« Le concepteur d'environnements virtuels (enseignant, formateur, animateur, responsable, ...) doit faire preuve de modestie. Il est difficile de prétendre créer une communauté, notamment parce qu'il est difficile de créer une forte implication des membres. Comme les communautés émergent de façon spontanée et informelle, elles se créent lentement. »*

S'appuyant sur ces lectures, nous qualifierons donc le collectif de cette formation hybride de « **groupe virtuel d'apprentissage** » plutôt que de « communauté virtuelle d'apprentissage ». Les particularités digitale et distancielle de ce type de groupe sont précisées dans la partie suivante.

### **1.2.3. Les particularités d'un collectif d'apprenants en ligne.**

Dans leur article de 2004, Walckiers et De Praetere relatent quatre expériences d'apprentissage collaboratif en ligne et tirent huit avantages de sa comparaison à son équivalent « présentiel » :

1. Flexibilité de temps et autonomie,
2. Délai de réflexion et esprit critique,
3. Formulation textuelle plus exigeante et formative que la formulation orale,
4. Message écrit privilégie le contenu et équilibre les relations entre apprenants,
5. Convivialité, « mutualisation », pluralisme, multiculturalisme et esprit de synthèse,
6. Effet d'émulation, d'entraînement et d'entraide,
7. Permanence des contributions qui stimule leur production et permet leur « mutualisation » et leur évaluation,
8. Capacité de supervision des tuteurs décuplée.

Nous appuierons l'analyse de nos résultats (partie X) sur certains de ces avantages, notamment les points 4 à 7 qui correspondent davantage à notre problématique.

Walckiers et De Praetere (*Ibidem*), convaincus de la plus-value de l'apprentissage collaboratif en ligne, en soulignent cependant quelques limites que la discussion de cet écrit (partie 3) reprendra en partie. Ainsi ils précisent que « l'apprentissage collaboratif en ligne peut comporter certaines incompatibilités » (compétences spécifiques) « ou limites cognitives » (présence sociale, processus de développement de la pensée, processus réflexif, de la structuration des échanges, du langage verbal et de la conversation). Il nécessite des « dispositifs appropriés », des « compétences chez les apprenants » (habileté technologique et en formulation écrite) une « redistribution des rôles traditionnels de l'enseignant et de nouvelles compétences des formateurs en ligne (télématique et animation virtuelle) ».

Si l'on considère l'étude menée par Eneau et Simonian (2011) citée par Tribet et Chaliès<sup>4</sup>, la conception d'un scénario de formation de type « collaboratif » peut contribuer à l'optimisation de l'apprentissage des formés. Le dispositif de formation hybride étudié dans ce mémoire a été conçu dans cet esprit de « lecture socioconstructiviste de l'apprentissage » conduisant progressivement les stagiaires « à produire de façon collaborée des connaissances singulières et, à terme, à développer leurs compétences ». Ainsi, les **outils numériques** choisis ici par les formateurs pour favoriser le travail collectif sont les forums et surtout les interactions possibles en classes virtuelles : prise de parole, tchat, annotation de diaporama, tableau blanc partagé, traitement de texte collaboratif à remplir, etc.

\*

Il ressort de ces lectures l'intérêt du travail collectif, y compris virtuel, dans la formation et dans le développement professionnel enseignant à certaines conditions développées précédemment. On peut donc émettre ici l'hypothèse que les phases de

---

<sup>4</sup> Tribet, H. et Chaliès, S. (2017). *Conception d'un dispositif hybride de formation à partir d'une théorie de la formation : étude de cas exploratoire*. Les Dossiers des sciences de l'éducation, Presses Universitaires du Mirail.

travail collectif (coopération et/ou coopération) seront identifiées par les stagiaires comme étant en partie à l'origine de l'évolution de leurs pratiques grâce à leur implication dans la formation étudiée ici.

Se pose alors la question de la nature des travaux collectifs à analyser dans le cadre de ce mémoire pour tester cette hypothèse. Afin d'alléger le recueil de données et de pallier l'absence de données présentielle dans le contexte de pandémie bloquant les rassemblements actuellement, nous centrerons notre travail sur les activités collectives ayant lieu à distance.

### **1.3. Place des phases de travail collectif dans les formations à distance.**

Nous avons vu dans la partie précédente que l'émersion d'une « communauté virtuelle d'apprentissage » ou le fonctionnement d'un « groupe formel virtuel » doivent répondre à certains critères pour servir le développement professionnel enseignant. Le collectif créé dans la formation étudiée ici sera principalement animé à distance dans le cadre d'un dispositif prévu initialement hybride.

Après un historique sur l'apparition de ces modalités de formation incluant du distanciel, nous allons nous arrêter plus particulièrement sur la place occupée par le travail collectif dans les dispositifs hybrides ou de formation à distance.

#### **1.3.1. Place réservée au travail collectif selon les dispositifs de formation.**

D'après Pereya, Charlier et Deschryver (2014), citant Albertini et Bonamy (1991), les formations à distance ont eu un rôle dans l'évolution de la place de l'apprenant qui se retrouve peu à peu au centre de l'enseignement et dont le formateur doit prendre en compte les apprentissages souhaités.

Reprenant l'historique du développement des formations hybrides apparues dans les universités, les auteurs reviennent sur « l'évolution de la terminologie institutionnelle et professionnelle » en reprenant la succession des termes retenus par

la Commission européenne avec « l'enseignement supérieur ouvert à distance » qui devient « apprentissage ouvert et à distance » en novembre 1991. Puis ils notent que le terme « formation ouverte à distance » (FOAD) s'est imposé et qu'une définition basée sur deux aspects principaux a fait consensus dans la communauté :

- ces formations ont pour « objectif premier le fait de rencontrer « la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective » et de satisfaire les besoins de l'individu (Collectif de Chasseneuil, 2001, p. 196) »
- elles sont élaborées en ayant en tête « la souplesse et l'ouverture des dispositifs, basés sur « des situations d'apprentissages complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources » (ibidem) ».

Dès 1994, l'OCDE note que pour adapter leur offre au « concept d'enseignement sur mesure », les universités ont développé des formations « à l'intersection de l'enseignement traditionnel et de l'enseignement à distance (CERI/LBS, 1994). » (Peraya et al., 2014). Les prémices de la formation hybride étaient lancées pour « répondre aux besoins d'individualisation et de flexibilisation de l'offre de formation » (ibidem). Avec l'évolution des technologies en ligne que Perayra et al. appellent « les environnements technopédagogiques », les dispositifs de formation ont été modifiés depuis « les premiers usages pédagogiques du Web décrits lors de la première conférence WWW au CERN en 1994 »<sup>5</sup>. A la fin des années 1990, les premières plateformes de formation en ligne apparaissent comme Claroline en 2000 décrite par Lebrun (2009)<sup>6</sup>. Elles intègrent peu à peu diverses fonctionnalités qui serviront de conditions technologiques de base pour les formations hybrides : « mise à disposition de ressources ; activités de production, d'écriture individuelle ou collective ; communication synchrone et asynchrone ; soutien et accompagnement des étudiants ; évaluation et auto-évaluation en ligne (QCM et quiz) ; gestion des évaluations et des dossiers d'étudiants ; etc. » (Peraya et al., 2014). Nous voyons ainsi peu à peu apparaître le travail collectif dans ces dispositifs hybrides ou à distance.

---

<sup>5</sup> <http://www94.web.cern.ch/WWW94/>

<sup>6</sup> Lebrun, M., Docq, F. et Smidts, D. (2009). *Claroline, an Internet Teaching and Learning Platform to Foster Teachers' Professional Development and Improve Teaching Quality: First Approaches*

Pereya, Charlier et Deschryver (2014) proposent une définition du terme de « dispositif hybride de formation » reprise par plusieurs auteurs. Il « désigne aujourd’hui des dispositifs de formation qui articulent, à des degrés divers, des phases de formation en présentiel et d’autres organisées à distance ». Cette définition, à compléter par celle du rapport scientifique de la recherche Hy-Sup (Peraya et Peltier, 2012) qui y ajoute la « dimension d’ouverture » du dispositif sera celle retenue comme cadre théorique pour ce mémoire.

Pour dégager la place prise par le travail collaboratif dans les formations hybrides ou à distance, nous allons nous appuyer sur une typologie utilisée par certains chercheurs d’Hy-Sup (Deschryver, Lameul, Peraya et Villiot-Leclercq, 2011) et repris par Jézégou (2014) qui proposent cinq dimensions principales pour catégoriser les dispositifs de formation hybride :

1. La mise à distance et les modalités d’articulation des phases présentielles et distantes,
2. L’accompagnement humain,
3. Les formes particulières de médiatisation,
4. Les formes particulières de médiation liées à l’utilisation d’un environnement technopédagogique,
5. Le degré d’ouverture du dispositif.

En 2004, Entwistle et Peterson (cités par Peraya, 2014) présentent un modèle des « variables à prendre en compte concernant tant les étudiants que les enseignants » ainsi qu’ « une liste de lignes directrices (...) pour un apprentissage en profondeur » sur lesquelles vont d’appuyer les chercheurs Hy-Sup<sup>7</sup> pour proposer « trois dimensions pour décrire les dispositif hybrides :

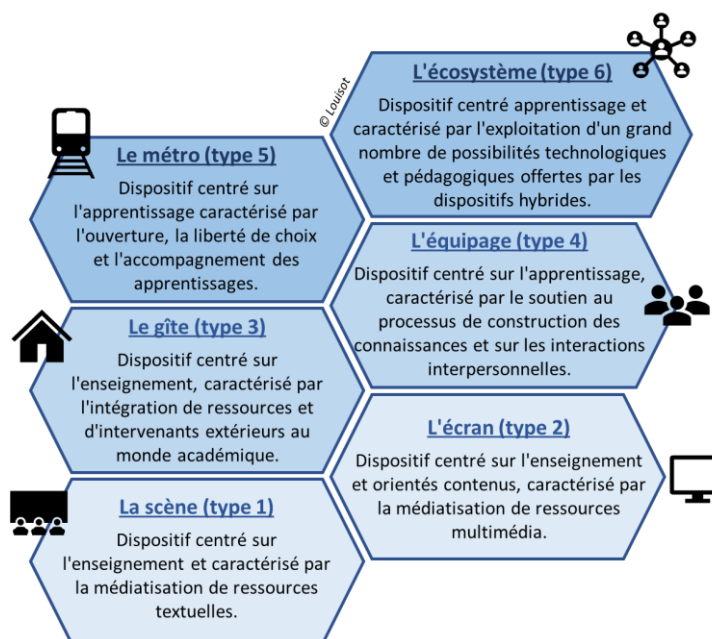
- encourager la réflexion et l’autorégulation des apprentissages (médiation réflexive) ;
- fournir des opportunités de discussions de groupe, tant sur les contenus d’enseignement que sur les processus d’apprentissage (accompagnement humain) ;
- assurer un alignement constructif entre les objectifs, l’évaluation et l’accompagnement des étudiants (articulation présence-distance). » (Pereya, 2014)

Souhaitant mettre en avant l’aspect systémique et les perceptions construites par les acteurs du dispositif de formation, les chercheurs du collectif Hy-Sup ont élaboré le modèle présenté en

---

<sup>7</sup> R. Burton, S. Borruat, B. Charlier, N. Coltice, N. Deschryver, F. Docq, J. Eneau, G. Gueudet, G. Lameul, M. Lebrun, A. Lietart, M. Nagels, D. Peraya, A. Rossier, E. Renneboog, E. Villiot-Leclercq.

annexe 2 mettant en avant les variables et leurs interactions retenues dans leur étude. S'appuyant sur plusieurs travaux cités précédemment, ils distinguent six configurations de dispositif hybride reprises dans la figure 3 conçue à partir des données de leur site internet :



**FIGURE 3 : SIX CONFIGURATIONS DE DISPOSITIF HYBRIDE**  
*(Louisot, d'après le collectif Hy-Sup (2009-2012)).*

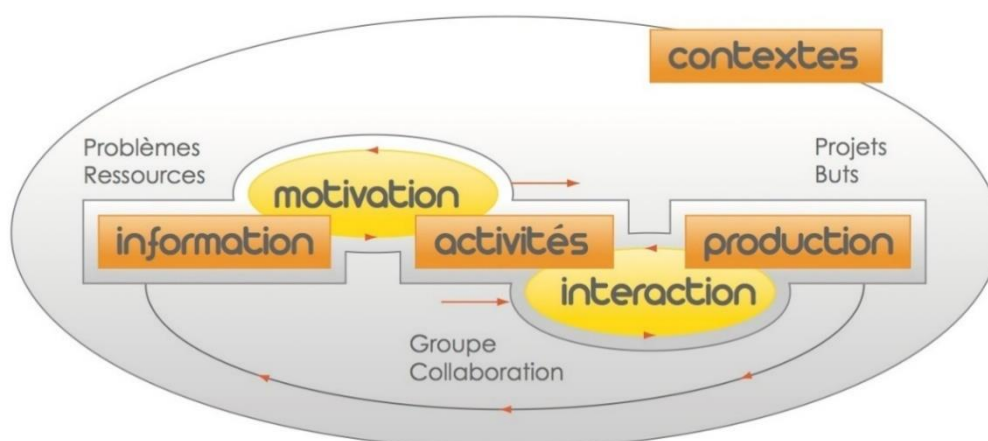
Ces configurations mobilisent de différentes manières les quatorze composantes basées sur les travaux de Burton et al. que le collectif Hy-Sup utilise pour décrire un dispositif hybride. Nous l'utiliserons pour positionner la formation au départ hybride, finalement à distance, support de notre étude (voir annexe 2).

Maintenant que nous avons décrit les différents types de dispositifs de formation hybride et à distance, nous allons nous attarder sur les données de recherche concernant l'ingénierie de ces formations afin d'identifier les moments propices au travail collectif et à ses leviers dans la formation M@gistère sur laquelle s'appuie ce mémoire.

### 1.3.2. L'importance des interactions entre stagiaires dans les modèles de formation.

Afin de s'assurer que la formation hybride proposée pour étudier l'effet potentiel du travail collectif sur les pratiques pédagogiques des stagiaires réponde aux attentes de la recherche, nous avons fait le point sur quelques articles clés à ce sujet. Ainsi, la lecture des écrits de Lebrun (2009 et 2012) et d'articles sur son site Internet (2011), auxquelles s'ajoutent ceux de Lameul et al. (2014) et Tribet et Chaliès (2017), ont permis d'être attentif à certains points de vigilance lors de la conception de la formation M@gistère.

Les publications de Lebrun construites autour de son modèle IMAIP (figure 4) font ressortir différentes facettes du processus d'apprentissage devant être présentes dans une formation à distance. Dans notre étude, nous serons particulièrement sensibles au rôle confié aux interactions entre acteurs du dispositif à l'interface entre les activités et les productions.



**FIGURE 4 : MODELE IMAIP DE LEBRUN (2007).**

Les préconisations de Lebrun en lien avec les différentes facettes d'apprentissage (information, motivation, activité, interaction et production) sont reprises l'annexe 1 d'après son site Internet, nous les reprendrons pour éclairer la discussion en partie 3. Ce modèle offre des pistes d'analyse de formation concernant les interactions entre stagiaires qui, comme nous l'avons vu dans la partie 1.1, sont un élément clé pour « l'apprentissage collaboratif en ligne » (Walckiers et De Praetere, 2004). Lebrun parle plutôt d'« apprentissage coopératif » qui suppose un travail en groupe mais alerte : « tout travail en groupe ne signifie pas nécessairement apprentissage coopératif. Pour qu'on puisse parler d'une tâche coopérative, cette dernière doit être formulée de manière à ce qu'un étudiant seul ne puisse pas la résoudre, c'est-à-dire qu'elle



nécessite une réelle coopération entre les membres du groupe. En quelque sorte, il faut qu'il y ait « dépendance » des étudiants les uns par rapport aux autres. De plus, l'enseignant doit explicitement demander et favoriser une coopération entre les étudiants. De manière plus générale, on parle de coopération lorsqu'il y a une « interdépendance positive des buts » (on réalisera ses objectifs si les autres réalisent les leurs également) ; on parle de compétition lorsqu'il y a « interdépendance négative des buts » (on réalisera ses objectifs si les autres ne les réalisent pas) ; on parle alors de travail individuel s'il n'y a pas d'interdépendance. » (Lebrun, 2011).

Lebrun invite notamment les formateurs à bien équilibrer les « moments » du dispositif (figure 4) « entre des périodes de travail collectif, de travail individuel et de travail de synthèse par l'enseignant » (le formateur pour nous), à favoriser l'émergence de points de vue différents, à donner les occasions d'exercer l'esprit critique, à profiter du passage exigeant par l'écrit et à favoriser tout à la fois la pensée divergente (analyse) et la pensée convergente (synthèse) dans les groupes de collaboration. Ces situations seront les étapes de la formation étudiées dans le cadre de ce mémoire (voir partie 3) qui seront particulièrement analysées pour tenter de voir si elles impactent l'évolution des pratiques des stagiaires.

Tribet et Chaliès (2017) rappellent que les outils de médiatisation (M@gistère dans le cas de la formation support de notre étude, voir partie 3.1), essentiellement utilisés lors des phases réalisées à distance, « permettent de favoriser les interactions entre le(s) formateur(s) et le(s) formé(s), d'accompagner l'avancement du travail et de l'évaluer ». Ils soulignent que les retombées du travail de formation à distance « sont ainsi largement reconnues comme dépendantes de la nature des interactions pouvant être établies entre le(s) formateur(s) et le(s) formé(s) (Ekwunife-Orakwue & Teng, 2014 ; Peraya, Charlier & Descrier, 2014) » mais la délimitation du sujet de ce mémoire contraint à ne pas étudier cet aspect à se restreindre aux interactions entre stagiaires. De même, bien que les auteurs soulignent que la scénarisation de la formation (voir annexe 1) est essentielle pour l'efficacité et la réussite de cette dernière, nous ne nous y attarderons pas en tant que tel dans cet écrit mais y prendrons appui pour mettre en avant les moments clés d'interactions proposés aux stagiaires.

### 1.3.3. Mise à distance du formateur et focalisation sur les interactions entre stagiaires.

Fortement liée à la réussite de la formation, la posture du formateur serait intéressante à discuter davantage, notamment autour de la notion de « mise à distance » (Pereya et al., 2014), mais ne sera pas abordée ici que si elle influence le travail collaboratif des stagiaires. Il en est de même pour le contenu de la formation (ici, l'évaluation au service des apprentissages) qui n'est qu'un prétexte pour étudier les interactions entre stagiaires et leurs éventuels impacts sur leurs pratiques.

Tribet et Chaliès (2017) citent des travaux qui abordent des pratiques proposant une « approche plus collective et mutualisée de la formation en organisant des échanges entre les formés sur des espaces collaboratifs ». Deux de ces pratiques, sur lesquelles nous reviendrons dans la partie 2.3, seront particulièrement utilisées dans la formation étudiée ici :

- les forums (Lameul, 2009) utilisés dans la formation M@gistère étudiée ici et qui contribuent à la mise en place d'une communauté virtuelle d'apprentissage professionnel (Audran et Daele, 2009 ; Charlier & Henri, 2004) ;
- le travail synchrone mais à distance effectué lors des classes virtuelles visant « à placer formateur(s) et formé(s) dans des situations de communication proches de celles d'un temps mené en présentiel (Verquin-Savariau, 2014). »

Ces pratiques d'interaction ayant un effet sur la motivation et les apprentissages des formés d'après plusieurs études comme celle de Lebrun (2009) dans le supérieur avec la plateforme Claroline ou celles de Walckiers et De Praetere (2004) citant la « motivation des apprenants », « les moyens de participation effective » et « une cohésion et une productivité suffisante » des stagiaires comme condition du succès d'un « apprentissage collaboratif en ligne », nous pouvons penser qu'elles seront identifiées comme source de développement professionnel par les stagiaires questionnés dans notre étude.

Pour développer le travail collaboratif dans une formation, la façon dont le formateur accompagne les stagiaires est essentielle. Si l'on s'appuie sur les trois types d'accompagnement

pédagogique du tuteur<sup>8</sup> développés dans les dispositifs hybrides de formation proposés par Tribet et Chaliès (2017), on retiendra :

– l’accompagnement cognitif : il s’agit d’une activité d’assistance méthodologique auprès des formés considérés comme des « compagnons cognitifs (formule du peer-coaching de Jenkins et Vael, 2004) ;

– l’accompagnement métacognitif : il consiste à impliquer les formés dans une démarche réflexive à propos de leur implication dans la formation. Dans le cadre de notre étude, cet accompagnement sera présent quand les formés seront amenés à verbaliser leurs expériences d’apprentissage (via les questionnaires notamment) ;

– l’accompagnement affectif (notion développée par Cochran-Smith en 2016) : il est une réponse à l’isolement lié au travail mené en autonomie à distance. On peut distinguer ici un tutorat réactif (répondant aux sollicitations des formés) et un tutorat pro-actif (à l’initiative du formateur).

Cette idée ressort également des travaux de Quintin (2008) qui relèvent « l’impact favorable de la modalité socio-affective » des « interventions tutorales proactives ». Ainsi le tuteur (ou le formateur dans notre cas) qui propose un accompagnement davantage lié « au renforcement du sentiment d’appartenance et à la valorisation des membres du groupe » contribuerait « à développer un climat relationnel propice à l’apprentissage ». Dans la formation étudiée ici, les interventions tutorales semblent s’orienter vers cette typologie que l’on peut aussi relier à l’effet de la « médiation », via les dispositifs technologiques de la formation à distance, sous sa « forme relationnelle » (qui se rapporte à la relation entre les sujets) décrite par Pereya et al. (2014). Il sera donc intéressant de voir si les stagiaires sondés citent ces interventions comme facteurs favorisant le travail collectif et/ou l’évolution de leurs pratiques.

L’analyse du travail collectif et son impact sur le développement professionnel ayant déjà été étudiés par plusieurs auteurs, nous allons maintenant voir ce qui ressort de leurs travaux.

---

<sup>8</sup> Le tutorat est défini comme « l’accompagnement à distance d’un apprenant ou d’un groupe d’apprenants par les moyens de communication et de formation que permettent aujourd’hui l’informatique, le multimédia et internet » (Lisowski, 2010, p. 43)

## 1.4. Analyser l'impact d'un travail collectif à distance sur le développement professionnel enseignant

La littérature consultée aborde le travail collectif, le développement professionnel enseignant et la formation à distance, mais rarement les trois à la fois. Afin de croiser ses trois notions clés de notre sujet dans l'analyse des résultats et leur discussion (partie 3), nous résumerons ici les pistes pour analyser les interactions à distance, puis celles pour évaluer le développement professionnel des participants à la formation.

### 1.4.1. Analyser les interactions à distance

Tribet et Chaliès (2017) reprennent les travaux de leurs confrères pour lister les outils les plus utilisés en dispositifs hybrides. Pour notre sujet, nous retiendrons ceux permettant des interactions entre stagiaires (les forums de discussion (Condamines, 2011), la visioconférence (Béziat, 2012 ; Creuzé, 2010), les classes virtuelles (Savarieau et Daguët, 2014 ; Verquin-Savarieau, 2014)) et y ajoutons les activités diverses permettant aux stagiaires d'interagir comme dans le modèle IMAIP de Lebrun<sup>9</sup>. Nous reviendrons sur ces situations d'interaction dans la partie 3.

Commençons par les **forums** sur lesquels plusieurs auteurs ont travaillé. Audran et Simonian (2009) invitent à privilégier une approche qualitative pour analyser la masse de données pouvant être présente dans les forums. Ils soulignent cependant les limites du qualitatif et du traitement manuel des données car « l'étude « en soi » et hors contexte des messages de leur structure et de leurs relations n'apportera jamais de résultats de recherche complètement satisfaisants pour au moins quatre raisons simples d'incomplétude [AUDRAN et al. 07] :

- l'écart entre inscrits et participants,
- l'écart entre le contenu des données écrites et l'intentionnalité des auteurs,
- la conscience des participants de la coïncidence imparfaite entre l'intentionnalité individuelle et celle du groupe constitué,
- le fait que la symbolique collective échappe au chercheur. »

Ils conseillent par ailleurs de croiser les données de forum avec d'autres données et encouragent toute approche qui « consiste à employer une combinaison de méthodes

---

<sup>9</sup> Lebrun, M. (2011). *5 facettes pour construire un dispositif hybride : du concret !* Article publié en ligne sur le « Blog de Marcel ». Url : <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=579>

spécifiquement utilisées pour analyser des résultats ou interprétations empiriques » (Audran, 2009) afin de compenser la faiblesse intrinsèque des méthodes exploitées séparément. C'est ce que nous ferons dans cette étude sans toutefois entrer dans la finesse des quatre registres de méthode (exploration, repérage formel, approfondissement et consolidation) proposés par les auteurs au regard de la faible activité sur les forums de la formation. Nous reviendrons sur les méthodes de recueil et d'analyse de données dans les parties 2 et 3.

Audran et Simonian (2009) concluent leur article en discutant l'utilité principale des forums qui semblent davantage apporter un « sentiment de vie à des environnements qui paraîtraient par ailleurs trop froids et trop statiques pour étudier efficacement » en offrant aux usagers la possibilité de s'exprimer en « laissant trace ». Ils évoquent ainsi « les « postures » des acteurs (leader, amuseur, expert, râleur...) » des forums qui feront partie de notre étude (parties 2 et 3).

Attardons-nous maintenant sur les **classes virtuelles** dans lesquelles malgré la présence marquée des formateurs, les stagiaires peuvent être aussi amenés à interagir entre pairs. Plusieurs travaux font état d'analyses des interactions entre stagiaires et formateurs et de l'impact de ces derniers sur les apprentissages des premiers, mais il nous a été difficile de trouver des ressources sur les interactions entre stagiaires.

Ainsi, Pereya et Dumont (2003) proposent une méthode d'analyse fine des échanges verbaux entre enseignant et apprenants qui pourrait être transposable à notre situation de recherche. Elle reste cependant trop poussée pour être applicable dans notre contexte de mémoire mais donne des éléments pertinents pour initier une étude de certaines données d'interaction, notamment via les « indices de participations individuels » et du « volume de participation individuelle » construits par les auteurs. Ces derniers soulèvent également les difficultés de codage rencontrées lors de ce type d'étude.

Leurs résultats mettent en avant la prépondérance de l'enseignant qui occupe une large proportion des échanges oraux. Ils soulignent aussi l'emploi de certains verbes d'actions « renforçateurs » ou « distanciateurs » finement analysés et révélant des postures d'enseignant. Ne cherchant pas à analyser avec autant de précision les propos des participants à la formation, notre étude tentera cependant d'apporter des éléments de réponses aux questions soulevées par les auteurs à la fin de l'article au sujet de l'impact des interactions en classes virtuelles sur les apprentissages et de la part des facteurs individuels dans ces derniers.

Pour mieux déterminer ces facteurs et leurs éventuels impacts, notre étude définira des **profils de stagiaires**. Certains choix dans la méthodologie de recherche à ce propos sont inspirés des travaux de Tricot et al. (2003) définissant et confrontant trois dimensions pour évaluer les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) :

- L'utilité (efficacité pédagogique) : « l'EIAH permet-il aux personnes visées d'apprendre ce qu'elles sont censées apprendre ? »
- L'utilisabilité (prise en main) : « l'EIAH est-il aisé à prendre en main, à utiliser sans perdre de temps ? »
- L'acceptabilité (décision d'utiliser ou non) : « l'EIAH est-il compatible avec les valeurs, la culture, l'organisation dans lesquelles on veut l'insérer ? »

Ces dimensions offrent également des pistes pour analyser le développement professionnel des stagiaires et déterminer en partie son origine. C'est justement sur cette dernière notion que nous allons clôturer cet état de l'art.

#### **1.4.2. Identifier un possible développement professionnel des enseignants.**

Le **développement professionnel enseignant** est un concept dont de nombreux chercheurs se sont emparés et pour lequel les définitions varient. Dans le cadre de notre étude, nous retiendrons la définition de Dupriez (2015) citant ses confrères :

*« processus par lequel, individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle (Day, 1999, p. 4, cité par Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005, p. 6) »*

Nous y ajouterons la modernisation proposée par Daele (2004) reprend plusieurs auteurs qui « considèrent de plus en plus le développement professionnel des enseignants comme un processus alimenté non seulement par la formation initiale et la formation continue, mais également par l'interaction avec les pairs (Day, 1999 ; Lieberman et Miller, 2001). » Il propose ainsi un modèle enrichi du développement professionnel d'un enseignant au sein d'une communauté virtuelle (voir annexe 1).

L'objectif ici n'est pas de détailler finement le développement professionnel des stagiaires en s'appuyant sur ce modèle ou sur un autre, nous n'en avons ni les moyens ni l'ambition. Il s'agit plutôt, avec certains éléments qu'il contient, d'identifier quelques indicateurs d'une évolution

des pratiques des stagiaires - principalement en évaluation - suite au suivi d'une formation donnée. Concernant la méthodologie, plusieurs auteurs décrivent la leur pour caractériser le développement professionnel enseignant (Daele, 2004 ou Lameul et al., 2014) mais, malgré des convergences, ils mettent en place des outils de recueil ou d'analyse de données très variés et propres à leurs terrains de recherche. C'est donc également en créant des outils adaptés au cadre de notre recherche que nous procéderons, comme précisé dans la partie 2.

La lecture d'articles sur le **rôle des interactions sur les apprentissages** en contexte collaboratif à distance nous a conduit à la méta-analyse de Papi (2017). Elle y identifie entre autres la question suivante comme régulièrement traitée par les chercheurs : « Dans quelle mesure l'interaction médiatisée favorise-t-elle l'apprentissage des étudiants ? ». Selon elle, les objectifs principaux de leurs travaux sont de « vérifier la portée du socioconstructivisme en formation hybride ou à distance ». Ils prennent principalement en compte les théories du « praticien réflexif (Schön, 1983), de la présence sociale et de la Community of inquiry (Garrison et al., 2020), ainsi que, plus largement, les courants constructivistes (Jonassen, 2008) et connectivistes (Siemens, 2004) ». Elle rapporte : « les résultats soulignent que les interactions en ligne tendent effectivement à favoriser un sentiment de présence sociale et semblent plus fréquentes dans le cadre des échanges centrés sur des activités pratiques (...). Pour autant, la participation reste souvent limitée et aucune étude ne permet de déterminer clairement si les interactions à distance améliorent l'apprentissage. »

C'est justement sur ce dernier point que notre étude tentera d'apporter, à son échelle, des éléments de réponse qui ne semblent pas clairement présents dans la littérature actuelle.

## 1.5. Définition de la question de recherche et des hypothèses associées

La revue de littérature dans les domaines concernant le sujet de ce mémoire, en plus d'apporter un cadre théorique, a permis de restreindre la problématique au travail collectif lors du suivi d'une formation à distance et à la recherche de ses effets potentiels sur le développement professionnel enseignant.

Nous chercherons donc ici à répondre à la question de recherche suivante : **est-ce que le travail collectif a un impact sur l'évolution des pratiques des stagiaires suivant une formation à distance ?**

La réflexion sur cette question, l'état de l'art réalisé ainsi que le contexte d'étude de terrain nous mènent à émettre les **hypothèses** suivantes :

- **Hypothèse 1 :**

Le travail collectif, notamment dans ses niveaux les plus poussés, a un impact sur le développement professionnel des enseignants lors d'une formation à distance mêlant des contractuels de différentes disciplines.

- **Hypothèse 2 :**

L'évolution des pratiques des stagiaires est liée à leurs profils, leur implication dans la formation et aux situations de formation qui leur sont proposées.

Pour vérifier - du moins en partie - ces hypothèses, nous avons mené une enquête dont la méthodologie réalisée dans le cadre d'une formation M@gistère auprès de stagiaires contractuels est détaillée dans la partie suivante.



## 2. Méthodologie de recueil de données lors d'une formation à distance

---

Afin d'apporter éventuellement des éléments de confirmation ou d'infirmer des hypothèses posées à la fin de la partie précédente, il nous faut recueillir des données suffisamment pertinentes et les analyser. À la lueur des apports bibliographiques, nous décrivons dans cette partie la formation servant à obtenir ces données ainsi que les outils de recherche et les matériaux utilisés dans la méthodologie choisie.

### 2.1. Description de la formation support du recueil de données.

Créée suite à la loi de refondation de l'École du 8 juillet 2013, la plateforme M@gistère a pour vocation de faciliter la mise en œuvre des formations des professionnels de l'Éducation nationale. Elle est donc un support de choix pour la mise en place de formations hybrides ou à distance comme celle étudiée dans ce mémoire intitulée « L'évaluation au service des apprentissages », conçue<sup>10</sup> pour un public de contractuels de plusieurs disciplines et animée dans sa première session au printemps 2021 dans l'académie de Besançon. Le déroulé de cette formation est présenté sous version simplifiée et détaillée dans l'annexe 3. Nous reviendrons sur certaines étapes de ce déroulé selon les besoins de notre étude.

Une présentation détaillée formation est disponible en flashant le code ci-contre ou en suivant ce lien <https://view.genial.ly/609430608b586b0d91e0bb92>.



Notons que les stagiaires suivant cette formation à distance ont été informés de leur participation à notre étude via un mail en début de formation et un message sur la page d'accueil du parcours (voir figure 5). Une seule stagiaire a été retirée de la récolte de donnée à sa demande. L'ensemble des autres stagiaires sont rendus anonymes mais restent identifiables au fil du travail grâce à un numéro unique leur ayant été attribué.

---

<sup>10</sup> Conception : Sandrine Amiotte-Suchet, Fanny Couturier et Nicolas Louisot.

### ⚠ Remarque importante

Cette formation sera analysée dans le cadre d'un mémoire de recherche sur l'impact de la formation hybride sur l'évolution des pratiques des personnels contractuels de l'éducation nationale.

Aussi les messages sur les forums ainsi que les échanges lors des classes virtuelles participeront au recueil de données analysées par N. Louisot pour nourrir le contenu de son mémoire. Si vous souhaitez vous opposer à l'exploitation de vos données, merci d'en informer les formateurs.

FIGURE 5 : ANNONCE AUX STAGIAIRES DU RECUEIL DE DONNEES DANS LE CADRE DU PRESENT MEMOIRE.

En s'appuyant sur les travaux que le collectif Hy-Sup utilise pour décrire un dispositif hybride (voir partie 1.3.1), la formation dont fait l'objet ce mémoire semble relever de la configuration 4 « l'équipage » car le « dispositif est centré sur l'apprentissage, caractérisé par le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles ». Ces « interactions interpersonnelles » seront d'ailleurs au centre de notre étude. Cependant, l'outil d'auto-positionnement proposé par Hy-Sup, et dont les résultats sont présentés dans l'annexe 2, positionne la formation support de ce mémoire comme « écosystème » (type 6) du fait de sa pleine exploitation des outils numériques. Il révèle aussi la part importante donnée aux interactions entre stagiaires qui auront lieu à différents niveaux de la formation étudiées. Ces moments d'échanges sont identifiables par une icône dédiée sur le déroulé visible en annexe 3 (version détaillée) ainsi que sur la figure 6. Ils sont constitués de forums, d'échanges de productions et d'analyse croisée de ces productions entre stagiaires et de classes virtuelles aux modalités diverses.

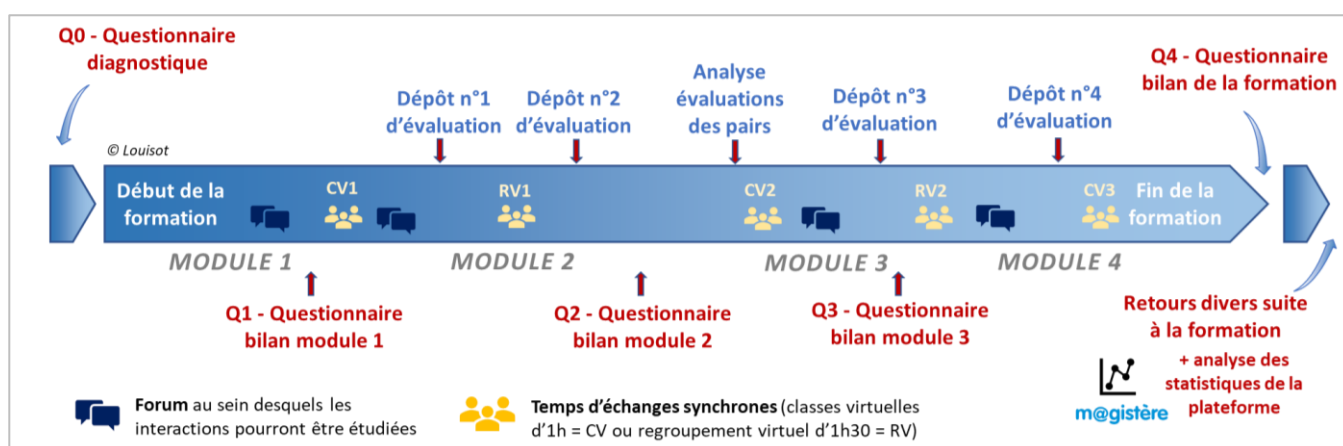


FIGURE 6 : METHODES ET MOMENTS DU RECUEIL DE DONNEES DANS LA FORMATION ETUDIEE.

Si l'on reprend les travaux de Lebrun (voir partie 1.3.2.), il semble particulièrement intéressant de cibler trois facettes du processus d'apprentissage identifiées par le modèle IMAIP pour récolter des données :

- les activités : nous exploiterons ici les réponses aux questionnaires bilan des modules pour voir si les attendus sont maîtrisés ou non ;
- les interactions : nous étudierons ici les publications sur les forums et relèverons quelques éléments de discussion pouvant avoir lieu lors des échanges en classes virtuelles, sachant qu'une analyse fine de ces échanges n'a pas pu être menée ;
- les productions : nous analyserons ici plus particulièrement les évaluations produites et partagées au fil de la formation pour mesurer les acquis de l'apprentissage et estimer le développement professionnel qui en découle.

C'est donc l'étude des interactions entre stagiaires, l'analyse de leurs productions et de leurs réponses à divers questionnaires qui constitueront notre recueil de données. Cela permettra d'identifier si le produit (l'évaluation créée) prime ou non sur le processus et ses finalités (mettre en œuvre une démarche évaluative au service des apprentissages) comme le craignent Beauné et al. (2019) quand l'enjeu lié à la production de ressources est trop fort.

L'analyse de l'impact de cette formation, notamment de ses phases collectives, devra dépasser les « obstacles dus aux représentations et aux expériences négatives des enseignants » constituant le groupe de stagiaires comme l'évoquent Salihi et al. (2020) dans le cadre du colloque PRUNE (Perspectives de Recherches sur les Usages du Numérique dans l'Éducation). Certaines questions des questionnaires proposés aux stagiaires permettront donc de déterminer une partie de ces « représentations » et « expériences négatives » (voir partie 2.4).

En effet, différents types de questionnaires sont proposés aux stagiaires à divers moments de la formation (figure 6) et leurs travaux sont analysés afin d'obtenir des données quantitatives et qualitatives complémentaires permettant d'identifier :

- les marqueurs d'un éventuel développement professionnel,
- la place du travail collectif dans ce développement professionnel,
- l'impact des profils des stagiaires sur le collectif et leur développement professionnel.

Il conviendra de rester vigilant quant à l'écart entre ce que déclarent les stagiaires dans les différents questionnaires et ce que révèle l'analyse de leurs activités réelles. Notons que les

questionnaires étant intégrés à M@gistère, les réponses sont automatiquement reliées à l'identité du stagiaire connecté.

Plutôt que de présenter les cinq questionnaires dans l'ordre chronologique comme dans l'annexe 5, nous allons étudier leur composition par typologie de questions en justifiant leur intérêt en lien avec les axes de notre recherche. Nous commencerons donc avec les questions permettant d'estimer le développement professionnel des participants (2.2) en lien avec l'analyse des évaluations qu'ils fournissent, puis celles en lien avec le travail collectif (2.3) avant de terminer avec celles déterminant le profil des stagiaires (2.4). L'ensemble nous permettra de mettre à l'épreuve les hypothèses formulées dans la partie 1.5.

## **2.2. Démarche pour estimer l'évolution des compétences évaluatives des stagiaires.**

Si l'on considère la définition de Dupriez (2015) élargie au travail collectif (Daele, 2004) présentée dans la partie 1.4.2, nous évaluerons ici un élément contribuant au développement professionnel enseignant (DPE), à savoir leurs progrès dans la maîtrise du geste évaluatif. En effet, ce dernier évolue en formation par un processus individuel et collectif permettant d'acquérir et de développer de « façon critique le savoir [et] les habiletés (...) essentiels (...) à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle » (Dupriez, 2015).

La question se pose alors de la méthodologie à retenir pour mesurer ce développement professionnel. Nous avons choisi d'obtenir des données qualitatives et quantitatives par l'analyse de questionnaires, que nous détaillerons dans un premier temps, et par l'étude des évaluations produites par les stagiaires que nous aborderons dans un second temps.

### **2.2.1. Exploitation de questionnaires.**

D'après notre cadre théorique (Daele, 2004 et Lameul et al., 2014), il convient d'analyser les représentations des stagiaires sur l'évaluation au début et à la fin de la formation pour identifier les évolutions de ces conceptions. Pour cela, nous leur demanderons de façon individuelle *ce qu'est l'évaluation selon eux* dans le questionnaire de début de formation (Q0) et dans le questionnaire bilan (Q4) et nous en extrairons deux nuages de mots à comparer.

Le **questionnaire 0** (voir annexe 5), à renseigner avant de commencer la formation, servira de diagnostic mais aussi d'état de référence pour notre étude. Il alterne entre questions fermées, facilitant l'analyse quantitative, et questions ouvertes laissant plus de place à l'expression libre des stagiaires, offrant ainsi une plus-value qualitative à l'exploitation. Les données visées par les différentes questions utiles pour analyser le développement professionnel des répondants sont explicitées dans le tableau 1.

**TABEAU 1 : CONTENU ET INTERET DU QUESTIONNAIRE 0 CONCERNANT LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.**

Donnée visée	Intérêt de la donnée	Question correspondante
Vision de l'évaluation	Identifier comment les stagiaires perçoivent l'évaluation (à comparer avec leur vision en fin de parcours)	Q21
Aisance pour évaluer	Percevoir à quel niveau d'aisance se placent les stagiaires concernant le geste évaluatif (à confronter à l'analyse de leur travail par les formateurs et à leur auto-évaluation en fin de parcours)	Q22
Attentes des stagiaires	Evaluer la cohérence entre les attentes des stagiaires et les objectifs de formation.	Q23
Remarques diverses	Permettre l'obtention de données non anticipées en proposant un espace d'expression libre.	Q24

Les réponses aux questions sur les contenus théoriques de la formation des **questionnaires 1, 2 et 3** (voir annexe 5) ne seront pas exploitées car ces contenus étaient consultables en parallèle par les stagiaires, cela constitue donc un biais trop grand. Par contre, les évaluations qu'ils déposent seront un meilleur indicateur de l'appropriation des apports. On pourra toutefois voir apparaître certains éléments d'information sur leur développement professionnel via les questions ouvertes de ces questionnaires, à savoir dans chacun d'entre eux :

- Ce que j'ai découvert dans cette activité
- Ce que j'ai apprécié dans cette activité (*nous espérons voir ressortir spontanément le travail collectif ici*)
- Ce que j'ai envie de faire évoluer dans ma pratique après cette activité
- Ce que j'ai déjà fait évoluer depuis que j'ai suivi ce module de formation (si c'est le cas)

Le **questionnaire 4** (voir annexe 5) fera office de bilan de la formation et ses résultats pourront être comparés avec ceux du questionnaire 0 pour faire un état des lieux des évolutions constatées chez les stagiaires. Il alterne lui aussi questions fermées et questions ouvertes afin d'obtenir des données quantitativement et qualitativement exploitables. Les deux dernières questions pourront éventuellement faire ressortir des informations sur le travail collectif et/ou

la formation à distance en lien avec le DPE. Le détail du questionnement est à consulter dans le tableau 2.

**TABLEAU 2 : CONTENU ET INTERET DU QUESTIONNAIRE 4 CONCERNANT LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.**

Donnée visée	Intérêt de la donnée	Question correspondante
Prise de notes	Identifier si les stagiaires gardent trace ou non des contenus et si oui sur quels supports, cette pratique pouvant favoriser la mémorisation et la ré-exploitation des contenus de formation, et donc le DPE.	Q1
Modalités de formation et DPE	Identifier quelles modalités de formations sont perçues comme les plus efficaces par les stagiaires pour permettre leur développement professionnel.	Q2
DPE	Mettre en avant une évolution de pratique identifiée par le stagiaire lui-même.	Q3
DPE et utilité	Faire identifier aux stagiaires l'évolution ou non de leurs pratiques évaluatives. Estimer l'utilité de la formation pour les stagiaires (cf. Tricot et al., 2003).	Q8
Aisance pour évaluer	Percevoir à quel niveau d'aisance se placent les stagiaires concernant le geste évaluatif (à confronter à l'analyse de leur travail par les formateurs et à leur auto-évaluation en début de parcours)	Q9
Bilan général	Offrir un bilan plus global et qualitatif pour faire évoluer la formation et récolter des informations non anticipées par le questionnaire.	Q15 et Q16
Remarques diverses	Permettre l'obtention de données non anticipées en proposant un espace d'expression libre.	Q17

Comme annoncé précédemment, l'étude des retours réflexifs des stagiaires sur leur propres fonctionnements et pratiques peut entraîner un biais important dans notre étude. Aussi nous avons choisi, en plus des questionnaires, d'analyser nous-même les évaluations déposées par les stagiaires au fil de la formation.

### **2.2.2. Analyse des évaluations des stagiaires**

Afin d'estimer si les phases collectives de cette formation ont un impact sur l'évolution des pratiques des stagiaires, il convient d'identifier des indices de cette évolution. Ainsi nous mènerons une **analyse comparative des évaluations qu'ils fournissent** au début, pendant et à la fin de la formation à partir d'une grille critériée. Cet outil disponible en annexe 8 reprend en partie les éléments de celle utilisées par les stagiaires (voir annexe 4) pour étudier leurs évaluations et celles de leurs confrères. En effet, en milieu de formation, chaque stagiaire devait lire et analyser deux évaluations déposées par deux stagiaires différents grâce à la grille de l'annexe 4 permettant ainsi à chacun de recevoir deux avis argumentés sur son évaluation. Sera

également observé ici si les critères de réussite d'une évaluation au service des apprentissages - vus de façon théorique dans la formation et échangés dans le collectif - ont été acquis, à savoir : la cohérence entre le formatif et le sommatif, l'explicitation de ce qui est évalué et des attendus lors du rendu de la copie, le lien entre les attendus et le barème, l'explicitation du barème, la proposition d'un feedback et la possibilité pour un collègue de la discipline d'évaluer la copie d'un élève. Cette analyse qualitative sera croisée avec les profils des stagiaires déterminés par le questionnaire diagnostique et avec les réponses aux questionnaires de fin de module pour relier ou non les évolutions constatées aux phases de travail collectif.

Pour pallier les disparités entre les stagiaires et la faible fiabilité des résultats de leurs analyses croisées dans le module 2, nous n'utiliserons pas les retours de ces derniers mais reprendrons nous-mêmes l'évaluation des situations d'évaluation proposées. Utiliser un outil efficace et adapté pour mener à bien l'analyse des évaluations déposées par les stagiaires au fil de la formation devient donc une nécessité. N'ayant pas trouvé d'outils adaptés dans la bibliographie pour évaluer particulièrement le DPE dans un contexte de formation à l'évaluation, nous avons créé une grille d'analyse (voir annexe 8) permettant d'attribuer un **Indice de Qualité de l'Évaluation** (IQE) pour chacun des dépôts des stagiaires. L'objectif est de mesurer son évolution entre le premier (D1) et le dernier rendu (D4).

Pour cela, nous avons créé nos propres indicateurs en cohérence avec ceux utilisés dans la grille d'analyse des stagiaires, à savoir :

- C1. Travail des compétences évaluées en amont dans la séquence.
- C2. Qualité des consignes.
- C3. Progressivité des consignes dans l'évaluation.
- C4. Place des compétences dans l'évaluation.
- C5. Qualité de la grille / du système d'évaluation.
- C6. Exploitation de l'évaluation par l'élève.

Comme présenté dans l'annexe 8, chacun de ces critères est décliné en quatre niveaux de maîtrise valant respectivement 1 point pour le moins maîtrisé à 4 points pour le plus maîtrisé. L'ensemble produit un résultat sur 20 servant d'indice de qualité de l'évaluation (IQE) pour chaque dépôt. Ces résultats permettront de comparer les stagiaires entre eux mais aussi d'estimer leurs progrès individuels au fil de la formation.

Il serait aussi intéressant d'associer à ces critères des éléments comme le contexte de classe pour faire passer l'évaluation (horaire, temps pour préparer, position des élèves dans la classe...), la correction prévue ou la façon d'exploiter les productions des élèves, qui sont – entre-autres – des facteurs clés pour que l'évaluation soient réussies et utiles pour les apprentissages des

élèves. Nous n'avons cependant pas eu accès à ses informations qui mériteraient d'être ajoutées à notre étude pour élargir les facteurs pouvant indiquer des progrès dans le geste évaluatif.

Comme précisé précédemment, l'évolution des compétences évaluatives est un élément du développement professionnel enseignant. Pour tester nos hypothèses, nous pouvons donc poursuivre l'investigation et regarder si le profil des stagiaires ou le travail collectif sont potentiellement liés ou non à cette évolution. Axons-nous tout d'abord sur l'étude de la place du travail collectif dans le développement professionnel.

### **2.3. Etude de la place du travail collectif dans le développement professionnel des stagiaires.**

Le travail collectif sera analysé sous plusieurs angles : la place que lui donnent les stagiaires dans leurs pratiques et leur participation aux activités d'échanges entre pairs (forums, classes virtuelles et analyses croisées). Nous appuyons cette recherche sur les « variables prises en compte pour analyser les effets perçus des hybrides sur le développement professionnel » de Lameul et al. (2014) qui citent considèrent « réflexion sur le métier d'enseignant », « diffusion et partage » et « formation, collaboration et entraide entre enseignants » comme des marques d'engagement facteurs de changement de pratiques.

- Pour identifier la **place du travail collectif dans les pratiques** des stagiaires, nous les interrogeons donc dès le questionnaire diagnostique Q0 (annexe 5) de manière directe (Q11) sur leurs modalités de travail. D'autres questions porteuses de données sur cette thématique sont présentées dans le tableau 3.

**TABEAU 3 : CONTENU ET INTERET DU QUESTIONNAIRE 0 CONCERNANT LE TRAVAIL COLLECTIF POUR LES STAGIAIRES.**

<b>Donnée visée</b>	<b>Intérêt de la donnée</b>	<b>Question correspondante</b>
<b>Mode de travail</b>	Estimer l'importance du collectif dans les méthodes de travail des stagiaires.	Q11
<b>Rapport au travail collectif</b>	Estimer le degré de motivation des stagiaires à travailler collectivement lors de la formation.	Q19
<b>Engagement / motivation</b>	Identifier l'origine de la motivation des stagiaires à travailler collectivement.	Q20
<b>Remarques diverses</b>	Permettre l'obtention de données non anticipées en proposant un espace d'expression libre.	Q24



Afin d’appréhender l’évolution éventuelle des résultats précédents suite au début de la formation, un sondage est posé au milieu du parcours lors de la classe virtuelle du regroupement virtuel 1 (voir figure 6). La question à choix multiple suivante leur est posée, avec une seule réponse possible pour les obliger à choisir la proposition la plus significative pour eux :

Parmi ce que vous avez vécu depuis le début de cette formation quelle partie permettra le plus de faire évoluer vos pratiques selon vous :	
<input type="checkbox"/> les discussions sur les forums	<input type="checkbox"/> les phases de travail collectif entre stagiaires
<input type="checkbox"/> les apports de connaissances	<input type="checkbox"/> les questionnaires
	<input type="checkbox"/> les discussions dans le chat lors des classes virtuelles

Enfin le questionnaire 4 permet de faire un point de fin de parcours pour obtenir quantitativement et qualitativement les données présentées dans le tableau 4. Nous resterons toutefois vigilant à l’écart entre les représentations des stagiaires sur leurs propres modalités de travail et celles qu’ils ont réellement adoptées pendant la formation.

Nous pensons qu’ils formuleront spontanément que les travaux collectifs les ont amenés à faire évoluer leurs pratiques. Cependant nous gardons en tête qu’il est aussi possible que les nombreuses situations de réflexivité présentes dans la formation aient plus d’impact que l’aspect collectif.

**TABLEAU 4 : CONTENU ET INTERET DU QUESTIONNAIRE 4 CONCERNANT LE TRAVAIL COLLECTIF POUR LES STAGIAIRES.**

Donnée visée	Intérêt de la donnée	Question correspondante
<b>Modalités de formation et DPE</b>	Identifier quelles modalités de formations sont perçues comme les plus efficaces par les stagiaires pour permettre leur développement professionnel. Nous verrons si le collectif apparaît ici.	Q2
<b>Travail collectif</b>	Identifier la plus-value ou non du travail collectif pour les stagiaires : utilité, difficulté, quantité, agréabilité.	Q10 et Q11
<b>Travail collectif à distance</b>	Estimer l’impact du distanciel sur le travail collectif entre stagiaires.	Q12 et Q13
<b>Suite du collectif</b>	Percevoir si des liens ont été construits entre stagiaires et si les échanges de pratiques continueront hors formation. Communauté naissante ou pas ?	Q14
<b>Bilan général</b>	Offrir un bilan plus global et qualitatif pour faire évoluer la formation et récolter des informations non anticipées par le questionnaire.	Q15 et Q16
<b>Remarques diverses</b>	Permettre l’obtention de données non anticipées en proposant un espace d’expression libre.	Q17

■ L’analyse des **postures et des interactions des stagiaires sur les forums** est également un indicateur de leur travail collectif. Pour l’estimer, nous leur demandons de catégoriser leur propre posture dans le (ou les) forum(s) des modules 1, 2 et 3 via les questionnaires 1, 2 et 3 correspondants. En nous appuyant sur les travaux de Mc Kenna et Bargh (1998) cités par Audran

(2009), nous proposons aux stagiaires de choisir entre quatre postures : participant actif, modéré, animateur ou voyeur silencieux. Nous vérifierons leurs dires pour prendre en compte ou non ces résultats et les classerons selon la catégorisation suivante :

- 5 : Animateur (lance les sujets et réagit).
- 4 : Participant actif (poste plusieurs messages).
- 3 : Participant modéré (poste uniquement si cela me semble nécessaire).
- 2 : Participant silencieux (lit ce qu'il se passe mais n'écrit pas).
- 1 : Non participant (ne lit pas, n'écrit pas).

Si les interactions sont suffisantes, nous réaliserons un sociogramme en nous inspirant des travaux d'Audran et Simonian (2009) ou de Bruillard (2006) pour déterminer si les stagiaires incarnent des rôles particuliers (tutorat, régulateur, animateur, etc.), avec qui et de quelles façons ils échangent. Si les interactions sont limitées, nous analyserons uniquement l'essentiel du contenu qualitatif sur quelques forums clés du parcours en gardant en tête les limites et points de vigilance formulés par Audran et Simonian (2009) que nous avons abordées dans la partie 1.4.1.

- Autre élément clé de cette formation, les **classes virtuelles** s'ajoutent aux forums pour favoriser le travail collectif notamment via la diversité des interactions possibles qu'elles offrent malgré la distance : prise de parole, tchat, annotation de diaporama, tableau blanc partagé, traitement de texte collaboratif à remplir, etc.

N'étant pas en mesure d'analyser finement les classes virtuelles par manque de temps pour visionner les enregistrements, rédiger les verbatims et les analyser, notre estimation de l'implication des stagiaires dans cette modalité d'interaction sera estimée après échanges avec les formateurs selon le codage suivant :

- 3 : Assidu.e et participe activement aux échanges.
- 2 : Assidu.e et discret.e (présent.e mais sans participer activement aux échanges).
- 1 : Peu assidu et/ou ne participant pas ou très peu aux échanges.
- 0 : Absent.e aux classes virtuelles.

- Enfin dernier marqueur de l'implication dans le travail collectif, **l'implication dans l'analyse croisée des évaluations entre stagiaires et dans le dépôt d'évaluations** sur lesquelles échanger en classes virtuelles avec les autres formés. Notre estimation de cette modalité d'interaction sera estimée par la catégorisation suivante :

- 4 : Effectue plusieurs dépôts et analyse les productions de deux autres stagiaires.
- 3 : Effectue un dépôt et analyse les productions de deux autres stagiaires.
- 2 : Effectue plusieurs dépôts mais n'analyse pas de production d'autres stagiaires.
- 1 : Effectue un dépôt mais n'analyse pas de production d'autres stagiaires.
- 0 : Ne dépose pas d'évaluation.

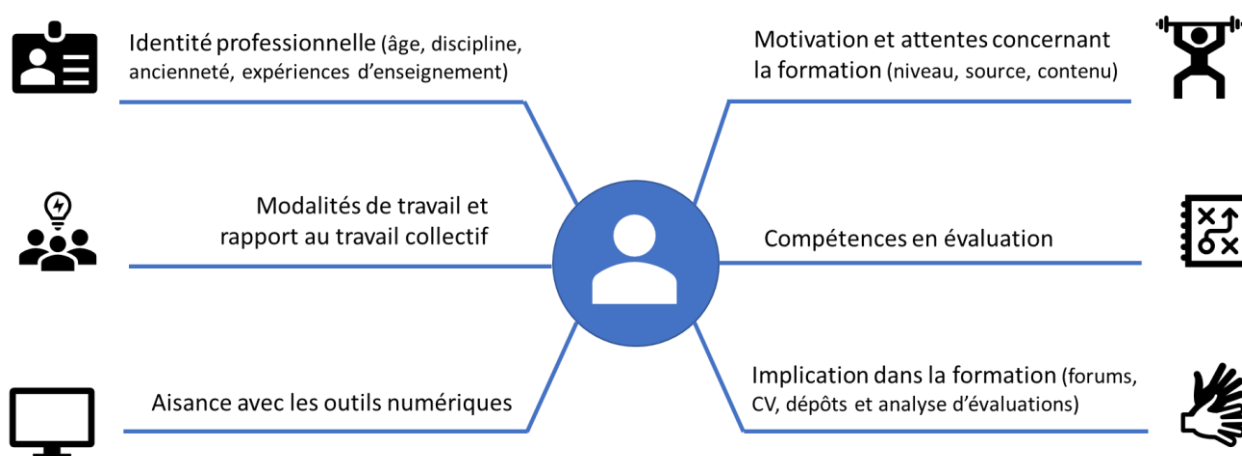
\*

D'après Eneau et Simonian (2011) citée par Tribet et Chaliès (2017), l'ensemble de ces éléments (forums, classes virtuelles, dépôts et analyses croisées d'évaluations) conduisent progressivement les stagiaires « à produire de façon collaborée des connaissances singulières et, à terme, à développer leurs compétences ». C'est ce que nous tenterons de vérifier dans le cadre de notre étude.

Walckiers et De Praetere (2004), convaincus de la plus-value de l'apprentissage collaboratif en ligne, en soulignent cependant quelques limites que la discussion de cet écrit (partie X) reprendra en partie. Ainsi ils précisent que « l'apprentissage collaboratif en ligne peut comporter certaines incompatibilités » (compétences spécifiques) « ou limites cognitives » (présence sociale, processus de développement de la pensée, processus réflexif, de la structuration des échanges, du langage verbal et de la conversation). Il nécessite des « dispositifs appropriés », des « compétences chez les apprenants » (habileté technologique et en formulation écrite) une « redistribution des rôles traditionnels de l'enseignant et de nouvelles compétences des formateurs en ligne (télématique et animation virtuelle) ». Afin d'identifier au moins en partie ces limites intervenant dans notre étude, nous avons souhaité identifier les profils des stagiaires impliqués. Nous allons désormais aborder la méthodologie réalisée pour établir ces derniers avec lesquels nous croiserons l'ensemble des données abordées précédemment pour mettre à l'épreuve nos hypothèses.

## 2.4. Recherche de profils de stagiaires.

Nous avons émis l'hypothèse que l'évolution des pratiques des stagiaires est liée à leurs profils, leur implication dans la formation et aux situations de formation qui leur sont proposées. Aussi nous allons récolter des données permettant de catégoriser les stagiaires selon différents critères indiqués sur la figure 7 ci-dessous. Nous étudierons ainsi le niveau de développement professionnel d'un échantillon de stagiaires dans de différents profils et chercherons à les relier aux facteurs pouvant expliquer ce développement.



**FIGURE 7 : DONNEES RECUEILLIES POUR ETABLIR LE PROFIL DES STAGIAIRES.**

En parallèle du traitement quantitatif des informations, l'identification de profils-types de stagiaires facilitera l'analyse qualitative croisant les données identifiées en figure 7. Précisons que les stagiaires inscrits à la formation mais n'y ayant jamais participé (pas de connexion sur le parcours ou abandon rapide) ne seront pas pris en compte dans notre étude et que l'assiduité des participants a été codée de la façon suivante :

- 5 : Très assidu.e sur l'ensemble de la formation.
- 4 : Assidu.e sur l'ensemble de la formation (quelques activités non réalisées).
- 3 : Assidu.e seulement sur un type d'activité (CV, forum, dépôt).
- 2 : Assidu.e sur une partie de la formation seulement.
- 1 : Récupéré.e en cours de formation.
- 0 : Abandon.

Pour établir les profils, le questionnaire 0 (détail en annexe 5) apporte une grande quantité d'éléments comme l'indique le tableau 5.

**TABLEAU 5 : CONTENU ET INTERET DU QUESTIONNAIRE 0 DANS LA CONSTITUTION DE PROFILS DE STAGIAIRES.**

<b>Donnée visée</b>	<b>Intérêt de la donnée</b>	<b>Question correspondante</b>
<b>Discipline enseignée</b>	Dégager des tendances disciplinaires.	Q1
<b>Âge</b>	Dégager des tendances liées à l'âge des participants.	Q2
<b>Expérience, formation</b>	Déterminer des profils professionnels des stagiaires <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre total d'années d'expérience que vous cumulez en tant que contractuel</li> <li>• Détail sur cette expérience en collège et en lycée</li> <li>• Niveau d'études le plus élevé</li> <li>• Tentatives d'obtention d'un concours de l'éducation nationale</li> <li>• Adjectif qualifiant le mieux leur expérience d'enseignant</li> </ul>	Q3 Q4 et Q5 Q6 Q7, Q8 et Q9 Q10
<b>Aisance avec le numérique</b>	Evaluer si le numérique peut être un frein pour le travail collectif proposé dans la formation malgré une motivation importante des stagiaires. Lien avec le concept d'utilisabilité (cf. Tricot et al., 2003).	Q12 à Q16
<b>Expérience en formation hybride</b>	Evaluer si l'expérience en formation hybride peut avoir un lien avec l'implication dans celle-ci.	Q17
<b>Engagement / motivation</b>	Estimer le degré de motivation des stagiaires et l'origine de celle-ci.	Q18 et Q20
<b>Remarques diverses</b>	Permettre l'obtention de données non anticipées en proposant un espace d'expression libre.	Q24

Certaines de ces informations permettront d'identifier les « obstacles dus aux représentations et aux expériences négatives des enseignants » (Salihi, 2020) mais aussi les facteurs d'engagements identifiés comme variable à prendre en compte « pour analyser les effets perçus des dispositifs hybrides sur le développement professionnel » (Lameul et al., 2014). Selon Pereya et al. (2014) et Lameul et al. (2014), ces derniers sont liés aux « motivations personnelles » (changer ses pratiques, expérimenter de nouvelles modalités pédagogiques, etc.) ou « liées au contexte institutionnel » (échanger avec les collègues, répondre aux prescriptions, etc.) mais aussi aux « intentions et actions » du stagiaire (réflexion, diffusion et partage, collaboration et entraide entre enseignants). Notre prélèvement de données vise la vérification de cette proposition dans notre contexte.

Le questionnaire 4 (détails en annexe 5) complète l'ensemble en permettant d'analyser les réponses en lien avec les concepts d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité développés par Tricot et al. (2003). Les questions concernées sont détaillées dans le tableau 6.

**TABLEAU 6 : CONTENU ET INTERET DU QUESTIONNAIRE 4 DANS LA CONSTITUTION DES PROFILS DE STAGIAIRES.**

<b>Donnée visée</b>	<b>Intérêt de la donnée</b>	<b>Question correspondante</b>
<b>Utilisabilité</b>	Estimer l'utilisabilité du support de formation par les stagiaires (cf. Tricot et al., 2003).	Q4
<b>Engagement / motivation</b>	Estimer le degré de motivation des stagiaires et l'origine de celle-ci.	Q5 et Q6
<b>Acceptabilité</b>	Estimer l'acceptabilité des stagiaires face au contenu de la formation (cf. Tricot et al., 2003).	Q7
<b>Bilan général</b>	Offrir un bilan plus global et qualitatif pour faire évoluer la formation et récolter des informations non anticipées par le questionnaire.	Q15 et Q16
<b>Remarques diverses</b>	Permettre l'obtention de données non anticipées en proposant un espace d'expression libre.	Q17

À ces méthodes pourront s'ajouter les analyses statistiques venant de la plate-forme M@gistère (nombre de connexions, temps de connexion, participations aux forums, aux classes virtuelles, etc.) qui seront exploitées en partie dans la partie 3 consacrées aux résultats.

Pour ajouter une plus-value qualitative à notre travail, nous aurions souhaité réaliser des entretiens semi-directifs et analyser des échanges entre stagiaires via les enregistrements des ateliers en classes virtuelles. Cela aurait aussi pu conduire à identifier plus finement les éléments de la formation exploités par les stagiaires et les évolutions faites ou voulues ainsi que leurs difficultés ou freins. Cependant, face à la difficulté d'obtenir et/ou de traiter ces données dans le temps disponible pour la réalisation de ce mémoire, nous avons décidé de ne pas exploiter ces informations.

Les données recueillies avec la méthodologie détaillée dans cette partie 2 vont maintenant être présentées et analysées dans la partie suivante.

### 3. Résultats et discussion sur le développement professionnel des stagiaires constaté dans notre étude

---

Ouvert du 26 février au 30 avril 2021, le parcours M@gistère « Evaluation au service des apprentissages », décrit dans la partie 2.1 et dont le déroulé détaillé est visible en annexe 3, est le support de cette étude. Il a été conçu par Fanny Couturier, Sandrine Amiotte-Suchet et Nicolas Louisot qui, ce dernier, possède ainsi le double statut « chercheur » et formateur. Pour notre étude, nous avons fusionné les résultats de deux sessions de cette formation menées en parallèle afin de rendre l'échantillon plus représentatif. Sur les 41 stagiaires inscrits, certains ne se sont pas impliqués dans la formation dès le début pour différentes raisons (CAPES en parallèle, fin de contrat, refus du chef d'établissement, etc.), ils n'entreront donc pas dans notre étude. L'échantillon analysé rassemble donc en tout 35 contractuels (16 de la session A et 19 de la session B) dont les contextes d'enseignement, la formation initiale et continue ainsi que l'expérience varient grandement selon les cas. L'inscription à la formation a eu lieu de façon volontaire mais sur proposition de l'Inspecteur Pédagogique Régional (IPR) de la discipline dont l'appui a pu avoir un impact sur l'implication des stagiaires.

Plusieurs moments de la formation ont permis un recueil de données. Ils ont été présentés dans la partie 2 et illustrés dans la figure 6. Avant d'analyser les résultats, il convient de relever certains biais dans notre étude : l'emplacement des questionnaires dans le parcours n'étant pas toujours visible, plusieurs stagiaires ont pu ne pas y répondre malgré les relances des formateurs, le fait que les formés n'ont pas tous participé à l'ensemble des activités (Voir annexe 7 – Figure 1 et 2 : taux moyen de participation de 56%) et l'effectif réduit de notre échantillon invitera à la prudence quant à l'interprétation des résultats. L'ensemble des résultats détaillés sont présentés en annexes 6 et 7. Nous n'utiliserons dans cette partie que les figures majeures permettant de discuter nos hypothèses à la lueur des données récoltées.

Nous caractériserons d'abord l'échantillon (3.1) avant d'estimer si les stagiaires ont connu un développement professionnel ou non (3.2), puis nous verrons si ce dernier peut être lié au travail collectif (3.3, en lien avec notre hypothèse 1) et/ou au profil des stagiaires (3.4, en lien avec notre hypothèse 2).

### 3.1. Caractérisation de l'échantillon.

*Pour alléger la lecture de la partie 3, nous utiliserons désormais les abréviations suivantes : Qx.y où x indique le numéro du questionnaire et y celui de la question concernée si besoin.*

■ Les Q0.1 à Q0.10 (remplies par 31 personnes), dont les résultats détaillés apparaissent en annexe 6, mettent en avant l'**identité professionnelle des stagiaires**. Nous retiendrons uniquement les grandes lignes de ces résultats et reviendrons sur certains profils si nécessaire. Ainsi l'échantillon est composé de contractuels âgés principalement de 25 à 45 ans (Q0.2), enseignant 9 disciplines différentes (Q0.1), la plupart depuis moins d'un an (Q0.3) et surtout au collège (Q0.4-5). Ils ont presque tous un niveau licence ou plus (Q0.6), sont 11 à avoir déjà passé un concours interne de l'éducation nationale (Q0.7) et 22 un concours externe (Q0.8), dont 5 à plusieurs reprises (Q0.9). Quand on leur demande de qualifier leur expérience (Q0.10), 32% s'estiment débutant.e.s, 40% un peu expérimenté.e.s et 28% assez expérimentés (aucun très expérimenté.e). Ces données confirment le fort enjeu de formation lié à ce public discuté au début de ce mémoire.

■ Si l'on utilise les **facteurs d'engagement des formés** développés par Tricot et al. (2003), **l'acceptabilité** est estimée par les réponses à la Q4.7 (annexe 6). Elles révèlent que 45% des répondants indiquent que le contenu de la formation est « totalement compatible » avec leur vision de l'évaluation et 55% « compatible ». Parmi les 22 répondants, l'acceptabilité est donc forte, ce qui pourrait expliquer leur engagement fort dans la formation. Cependant 6 stagiaires ont abandonné cette dernière et 5 ont eu une implication variable. Il aurait été intéressant de voir si cette absence de participation est liée à une vision de l'évaluation opposée à celle « bienveillante, par compétences et au service des apprentissages » proposée ici ou si d'autres facteurs l'expliquent (manque de temps, concours internes en parallèle, cours à distance à préparer pour cause de Covid, etc.). Nous plaiderions plutôt pour la seconde option du fait des réponses libres à la Q4.15 (voir annexe 6) et que deux stagiaires concernés indiquent leur compatibilité avec la formation.

**L'utilisabilité** (Tricot, 2003), quant à elle, peut être mesurée via les réponses aux Q0.12 à Q0.17 à compléter avec celles aux Q4.4-15-16 (voir annexe 6). Au début de la formation, les compétences numériques générales et la gestion de fichiers sont indiquées comme maîtrisées par plus de 80% des stagiaires. L'aisance est moindre pour les forums (50% à l'aise ou très à l'aise – Q0.12) et la plate-forme M@gistère (27% à l'aise – Q0.14) en début de formation mais 73%

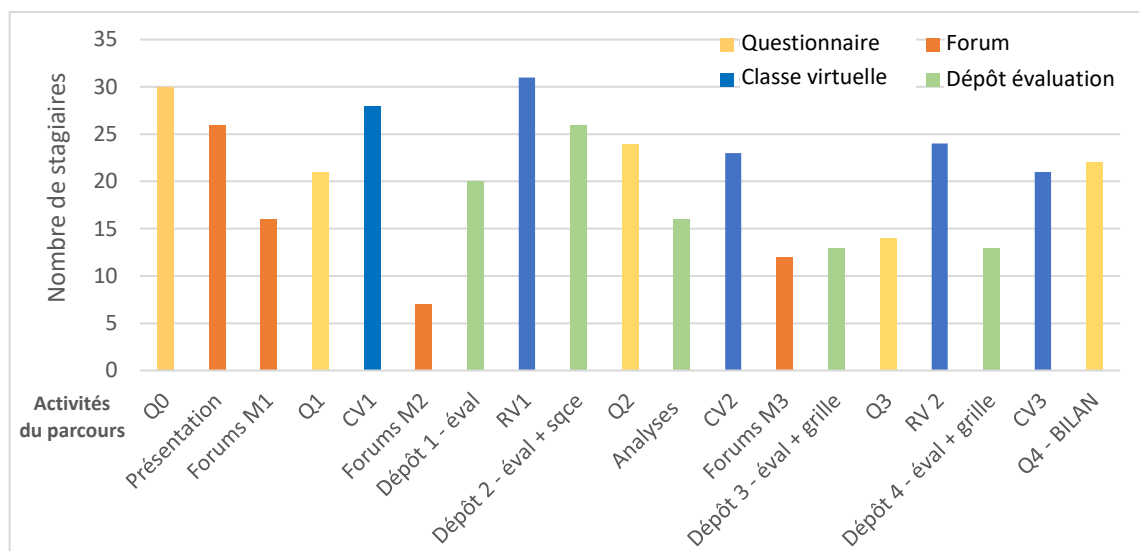


estiment « facile » ou « très facile » sa prise en main en fin de formation (Q4.4), quelle que soit leur implication. De plus, les personnes ayant abandonné ne sont pas celles se disant les moins à l'aise avec le numérique. Si on omet la surcharge de travail qui semble le facteur clé pour se concentrer sur l'utilisabilité, les problèmes techniques et le fait que tout se tienne à distance semblent être les principaux freins à la formation. En effet ces deux éléments ressortent pour un tiers à la moitié des stagiaires quand ils s'expriment librement sur les aspects négatifs de la formation (Q4.13 et Q4.15) et pourraient expliquer aussi en partie l'abandon de certain.e.s. Les réponses qualitatives des stagiaires (Q4.13-15-16) rejoignent totalement les limites à l'apprentissage collaboratif soulignées par Walckiers et De Praetere (2004) : nécessité de « compétences spécifiques chez les apprenants » (habileté technologique et en formulation écrite) et « limites cognitives » (présence sociale, structuration des échanges). Vu le contexte sanitaire, 60% soulignent tout de même la qualité de la formation et des « dispositifs appropriés » au sens de Walckiers (2004) (activités concrètes et variées, qualité des supports), ce qui a pu compenser la limite d'utilisabilité et maintenir engagés les stagiaires dans leur développement professionnel.

Comme indiqué précédemment, **l'utilité** (Tricot, 2003) de la formation semble importante car elle répond aux besoins exprimés. En effet, en début de session 80% des stagiaires sont en attente d'apports sur l'évaluation et 7% veulent échanger avec des collègues. Ceci est également un facteur favorisant l'engagement des formés. Les réponses à la Q4.8 présentés dans la partie 3.2 (figure 11) abondent en ce sens.

■ Revenons plus en détail justement sur cet engagement et les **sources de motivation des stagiaires**. Selon Lebrun (2011, 2012), la motivation est une facette clé d'apprentissage pour les formés. Nous avons donc vérifié son niveau qui se révèle important ou très important pour 78% des 40 stagiaires, 6 seulement se disant peu motivés (voir annexe 6 - Q0.18). Les sources principales de motivation en début de session (voir Q0.20) sont le travail collectif (69%) et l'acquisition de connaissances (28%), qui correspondent aux facettes « interaction » et « information » de Lebrun (voir 1.3.2) et sont considérés comme sources « d'engagement » - et donc facteurs de « développement professionnel » - dans le modèle de Lameul et al. (2014) visible en annexe 1. En fin de session, les stagiaires ajoutent la posture des formateurs aux apports théoriques et aux échanges entre pairs comme élément ayant favorisé le maintien de leur motivation au fil de la formation (Q4.5). La surcharge de travail, le manque de temps et les difficultés liées aux aspects techniques de la formation à distance sont les pendants négatifs faisant décliner leur motivation (Q4.6).

■ Cette motivation a un impact fort sur **l'implication des stagiaires** dans les différentes activités proposées au cours de la formation (figure 8) pouvant expliquer en partie les écarts de taux de participation visibles dans la figure 2 de l'annexe 7. Nous allons revenir ici plus précisément sur les données concernant chaque type d'activité pour tenter dans la partie 3.4 d'établir des liens entre les profils de stagiaires (impliqué ou non) et leur développement professionnel.



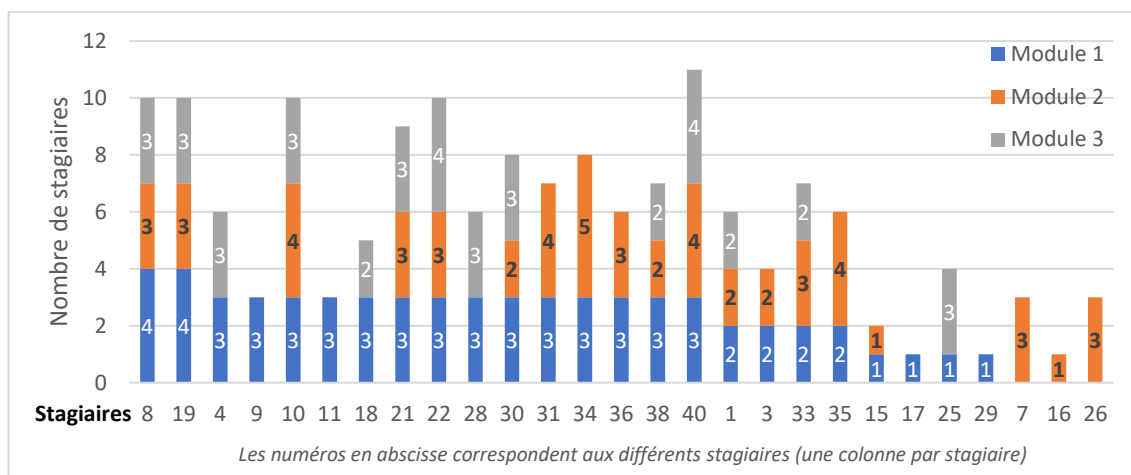
**FIGURE 8 : SUIVI DE LA PARTICIPATION DES STAGIAIRES AUX ACTIVITES DU PARCOURS.**

◇ **La prise de notes** pouvant être considérée comme un facteur de développement à long terme via le retour sur les apprentissages énoncé par ailleurs par plusieurs stagiaires pour palier la densité du contenu, nous avons constaté que 82% d'entre eux ont pris des notes, dont 25% sur le carnet de bord fourni (Q4.1). Ces résultats sont encourageant si les intéressés font la démarche de s'y replonger le moment venu.

◇ Souhaitant estimer l'assiduité des stagiaires à la formation, nous avons élaboré un **indice d'assiduité** comme présenté dans la partie 2.4. Il en ressort que 54% sont assidus ou très assidus, 17% ne s'impliquent que dans certaines activités (par exemple 4 stagiaires ne suivent que les classes virtuelles et 2 suivent tout mais ne déposent pas leurs productions), 14% s'engagent de façon variable et sans logique sur différentes activités, 14% ont décroché avant la moitié du parcours. La synthèse est proposée dans la figure 3 de l'annexe 7.

◇ La participation aux **forums** est aussi un indicateur de l'implication des stagiaires. La méthodologie expliquée dans la partie 2.3 met en avant 46% de non participants, 29% de peu participants et 25% de participants actifs ou très actifs. Cette activité semble par ainsi être celle

qui discrimine le plus les stagiaires très impliqués (40, 8, 10, 19, 22) des autres. En effet, on constate que les plus actifs dans les forums sont aussi les plus assidus à la formation sur les autres activités. Assez fidèles à notre analyse, les stagiaires ont renseigné leurs postures au fil des questionnaires de fin de module comme indiqué dans la figure 9 suivante.



Le codage dans les barres de couleur correspond aux postures des stagiaires :  
 5 : Animateur / 4 : Participant actif / 3 : Participant modéré / 2 : Participant silencieux / 1 : Non participant

**FIGURE 9 : AUTO-EVALUATION DES STAGIAIRES SUR LEUR POSTURE FACE AUX FORUMS DES MODULES 1, 2 ET 3.**

Comme le soulignent quelques stagiaires dans leurs réponses aux Q4.13 et 4.11 (annexe 6), les forums se sont limités à une succession de publications individuelles et aucun n’a permis de réels échanges à quelques réponses près illustrées en annexe 9. L’ensemble des méthodes et des recommandations formulées dans l’article de Bruillard (2006) nourrissent nos réflexions mais ne sauront s’appliquer à notre étude vu la faible participation. Les grilles d’analyse proposées par Kuster, Lameul et al. (2007, 2009) auraient également été intéressantes à exploiter ici mais le manque de débat au sein des publications des stagiaires nous en empêche même si les éléments publiés sont tout de même pertinents. Nous expliquons en partie l’absence de participation par trois raisons : le manque d’interaction entre participants (une réponse n’apporte généralement pas de réponse, sauf du formateur, et l’auteur d’origine ne revient pas forcément sur la relance), la difficulté pour les contractuels de s’exprimer sur ce sujet sur lequel ils ne se sentent pas compétents ou légitimes (voir derniers extraits de l’annexe 9) et le manque de temps pour assimiler le contenu menant les participants à se fixer sur les ressources d’apports théoriques.

◇ La **participation aux classes virtuelles** (73%) compense le manque d’investissement dans les forums. Elles ont été le siège de nombreux échanges entre stagiaires et avec les formateurs et ressortent nettement comme un atout de la formation favorisant l’évolution des pratiques des participants notamment en « humanisant » le dispositif (voir réponses à Q4.11 et

Q4.16 en annexe 6). Une formatrice va dans ce sens en indiquant que « c'est lors de ces classes virtuelles, particulièrement en atelier en groupe restreint, que l'on sent les stagiaires progresser. Le fait qu'on y travaille leur production ou celle de leur discipline n'y est sans doute pas étranger ». On y voit ici un levier fort de développement professionnel comme l'énonce, entre autres, Daele (2004) et cela correspond aux conclusions de Walckiers et De Praetere (2004).

Le codage présenté dans la partie 2.3. révèle que 44% des stagiaires sont assidus et participent aux échanges lors des rencontres virtuelles, 28% sont assidus mais ne participent pas ou peu aux interactions (se limitant au tchat pour communiquer, et encore pas toujours) et 28% se montrent peu assidus. Beaucoup se sont excusés pour leurs absences pour des motifs valables sans quoi le taux de participation serait encore plus important.

◇ Occasion d'avoir un retour sur ses productions et d'échanger entre pairs, les **dépôts et les analyses croisées d'évaluations** sont relevés comme un moment très formateurs par les stagiaires ayant réalisé ces activités (Q4.11 et Q4.16). Ils cumulent un taux total de participation de 56%, les plaçant juste après les classes virtuelles (annexe 7 – Figure 2). Nous avons identifié les personnes impliquées grâce au codage présenté dans la partie 2.3 qui met en avant que 54% des stagiaires qui ne participent pas à l'analyse croisée (ceux qui ne déposent rien : 11%, ceux qui déposent une évaluation : 29% et ceux qui déposent plusieurs évaluations : 14%) et 46% y participent en ayant pour la plupart effectué plusieurs dépôts au cours de la formation (voir figure 6). D'après les données qualitatives (Q4.11) ils apprécient l'utilité des échanges, de découvrir de nouvelles pratiques, d'analyser d'autres productions, de développer leur regard réflexif. Un des freins est le regard des personnes à qui ils soumettent leur travail dont la bienveillance est essentielle pour « se faire confiance et oser car c'est vraiment utile » comme l'indique un stagiaire bien conscient de l'intérêt de ce passage collectif pour son développement professionnel.

■ D'après Eneau et Simonian (2011) citée par Tribet et Chaliès (2017), l'ensemble de ces éléments (forums, classes virtuelles, dépôts et analyses croisées d'évaluations) conduisent progressivement les stagiaires « à produire de façon collaborée des connaissances singulières et, à terme, à développer leurs compétences ». C'est ce que notre étude semble confirmer mais cela nécessite d'être renforcé par l'analyse plus poussée des indicateurs du développement professionnel des participants.

### 3.2. Estimation du développement professionnel des stagiaires.

Afin de percevoir si le travail collectif a un impact sur le développement professionnel des enseignants lors d'une formation à distance mêlant des contractuels de différentes disciplines (hypothèse 1), nous allons déjà identifier si ces stagiaires ont vu leurs compétences évaluatives se développer. Pour cela nous analyserons modestement l'évolution de leur rapport à l'évaluation et regarderons plus en détail les changements au sein de leurs évaluations au fil de leurs dépôts lors de la formation.

■ Questionnés en début et en fin de formation sur leur vision de l'évaluation (Q0.21 et question lors de la CV3) et leur aisance pour évaluer (Q0.22 et Q4.9), les stagiaires nous donnent ainsi quelques éléments sur **l'évolution de leurs rapports à l'évaluation**. La synthèse du contenu de leurs définitions du mot « évaluation » est présentée dans la figure 10.



FIGURE 10 : MOTS CLES PRESENTS DANS LES DEFINITIONS DU MOT "EVALUATION" POUR LES STAGIAIRES.

*Plus l'occurrence est élevée, plus le mot apparaît gros.*

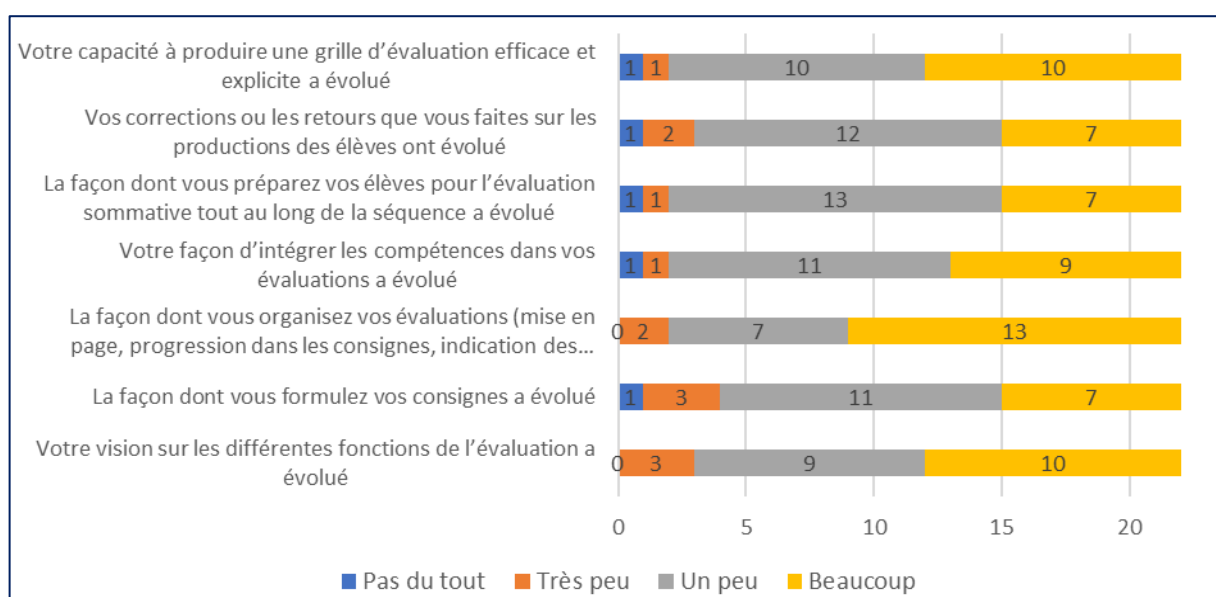
◇ On remarque que le **statut de l'évaluation** a nettement évolué avec la diminution forte d'une vision pour contrôler (« vérifier, mesurer, test, audit, contrôler ») et donner un verdict (« attribuer, moyenne, bilan, niveau »). En parallèle se développe le rôle de l'évaluation comme processus d'apprentissage prenant en compte les élèves pour les amener à progresser. Ainsi apparaissent les mots suivants dans le second nuage : « levier de motivation, droit à l'erreur, s'entraîner, différencier, accompagner, progression, s'auto-évaluer ». Cette perception des différentes fonctions de l'évaluation étant un objectif clé de cette formation, il semble en bonne partie atteint pour les stagiaires ayant participé à ce questionnaire et ayant été les plus assidus, ce qui est confirmé par leur réponse à la Q4.8 (figure 11 - dernier item). Cela reste en suspens concernant les participants moins assidus et n'ayant pas répondu au questionnaire 4.

◇ Concernant leur **aisance à évaluer**, les figures 4 et 5 de l'annexe 7 révèlent que 54% des stagiaires se sentent dans le même état d'aisance pour évaluer, 32% se sentent plus à l'aise et 16% se sentent moins à l'aise. Les profils et réponses qualitatives de ces derniers laissent penser qu'ils ont découverts beaucoup d'éléments dans la formation et que cela les a fait réaliser qu'il restait beaucoup à faire pour répondre aux attentes institutionnelles. Il s'agit de 5 stagiaires assidus et de deux de participation variable. Le peu de données qualitative à ce sujet et la petitesse de l'échantillon ne permet pas de proposer de pistes sérieuses d'explication. Il aurait fallu s'appuyer sur des entretiens semi-directifs pour enrichir la réflexion.

■ Pour estimer plus finement **l'évolution des pratiques évaluatives des stagiaires**, notre étude combine leurs données réflexives (Q4.3 et Q4.8) et l'analyse de l'Indice de Qualité des Evaluation (IQE) présenté dans la partie 2.2.2.

◇ Lorsqu'on leur demande de mettre en avant une évolution qu'ils identifient déjà dans leur pratique ou qui viendra prochainement suite à la formation (annexe 6 - Q4.3), les stagiaires indiquent pour 60% d'entre eux qu'ils construisent des critères d'évaluation plus précis et qu'ils explicitent mieux leurs attentes aux élèves (souvent avec l'aide d'une grille comme celles étudiées et élaborées en formation), 30% d'entre eux estiment aussi avoir amélioré globalement leurs évaluations (consignes et/ou contenu et/ou mise en page) et avoir amélioré la prise en compte des évaluations formatives au cours d'une séquence pour préparer l'évaluation sommative. Ils déclarent aussi mieux impliquer les élèves, notamment via l'auto-évaluation et l'évolution du regard de ces derniers sur l'évaluation.

Ces données sont confirmées par la Q4.8 qui proposait aux stagiaires d'indiquer le degré d'évolution de leurs pratiques après la formation sur différents items. Les résultats présentés sur la figure 11 sont nets : entre 82% et 91% des stagiaires estiment avoir progressé dans tous les items avec des évolutions fortes sur la façon d'organiser et concevoir les évaluations, la capacité à produire une grille d'évaluation efficace et explicite et sur leur vision de l'évaluation. Restons toutefois prudent car avoir conscience de ses progrès ne signifie pas une mise en œuvre efficace immédiate en classe, certains stagiaires disent d'ailleurs eux-mêmes que « ça prendra du temps » et « il va falloir s'y replonger en fin d'année ».



**FIGURE 11 : AUTO-EVALUATION PAR LES STAGIAIRES DU DEGRE D'EVOLUTION DE LEUR PRATIQUE SUITE A LA FORMATION.**

◇ L'évolution de l'Indice de Qualité des Evaluations (IQE) déposées par les stagiaires sera notre outil principal pour corroborer ou non leurs déclarations précédentes (voir méthodologie en 2.2.2). Etant impossible de déterminer si le critère C1 (travail des compétences évaluées en amont dans la séquence) n'était pas toujours présent dans les dépôts des stagiaires par oubli ou par non maîtrise de ce critère, nous avons décidé de l'éliminer de l'étude pour ne pas biaiser les résultats. Pour limiter le nombre d'évaluations à analyser et pour garantir une vision à plus grande échelle de temps, nous reprendrons ici uniquement l'évolution des IQE des stagiaires ayant réalisés au moins les trois dépôts D1 ou D2, D3 et D4. Par manque de temps, les productions de seulement 7 stagiaires aux profils variés ont été analysées (voir la partie 3.4 pour plus de détails) mais notons que les améliorations observées concordent avec les auto-analyses des stagiaires visibles dans la figure 11.

Nous regretterons ici de ne pas avoir pu analyser avec cette grille de lecture (annexe 8) l'ensemble des dépôts réalisés par les stagiaires mais le temps aura manqué pour étudier les 72 travaux partagés. Les analyses croisées sur le dépôt 2, l'analyse en groupe des évaluations du dépôt 3 en classe virtuelle et le compte-rendu des formateurs suivant le dépôt 4 auront tout de même assuré un retour aux stagiaires pour qu'ils puissent progresser.

■ Si l'on s'intéresse au **sentiment d'efficacité personnelle** comme source d'implication et donc de développement professionnel enseignant (Peraya et al., 2014), certains propos exprimés par quelques stagiaires dans la Q4.16 sont encourageants : « meilleure visualisation de ce qu'on attend de moi suite à cette formation », « on se sent concerné même si on commence dans le métier », « agréable d'apprendre à évaluer sans mettre de note » ou encore « plus riche que la formation initiale à l'INSPE ». Ces éléments sont autant d'arguments à l'utilité (Tricot et al., 2003) développée précédemment.

Maintenant que nous avons mis en avant que la formation étudiée a bien conduit à des progrès chez les stagiaires, ce qui contribue donc à leur développement professionnel (élément en faveur de notre hypothèse 2), comme l'énoncent Daele (2004) et Dupriez (2015), nous allons voir si ce développement est en lien avec les phases de travail collectif (hypothèse 1).

### **3.3. Impact du travail collectif sur le développement professionnel des stagiaires.**

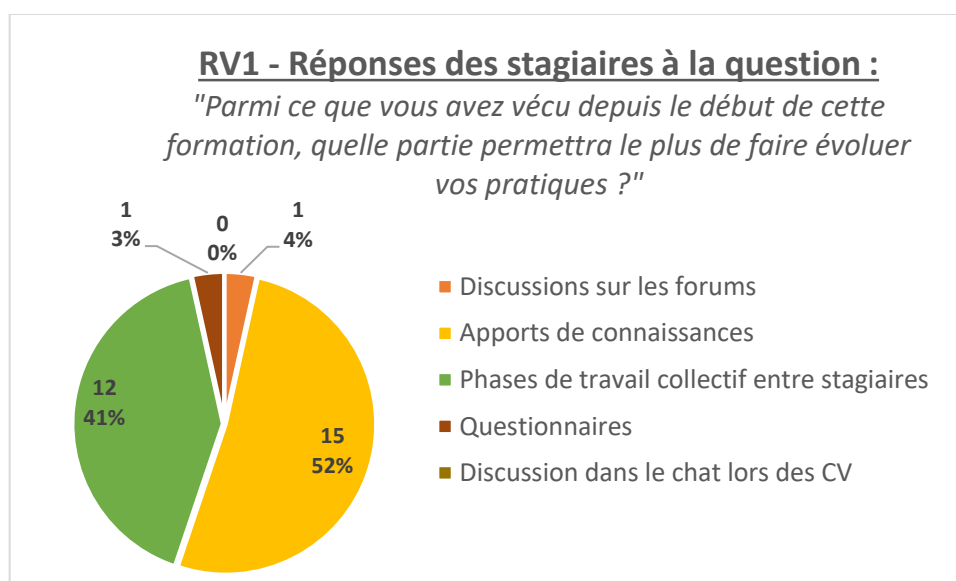
Si on reprend les apports de Dillenbourg et al. (2003) et de Marcel et De Thomazet et al. cités par Gibert (2018) sur les niveaux de travail collectif, on peut dire que dans cette formation, les stagiaires ont plutôt cohabité dans les forums, collaboré lors des échanges en classes virtuelles et coopéré en échangeant entre pairs les analyses de leurs évaluations respectives. Quelques moments d'ateliers guidés par le formateur ont pu permettre une co-élaboration (niveau maximal sur la figure 2) de grilles d'évaluation à partir d'une évaluation fournie par un membre du groupe. Notons que plus le niveau de de travail collectif est poussé, moins les stagiaires l'ont réalisé (sauf pour les forums ici) : 63% pour les questionnaires (absence de collaboration), 33% pour les forums (**cohabitation**), 43% pour les interactions - et pas juste la présence - en classes virtuelles (**collaboration**) et 37% pour l'évaluation croisée - pas juste le dépôt - (**co-évaluation**).



Il est impossible dans notre contexte d'étudier finement l'impact de telle ou telle situation de travail collectif sur le développement professionnel des stagiaires mais nous allons toutefois exploiter nos données pour voir si des pistes convergent pour relier ces deux concepts.

Quand on interroge les stagiaires sur les **modalités de travail** qui leur correspondent le mieux (Q0.11), ils sont 38% à souhaiter travailler en petit groupe (moins de 5 personnes), 30% à préférer travailler seuls et presque aucun à vouloir travailler en grand groupe. 40% sont prêts à échanger des productions avec des collègues et 30% à les faire analyser par ce dernier. Ils sont par ailleurs 85% à se dire motivés ou très motivés par le travail collectif dans cette formation (Q0.19). Leurs deux principales sources de motivation concernant le travail collectif (Q0.20) sont « échanger / partager » (59%) - qui monte à 69% si on y ajoute « faire équipe » et « rencontrer » - et « apprendre » (28%).

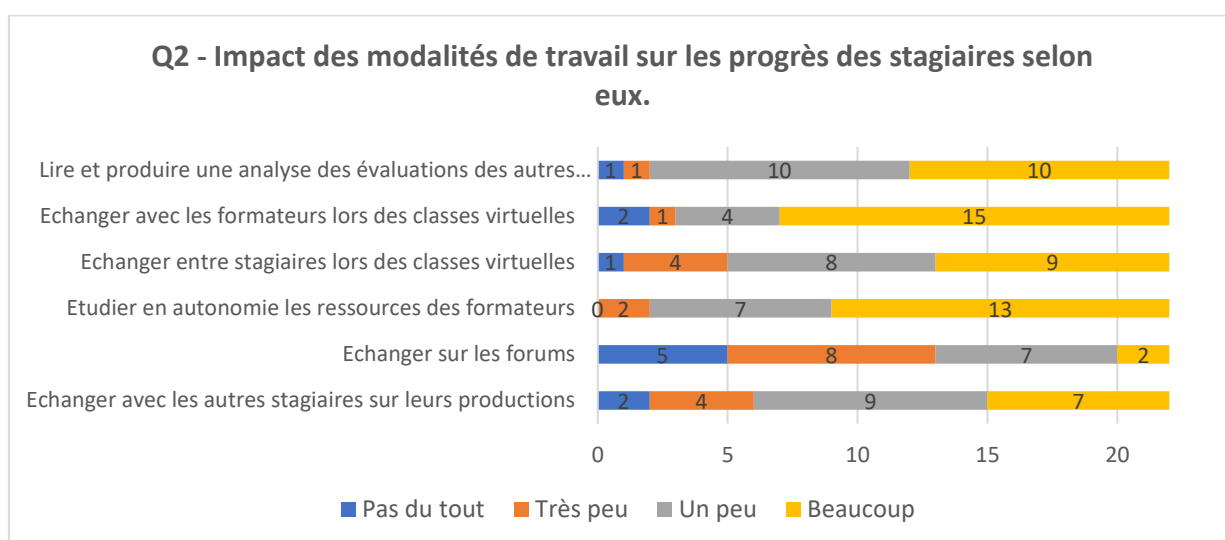
Afin d'appréhender l'évolution éventuelle des résultats précédents suite au début de la formation, un sondage a été posé au milieu du parcours lors de la classe virtuelle du regroupement virtuel 1 (voir figure 6). La question à choix multiple suivante leur est posée, avec une seule réponse possible pour les obliger à choisir la proposition la plus significative pour eux. Les résultats présentés dans la figure 12 mettent en avant les apports de connaissances comme source de développement professionnel (52%) mais font la part belle aux phases de travail collectif entre stagiaires (41%).



**FIGURE 12 : AVIS DES STAGIAIRES SUR QUI A LE PLUS FAIT EVOLUER LEURS PRATIQUES DEPUIS LE DEBUT DE LA FORMATION.**

Notons toutefois que les contenus et compétences développés sont les seuls à ressortir des questionnaires 2, 3 et 4 (et pas le travail collectif) quand on interroge les stagiaires sur ce qu'ils ont apprécié dans cette activité.

A la fin de la formation, on demande aux stagiaires à quel niveau les **différentes modalités de travail vécues leur ont permis de progresser** (Q4.2). Les résultats sont présentés sur la figure 13. « Lire et produire une analyse des évaluations d'autres stagiaires » est la méthode qui les ferait le plus progresser (45 % un peu et 45 % beaucoup), juste après l'étude des ressources en autonomie. Les échanges avec les formateurs auraient aussi un grand impact mais les échanges entre contractuels en classes virtuelles et les discussions avec les autres stagiaires sur leurs propres productions également (respectivement 36 % et 41 % un peu ; 41 % et 32 % beaucoup). Comme l'ont noté Tribet et Chaliès (2017), ces résultats indiquent que les échanges entre pairs lors d'une formation et la co-évaluation ont des retombées sur les formés.



**FIGURE 13 : REPONSE A LA Q4.2 - NIVEAU DE PROGRES PERMIS PAR LES MODALITES DE TRAVAIL PROPOSEES.**

Concernant le **travail collectif vécu dans la formation** (Q4.1), 96% des stagiaires ayant répondu au questionnaire final ont trouvé le travail collectif utile, ce qui va dans le sens de nos hypothèses. Parmi ces derniers, ils sont 67% à le trouver en plus agréable. Notons toutefois qu'il est perçu comme difficile pour 24 % d'entre eux et peu agréable pour 19%. Cela tend à confirmer les conseils faits aux formateurs par Pereya et al. (2014) ou Tribet et Chaliès (2017) quant à l'importance de varier les types d'activités et d'accompagner les stagiaires en formation hybride ou à distance.

Quand on leur demande d'explicitier leurs réponses par un écrit libre (Q4.11), ils abordent pour beaucoup en points positifs les « échanges enrichissants » et la « découverte d'autres pratiques » y compris d'autres disciplines (33%), ce qui sous-entend un intérêt de mélanger les enseignants de matières différentes dans ce type de formation sur une compétence transversale. Cela tendrait à confirmer la partie pluridisciplinaire de notre hypothèse 1. L'utilité des différentes activités d'interaction est également mise en avant : échanges en classes virtuelles - notamment en atelier (24%), retour d'un pair sur son évaluation, analyser d'autres évaluation ou faire évoluer ses pratiques (14% chacune). Le travail collectif et les « nombreux échanges » ressortent aussi spontanément pour 23% des stagiaires lors du bilan sur les points positifs de la formation en général, ce qui va dans le sens d'un impact positif de cette pratique.

Les retours négatifs concernant leur ressenti sur le travail collectif recourent les éléments déjà présentés précédemment, principalement le regret du 100% distanciel et le manque de rencontres réelles pour échanger encore plus soulignés dans la Q4.13. Ces derniers points sont également soulignés par Aurélie Legrand, l'une des animatrices de la formation : « on constate qu'en atelier à distance, on passe à côté de plein d'éléments qui pourraient facilement être régulés en présentiel. Les RV1 et 2 auraient donc, comme prévu initialement, tout intérêt à être réalisés en présentiel. ». Cette impression est confirmée par les stagiaires dans la Q4.12 qui considèrent à 83% que la distance est un frein et l'argumentent dans la Q4.13 dédiée à **l'impact du distanciel sur le travail collectif**. Apparaissent ainsi les effets négatifs suivants : communication et échanges limités pendant la formation mais aussi sur les temps annexes (repas, pauses, trajets) (41%), problèmes techniques (35%), déshumanisation de la formation (30%), impact sur la richesse de la formation ou manque de convivialité (moins agréable) ou tendance à trop superposer d'événements sans avoir le temps de les gérer correctement concernent chacun 18% des stagiaires.

Il semble en effet clair dans les retours qualitatifs comme quantitatifs que le format hybride aurait été plus adapté pour cette formation et aurait probablement davantage augmenté son impact sur le développement professionnel des participants.

En concordance avec les témoignages et les ressentis des acteurs de cette formation, nous avons constaté que le travail collectif a bien un impact sur les pratiques évaluatives des stagiaires et par conséquent sur leur développement professionnel. Notre contexte de formation à distance mêlant des contractuels de différentes disciplines semble donc permettre ce développement,

allant dans le sens de notre hypothèse 1, même si la formation totalement à distance est identifiée comme un frein à ce dernier par les stagiaires comme les formateurs.

Nous pouvons donc aller dans le sens de la **confirmation partielle de notre hypothèse 1** en restant cependant très prudent car le développement professionnel n'a pas été suffisamment quantifié et qualifié, nos données basées sur un faible échantillon et un contexte bien particulier peuvent ne pas être valables à large échelle ou dans un autre contexte (durée, stagiaires, formateurs ou contenus différents). Enfin nous n'avons pas de recul sur la viabilité de ces évolutions de pratiques à court, moyen et long terme, ni sur leur lien avec le profil des stagiaires.

Sur ce dernier point, le croisement de données entre les profils de quelques stagiaires, leur travail collectif et leur développement professionnel abordé dans la partie suivante permettra d'apporter des éléments de réponse concernant notre hypothèse 2.

### **3.4. Lien entre les profils des stagiaires et l'évolution de leurs pratiques.**

L'analyse des profils est délicate à mener et aurait pu constituer à elle seule un mémoire de recherche. C'est donc avec modestie que nous discuterons quelques profils au regard de nos données (annexe 10).

■ Pour les **stagiaires ayant abandonné en cours de formation** et ceux **n'ayant pas déposé d'évaluation ni répondu au questionnaire final**, il nous est impossible de conclure quant à leur développement professionnel. Peut-être a-t-il eu lieu en toute discrétion ou peut-être pas ? Un entretien avec plusieurs d'entre eux ou un questionnaire systématique lors d'une séance en présentiel auraient permis de lever une partie de cette interrogation. Peut-être pouvons-nous invoquer le manque d'utilisabilité de la plateforme (Tricot et al., 2003) et les différentes contraintes ou limites liées à la formation à distance (Walckiers et De Praetere, 2004) pour expliquer ce manque d'engagement sans pour autant négliger les autres facteurs personnels ou professionnels (Daele, 2004 et Pereya et al., 2014).

■ Un premier profil est celui du stagiaire 1 **assidu mais n'ayant pas ou peu évolué dans sa pratique**. Nous constatons qu'il s'est contenté de déposer ses évaluations mais n'a pas participé

aux analyses croisées alors qu'il est actif en classe virtuelle. Malgré des bases correctes, il ne connaît pas d'évolution positive de son Indice de Qualité d'Évaluation (IQE) qui varie régulièrement selon les évaluations (présence d'un barème d'examen peu explicite, questions sans lien avec les compétences ou, au contraire, situation d'évaluation en TP bien critériée laissant place à l'auto-évaluation des élèves). L'implication plus poussée au temps collectifs de haut niveau (coopération et co-évaluation, Gibert, 2018) ainsi que la meilleure prise en compte des apports pourraient être des leviers d'un développement professionnel plus marqué chez ce stagiaire.

- Le même constat pourrait être fait pour les participants comme le stagiaire 27 qui **a suivi la formation de manière variable en s'impliquant cependant dans les analyses entre pairs**. Ces dernières ne semblent pas suffisantes dans le cas de cette personne qui produisait des évaluations de faible IQE en début de session et n'a pas progressé après la formation. Ce cas semble souligner l'importance d'une appropriation régulière des apports par une assiduité et une participation active pour améliorer ses compétences en évaluation.

- Une tendance semble se dégager chez les **stagiaires ayant fait les activités de plus haut niveau de collaboration** (Gibert, 2018) **tout en étant assidus à la formation** (stagiaires 10, 21 et 31) : ce sont ceux dont l'IQE a le plus progressé. L'exception reste le stagiaire 27 qui, malgré une vision plus élargie de l'évaluation, une expérience de plus de 3 ans et très bon indice de collaboration, n'a pas progressé comme discuté précédemment.

- Certains **stagiaires plus expérimentés avec de bonnes bases qui progressent vite sans collaborer**. C'est ainsi le cas du stagiaire 4 assez tôt dans la formation et du stagiaire 20 en fin de formation. Nous supposons que dans ces cas, dès que les stagiaires obtiennent l'apport théorique qui leur faisait défaut, ils sont capables de le mettre en œuvre rapidement, générant ainsi l'évolution importante de leur IQE.

- Resterait, entre autres, le cas d'éventuels **stagiaires ayant amélioré leurs pratiques sans être assidus** mais nous n'en avons pas trouvé dans les profils analysés

Cette partie souligne combien le développement personnel enseignant (DPE) est multifactoriel et ne nous permet pas de définir des profils types de stagiaires qui progressent via tel ou tel chemin. Des tendances sont cependant observables et vont dans le sens de nos hypothèses :

- Les progrès des stagiaires dans leurs évaluations concernent les 6 critères évalués (voir partie 2.2.2) mais les plus importants résident dans l'explicitation (compétences qui apparaissent, grille ou barème plus clair et efficace avec descripteurs justifiant la note ou le positionnement) et la place donnée aux élèves (auto-évaluation possible).
- La discipline enseignée n'a pas de lien avec le DPE.
- L'implication dans la formation, notamment dans les travaux collectifs de haut niveau mais pas seulement, semble être un levier du DPE.
- Comme le souligne Papi (2017), nous notons également que lorsque les stagiaires parviennent à interagir et à mener un travail collaboratif, ils tirent satisfaction des apprentissages réalisés (voir résultats Q4.11 en annexe 6).

Les formateurs pensent avoir ici trouvé un équilibre, comme le préconisent Beauné et al. (2019), entre le processus collectif et individuel, ses finalités (mettre en œuvre une démarche évaluative au service des apprentissages) et l'enjeu de la production finale individuelle (l'évaluation à destination des élèves). Cette supposition mériterait une investigation plus poussée pour être confirmée mais elle peut être un élément d'explication aux retours positifs des stagiaires concernant cette formation.

\*

Aucune tendance générale et marquée n'a donc été identifiée dans ces résultats du fait de la taille limitée de l'échantillon trop petit, de l'analyse trop superficielle et parcellaire des données récoltées et du contexte particulier (une formation sur un sujet précis dans une académie, animée par 4 formateurs dont l'auteur de ce mémoire, etc.) qui en était à la source.

Cependant une tendance se dégage toutefois et tend à nous amener à penser que le contenu de l'hypothèse 1 pourrait être confirmé par d'autres études. De même pour l'hypothèse 2 si on en exclut l'idée des « profils » insuffisamment définie ici pour être probante.

## 4. Conclusion et perspectives

---

Au départ notre questionnement s'articulait autour du développement professionnel et de la mise en place d'une communauté virtuelle apprenante mais nous avons rapidement recentré notre recherche sur le travail collectif et son impact sur le développement professionnel au sein d'une formation à distance.

En effet parmi les **difficultés rencontrées**, nous avons subi l'obligation de distanciel pour la formation support de notre étude, nouvelle apprise alors qu'une partie de rédaction était déjà entamée. Nous avons donc revu la méthodologie et réorienté la problématique. Le rendu du présent mémoire ayant lieu trois jours après la fin de ladite formation, nous avons manqué de temps pour mener des entretiens semi-dirigés avec stagiaires et les formateurs pour améliorer l'aspect qualitatif de notre travail. Le temps a aussi manqué pour analyser en détail plus d'évaluations déposées par les stagiaires. Nous regrettons également le manque de participation de certains inscrits ayant conduit inutilement à la mise en place de deux sessions de formation qui auraient pu être fusionnées, générant ainsi moins de travail de gestion de données.

Prenant en compte ces facteurs contraignants, nous avons adapté notre démarche tant dans les choix dans le cadre théorique que dans le recueil de données mais nous tenons toutefois à souligner quelques **limites** à cette recherche :

- **Méthodologiques** : taille de l'échantillon limitée rendant nos résultats peu représentatifs, analyse trop superficielle et parcellaire de certaines données récoltées, contexte singulier du terrain de recherche non transposable à l'identique (formation sur un sujet précis dans une académie donnée, animée par 4 formateurs dont l'auteur de ce mémoire, etc.).
- **Conceptuelles** : manque de références en docimologie, difficultés pour dégager des profils de stagiaires dans la cohorte et les analyser avec rigueur, auteurs intéressants probablement non rencontrés lors de l'état de l'art, entre-autres.

Malgré ces limites et ces difficultés, nous avons en partie pu abonder dans le sens de nos hypothèses, appuyées sur un état de l'art varié.

- **Pour l'hypothèse 1**, nous avons noté que la formation suivie à distance conduisait à l'évolution de pratiques évaluatives faisant partie du développement professionnel

enseignant construit collectivement avec les stagiaires contractuels de disciplines différentes. L'effet de mélanger les disciplines n'a pas été réellement testé et ne peut être discuté ici. De même, les données obtenues tendent à indiquer que les niveaux de travail collectif les plus poussés entraînent les plus grands progrès mais cela reste à être renforcé par une étude plus complète. Concernant la formation à distance, nous nuancerons le propos suite aux retours des stagiaires et des formateurs - que je remercie vivement pour leur aide - qui supposent que l'impact de la formation aurait été d'autant plus grand si une partie avait pu se passer en présentiel pour travailler sur plus de productions de stagiaires et générer davantage d'échanges.

- **Pour l'hypothèse 2**, aucune tendance générale n'a été identifiée pour relier de façon claire l'évolution des pratiques des stagiaires à leurs profils qui n'ont d'ailleurs été défini que très partiellement. Nos résultats tendent cependant à montrer qu'un lien existerait entre leur implication dans la formation et l'évolution de leurs pratiques, particulièrement dans le travail collectif (interactions marquées en classes virtuelles et engagement dans les analyses croisées entre pairs) mais cela mérite d'être renforcé par des études complémentaires. Enfin les situations de formation proposées auraient aussi un effet sur le développement professionnel des stagiaires : les apports théoriques certes, mais aussi les activités collectives nécessitant leur engagement dans des interactions générant des débats ou discussions (rappelons ici l'échec des forums dans cette formation).

**Quelques constats marquants supplémentaires** ont été mis en avant lors de nos travaux :

- Les limites de la formation à distance pour permettre un travail collaboratif serein et efficace pour les stagiaires comme les formateurs.
- Un besoin criant de ces deux composantes d'« humaniser » le dispositif avec du présentiel en soulignant la plus-value des échanges annexes, la réduction de la contrainte temporelle et la liberté plus grande des échanges dans ce contexte. Cela nous questionne quant à la nécessité d'une hybridation de cette formation concernant un public débutant qui se sentirait mieux accompagné et plus à même de progresser avec des phases présentiels

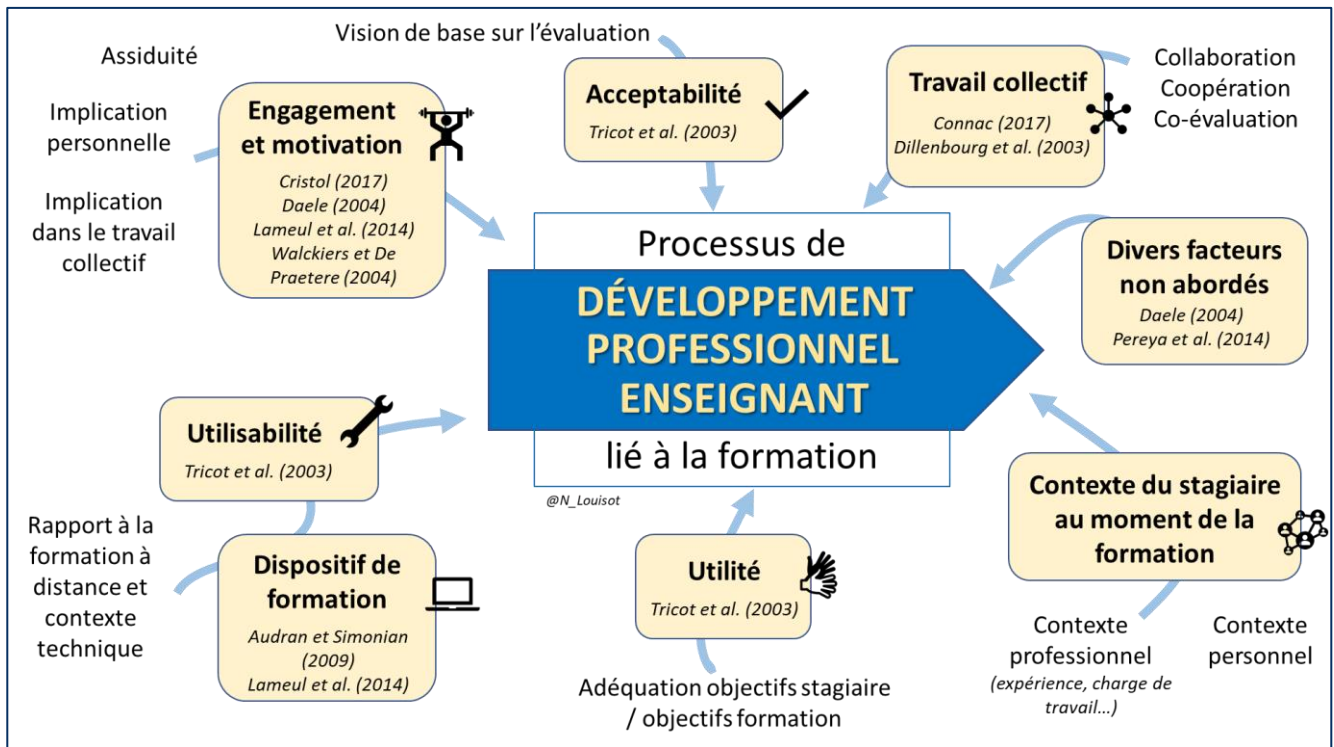


- Au regard des interactions mises en place dans cette formation, du peu de ressources communes créées et de la réponse à la Q4.14 sur le maintien du contact entre stagiaires après la formation, nous pouvons qualifier le collectif de « **groupe formel** » (Dillenbourg et al., 2003) plutôt que de « communauté virtuelle d'apprentissage » (Cristol, 2017). Cette formation (public, contenu, déroulé) ne semble pas propice au développement de ce type de communauté en l'état.

Enfin, **plusieurs questions nouvelles ou perspectives de recherche** émergent de notre travail :

- Que deviendront les progrès constatés à courts, moyens et longs termes ? Des progrès n'apparaîtront-ils pas plus tard chez des stagiaires n'en ayant pas démontré sur le temps de formation ? Il serait intéressant d'étudier les prochaines évaluations réalisées en autonomie par les stagiaires pour estimer cela.
- Quels impacts ont les formateurs selon le rôle qu'ils endossent et leurs choix de conception ? Papi (2017), entre autres, nous rappelle le rôle qu'ils peuvent jouer « dans la création des activités pédagogiques et le développement des interactions et de la pensée réflexive des apprenants ». Il serait intéressant d'étudier les effets de ces choix sur le développement professionnel enseignant.
- Quels effets provoquerait l'équivalent de la formation à distance étudiée en format hybride ? Et sur un public plus expérimenté ? Et en formation initiale en MEEF ? Est-ce que la mise en place de présentiel pour « faire groupe » faciliterait le travail collectif en présence comme à distance (se connaître, se faire confiance, oser) et serait propice au développement professionnel enseignant ? Il serait intéressant pour cela d'analyser cette formation en mode hybride et/ou sur d'autres publics l'an prochain pour comparer les résultats.

Bien qu'initiatique, ce travail de recherche aura suscité un grand nombre de réflexions et de mises en parallèle de concepts, porteurs de perspectives pour les formateurs, que nous avons souhaité résumer sur la figure 12.



**FIGURE 14 : SYNTHÈSE DES ORIGINES MULTIFACTORIELLES DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES STAGIAIRES ABORDEES DANS CE MÉMOIRE.**

## 5. Bibliographie

---

Audran, J., Simonian, F. (2009). *Etudier les communautés d'apprenants en ligne : quel(s) agencement(s) des méthodes de recherche ?*. Revue Education et Formation, Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, pp.7-18. <hal-00787522>

Armand, A. et al. (2017) Rapport d'activité de l'inspection générale de l'éducation nationale. Rapport IGEN-IGAENR n°2017-067, juillet 2017, consulté en ligne le 23/12/2020, url : <https://www.education.gouv.fr/rapport-d-activite-2017-de-l-inspection-generale-de-l-education-nationale-igen-7055>

Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, vol. 9(1), 69-96. <https://doi.org/>

Bruillard, E. (2006). *Le forum de discussion : un cas d'école pour les recherches en EIAH*. Revue Sticef, vol. 13. Editorial du Numéro Spécial Forum. Consulté en ligne le 26/04/2021. [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2006/sticef\\_2006\\_ns\\_edito.htm](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2006/sticef_2006_ns_edito.htm)

Collectif de chercheurs Hy-Sup. (2009-2012). Site web *Dispositifs hybrides : nouvelle perspective pour une pédagogie de l'enseignement supérieur*, hébergé par l'Université Claude Bernard Lyon 1. Consulté le 26/12/2020, url : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544>

Connac, S. (2017). *La coopération entre les élèves*. Ed. Canopé. 127 p.

Cristol, D. (2017). *Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble*. Savoirs, 43(1), 10-55. <https://doi.org/10.3917/savo.043.0009>

Dillenbourg P., Poirier, C. & Carles, L. (2003). *Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ?* In A. Taurisson et A. Sentini. Pédagogies.Net. Montréal, Presses.

Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*. Education, formation.

Dionne, L., Lemyre, F. & Savoie-Zajc, L. (2010). *Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel*. Revue des sciences de l'éducation, 36(1), 25–43. doi : 10.7202/043985ar

Dupriez, V. (2015). Le développement professionnel des enseignants. Dans : , V. Dupriez, *Peut-on réformer l'école: Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique* (pp. 139-152). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Gather Thurler, M. et Perrenoud, P. (2005). *Coopération entre enseignants - La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ?*. Recherche & formation. N°49, p. 91-105.

Gibert, A.-F. (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 124, avril. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=124&lang=frr>

Hostalier, F. et al. (2014). *L'accueil, la gestion et la formation des personnels contractuels en EPLE*. Rapport de l'inspection générale de l'Education nationale n°2014-016. Consulté en ligne le 23/12/2020, url : <https://www.education.gouv.fr/l-accueil-la-gestion-et-la-formation-des-personnels-contractuels-en-eple-5804>

Kuster, Y., Lameul, G., Glais, B. et Héлары, F. (2007). *Un cadre d'analyse d'un débat argumentatif sur forum Formation initiale des professeurs stagiaires à l'IUFM de Bretagne*. <hal-00161503>

- Kuster, Y., Lameul, G. (2009). *Un cadre d'analyse multidimensionnel de débats en ligne asynchrones*. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Grenoble, France. <hal-02011987>
- Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). *Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur*. Education & Formation. e-301. 99-113.
- Lebrun, M., Docq, F. et Smidts, D. (2009). *Claroline, an Internet Teaching and Learning Platform to Foster Teachers' Professional Development and Improve Teaching Quality: First Approaches*
- Lebrun M., Batier C., Charlier B., Douzet C., Deschryver N. et al. (2012). *Effets des dispositifs de formation hybrides sur l'apprentissage et sur le développement professionnel des enseignants*. Actes de TICE 2012, 11-13.12.2012.
- Lebrun, M. (2011). *5 facettes pour construire un dispositif hybride : du concret !* Article publié en ligne sur le « Blog de Marcel ». Consulté en ligne le 26/12/2020, url : <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=579>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. Consulté en ligne le 15/01 : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Papi, C. (2017). *L'interaction en formation à distance : entre théorie et pratiques*. Transformations-Recherches en éducation formation des adultes. N°17.
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education Et Formation*, (e-301), 15-34. Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>
- Peraya, D. et Dumont, P. (2003) *Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone*. Revue française de pédagogie, volume 145. pp. 51-61. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2984>
- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat*. STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), ATIEF, 15, 23 p. <hal-00696373>
- Salihi, F., Tessé, J. et Dubois, J. (2020). *Initier une démarche qualité grâce aux dispositifs de formation hybrides*. Article publié en ligne dans le cadre du Colloque PRUNE : Perspectives de Recherches sur les Usages du Numérique dans l'Éducation, Université de Poitiers. Consulté en ligne le 26/12/2020, url : <https://prune.conference.univ-poitiers.fr/initier-une-demarche-qualite-grace-aux-dispositifs-de-formation-hybrides/>
- Tribet, H. et Chaliès, S. (2017). *Conception d'un dispositif hybride de formation à partir d'une théorie de la formation : étude de cas exploratoire*. Les Dossiers des sciences de l'éducation, Presses Universitaires du Mirail, 38, pp.111-129. hal-01864403. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01864403/document>
- Tricot, A., Plécat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et al. (2003) *Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH*. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, France. pp.391-402.
- Walckiers, M. et De Praetere, T. (2004). *L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must*. Distances et savoirs, 2004/1 (Vol. 2), p. 53-75. DOI : 10.3166/ds.2.53-75, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-1-page-53.htm>

## Annexes

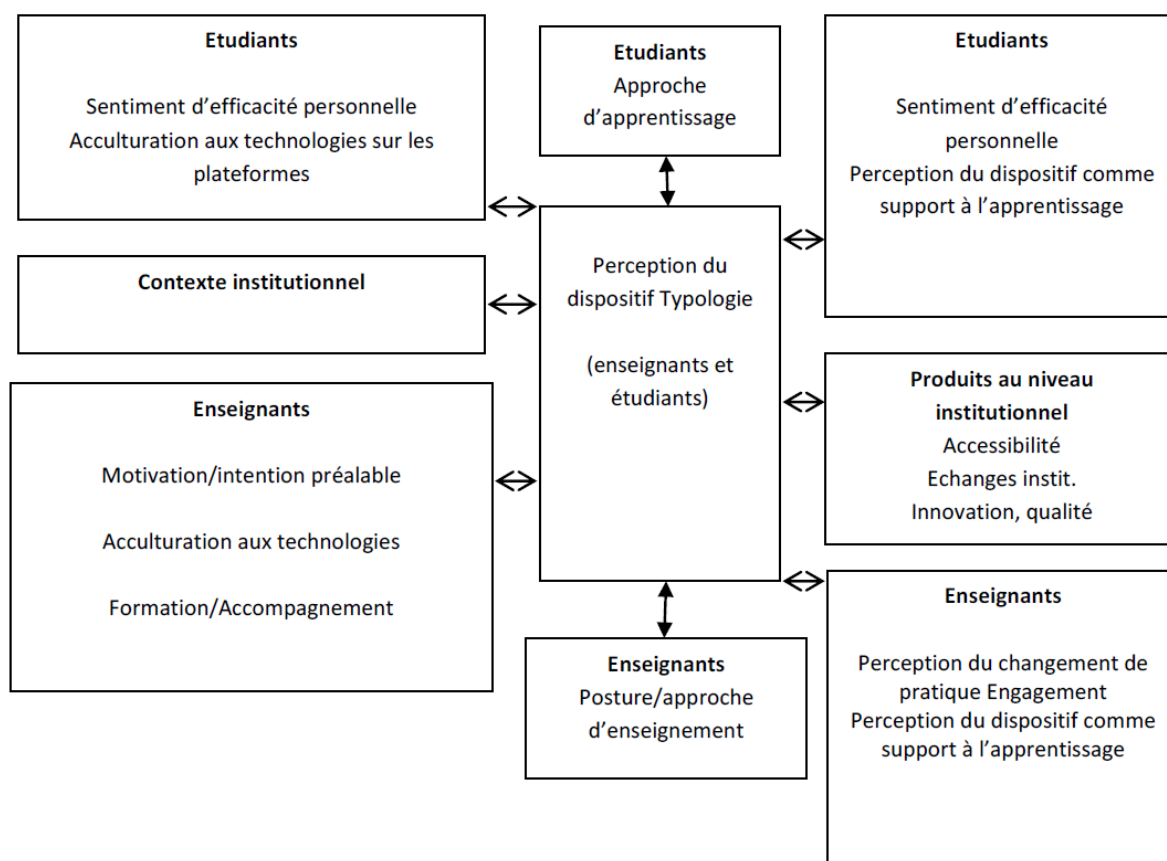
---

<u>Annexe 1 – Quelques modèles sur lesquels s’appuie notre réflexion. ....</u>	69
<u>Annexe 2 - Outil auto-positionnement dispositif de formation hybride par Hy-Sup.....</u>	73
<u>Annexe 3 - Déroulé de la formation support au recueil de donnée pour ce mémoire... </u>	76
<u>Annexe 4 - Grille d’analyse d’un support d’évaluation d’un collègue.....</u>	78
<u>Annexe 5 – Questionnaires soumis aux participants .....</u>	79
<u>Annexe 6 – Résultats des questionnaires soumis aux participants.....</u>	89
<u>Annexe 7 – Résultats du recueil de données hors questionnaire. ....</u>	102
<u>Annexe 8 – Grille d’évaluation de la qualité des évaluations produites par les stagiaires.</u>	104
<u>Annexe 9 – Extraits de forum commentés. ....</u>	105
<u>Annexe 10 – Tableau de comparaison de certains stagiaires. ....</u>	107

## Annexe 1 – Quelques modèles sur lesquels s’appuie notre réflexion.

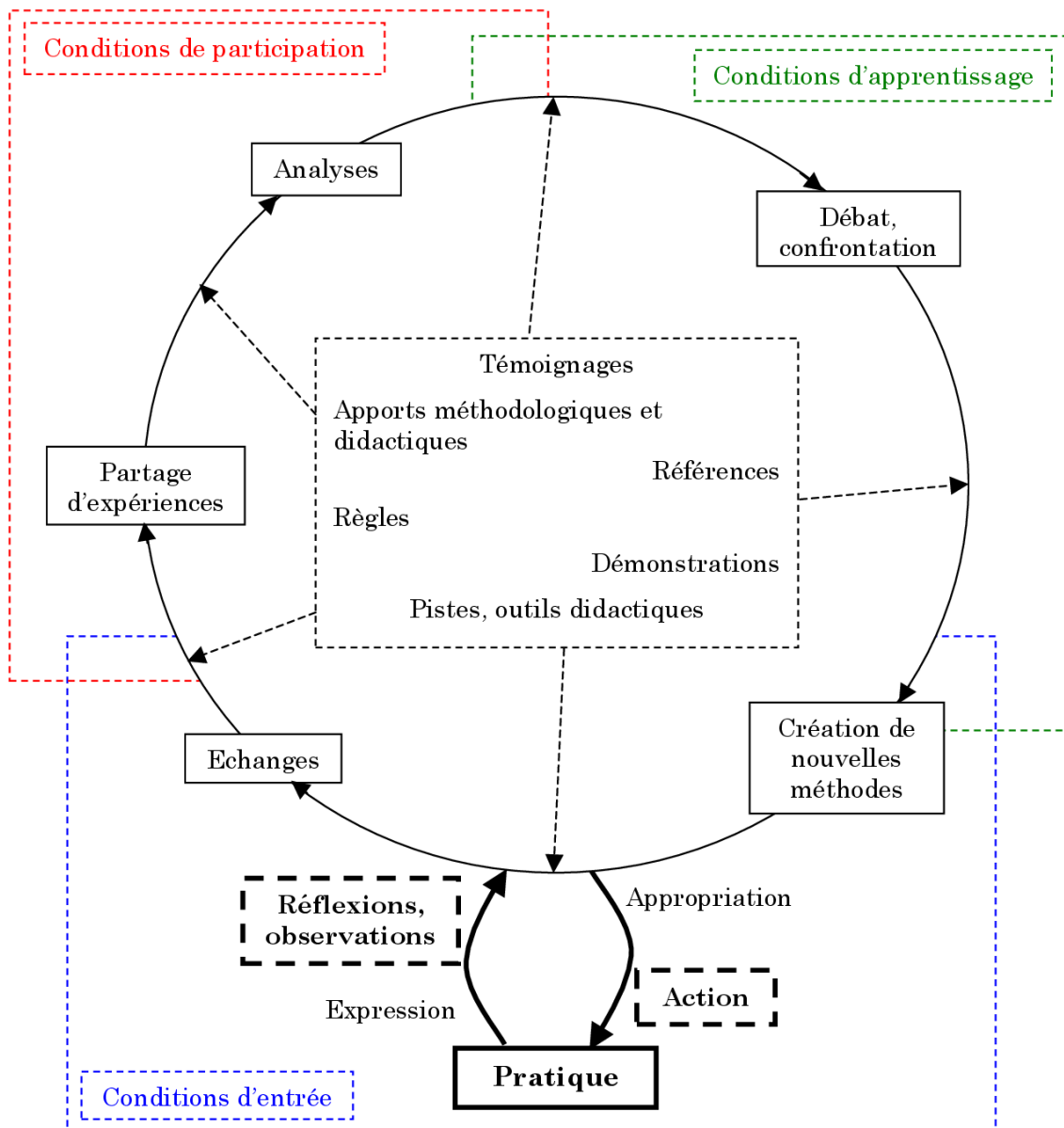
### • Modèle d’analyse des dispositifs hybrides de formation proposé par les chercheurs du collectif Hy-Sup mettant en avant les variables retenues et leurs interactions.

Source : Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l’hybridation. *Education Et Formation*, (e-301), 15-34. Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>



• **Modèle enrichi du développement professionnel d'un enseignant au sein d'une communauté virtuelle.**

Source : Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire.* Education, formation.



• Synthèse des variables prises en compte pour comprendre et analyser de quelle manière le type de dispositif hybride décrit par les enseignants est lié à leur développement professionnel.

Source : Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). *Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur*. Education & Formation. e-301. 99-113.

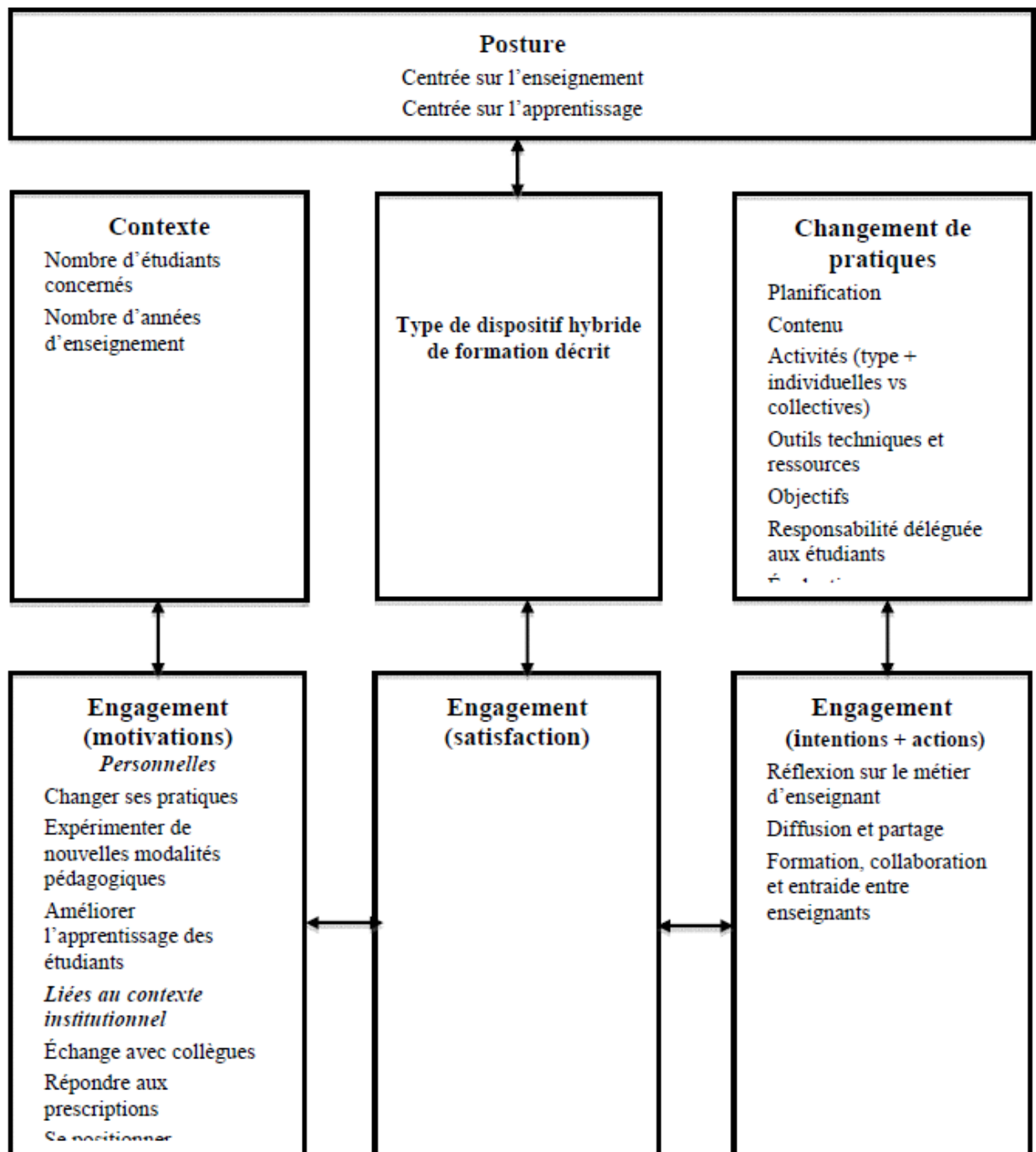


Figure 1. Variables prises en compte pour analyser les effets perçus des dispositifs hybrides sur le développement professionnel (adapté de : Lameul, Peltier, Charlier, Borruat et Mancuso, 2012, p. 154).



• **Les facettes d'apprentissage pour concevoir un dispositif de formation à distance efficace.**

Source : Lebrun, M. (2011). *5 facettes pour construire un dispositif hybride : du concret !* Article publié en ligne sur le « Blog de Marcel ». Consulté en ligne le 26/12/2020, url : <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=579>

Facettes du processus de l'apprentissage	Description de la facette	Questions pour agir sur la facette
<b>Information</b>	Les ressources, les connaissances et de leurs supports	Qu'en est-il aussi de l'information proposée comme substrat à l'apprentissage ? Sa source est-elle uniquement dans le discours de l'enseignant ou alors la porte est-elle ouverte à l'information apportée par l'étudiant qui consulte revues, livres, encyclopédies ... qui cherche lui-même dans la bibliothèque, etc. ?
<b>Motivation</b>	Les éléments du contexte qui donne du sens et de l'environnement didactique pour favoriser l'engagement	Le contexte (au niveau du contenu et du dispositif) est-il suffisamment élucidé pour qu'un apprentissage de qualité puisse prendre place et pour que les connaissances présentées ou à découvrir fassent sens pour l'apprenant ?
<b>Activité</b>	Les activités relatives à l'appropriation et au développement des compétences de plus haut niveau (analyse, synthèse, évaluation, sens critique ...)	Quels sont les outils (grilles d'analyse, démarches expérimentales, protocoles d'évaluation ...) mis à la disposition de l'apprenant pour qu'il puisse construire de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences transférables et validées au travers des activités proposées ?
<b>Interaction</b>	L'interactivité des diverses ressources et surtout les interactions entre les acteurs, étudiants et enseignants	Les « moments » du dispositif sont-ils bien équilibrés entre des périodes de travail collectif, travail individuel et travail de synthèse par l'enseignant ?
<b>Production</b>	Les acquis de l'apprentissage et leurs signes, la construction personnelle ou collective ...	Sait-on finalement à quoi on doit arriver, ce que l'on doit produire, dans quelles conditions ... quels sont les signes de l'apprentissage effectué ?

## Annexe 2 - Outil auto-positionnement dispositif de formation hybride par Hy-Sup



### Question 1 :

Concernant l'articulation présence-distance :

	JAMAIS	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT
Vous proposez des activités lors des phases d'enseignement A DISTANCE (en dehors de la salle de cours)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Vous proposez des activités lors des phases d'enseignement EN PRESENCE (dans la salle de cours)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

### Question 2 :

Concernant les usages des outils et de la plate-forme :

	JAMAIS	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT
Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils pour produire des travaux (wiki, éditeur de carte conceptuelle, blog, carnet de bord...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Vous proposez aux étudiant-e-s un ou plusieurs outils de communication, d'organisation et de collaboration (calendrier, échéancier, forum, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Dans les ressources numériques que vous proposez, vous intégrez des images, photos, schémas, cartes, vidéos etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Dans leurs travaux, les étudiant-e-s intègrent des images, photos, schémas, cartes, vidéos etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous utilisez des outils de communication et de collaboration SYNCHRONES (chat, visioconférence, partage de documents et d'écran, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Les étudiant-e-s peuvent commenter/modifier les ressources/documents mis à leur disposition et/ou les travaux de leurs pairs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

### Question 3 :

Concernant les objectifs pédagogiques :

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Votre cours vise à ce que les étudiant-e-s apprennent à communiquer, à collaborer et à mieux connaître leurs processus d'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Question 4 :

Concernant l'accompagnement que vous proposez aux étudiant-e-s, tant en présence qu'à distance :

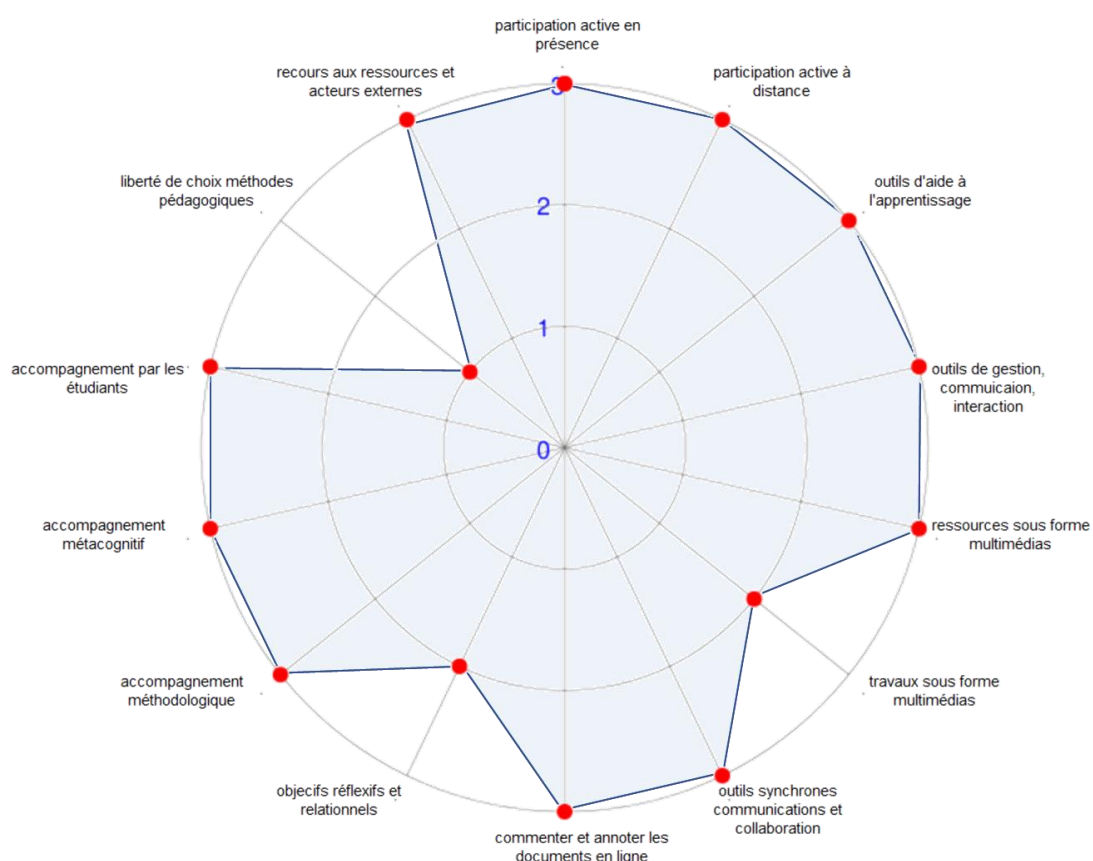
	JAMAIS	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT
Vous apportez un soutien méthodologique (aide à l'organisation, à la gestion du temps, aux méthodes de travail)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Vous sollicitez une réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Vous stimulez l'entraide et le soutien des étudiant-e-s entre eux (répondre aux questions des autres, fournir des ressources d'apprentissage aux autres...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**Question 5 :**  
**Concernant l'ouverture du cours, tant en présence qu'à distance :**

	Pas de liberté de choix	Faible liberté de choix	Grande liberté de choix	Très grande liberté de choix
Votre cours laisse aux étudiant-e-s des possibilités de choix au niveau des activités d'apprentissages, des médias et outils à utiliser, des méthodes, etc.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Question 6 :**  
**Concernant l'ouverture du cours, tant en présence qu'à distance :**

	JAMAIS	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT
Vous faites intervenir dans votre cours des ressources ou des experts extérieurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>



**Légende :** *Dans son dispositif, l'enseignant met-il en oeuvre... ?*  
**0 = jamais ; 1 = rarement ; 2 = parfois ; 3 = souvent**

D'après vos réponses et en référence aux résultats de la recherche Hy-Sup, le dispositif que vous avez décrit est le plus proche de **L'ecosystème**. Vous pouvez voir votre positionnement dans le radar personnalisé ci-contre élaboré à partir de vos réponses. Ci-dessous, vous trouverez les pourcentages de similarité entre votre dispositif et les autres types que nous avons mis en évidence dans notre recherche. Cliquez sur ces dispositifs pour en découvrir les caractéristiques.

La scène	L'écran	Le gîte	L'équipage	Le métro	L'ecosystème	Non déterminé
0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	99.99 %	0.0 %

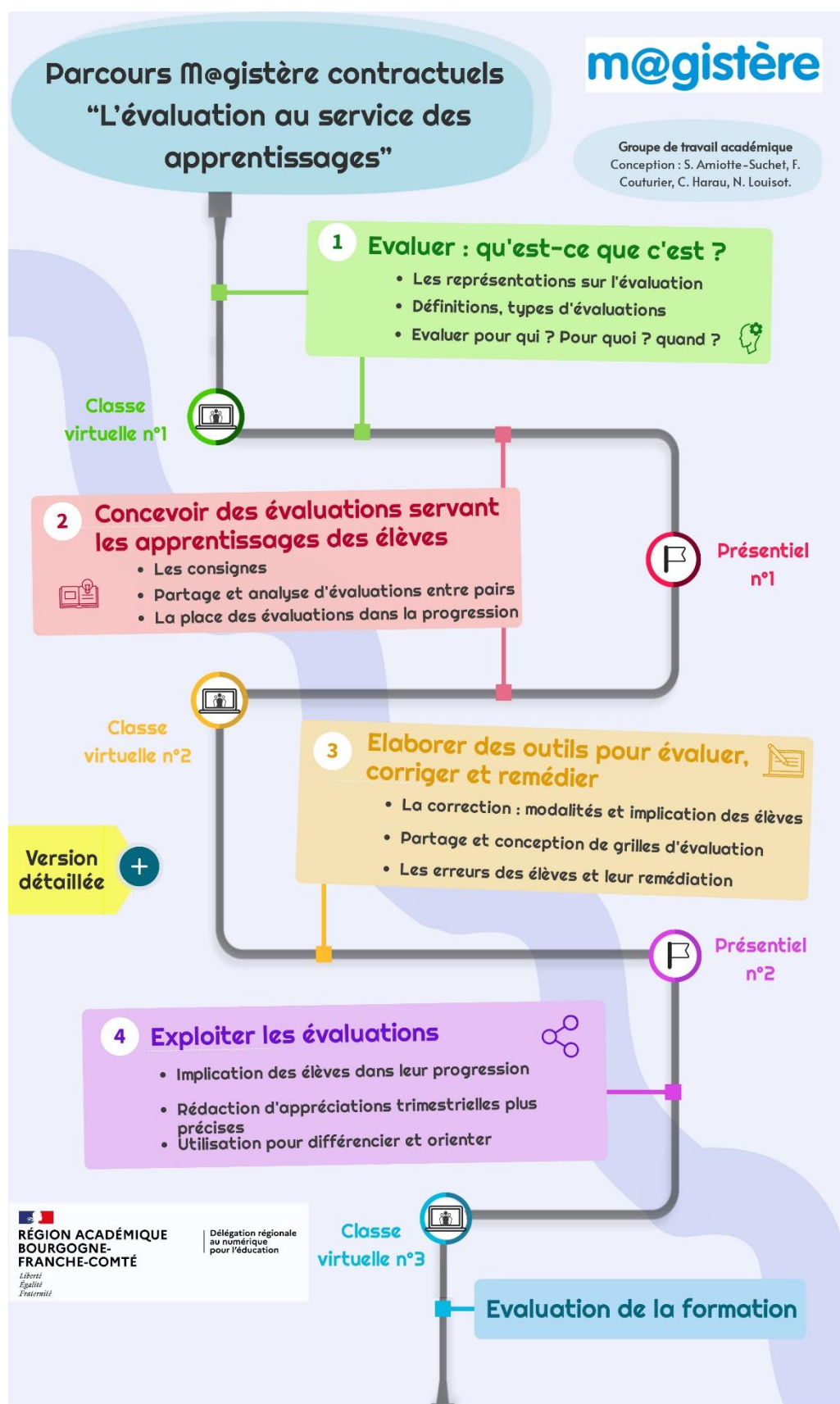
Source : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/hysup/>

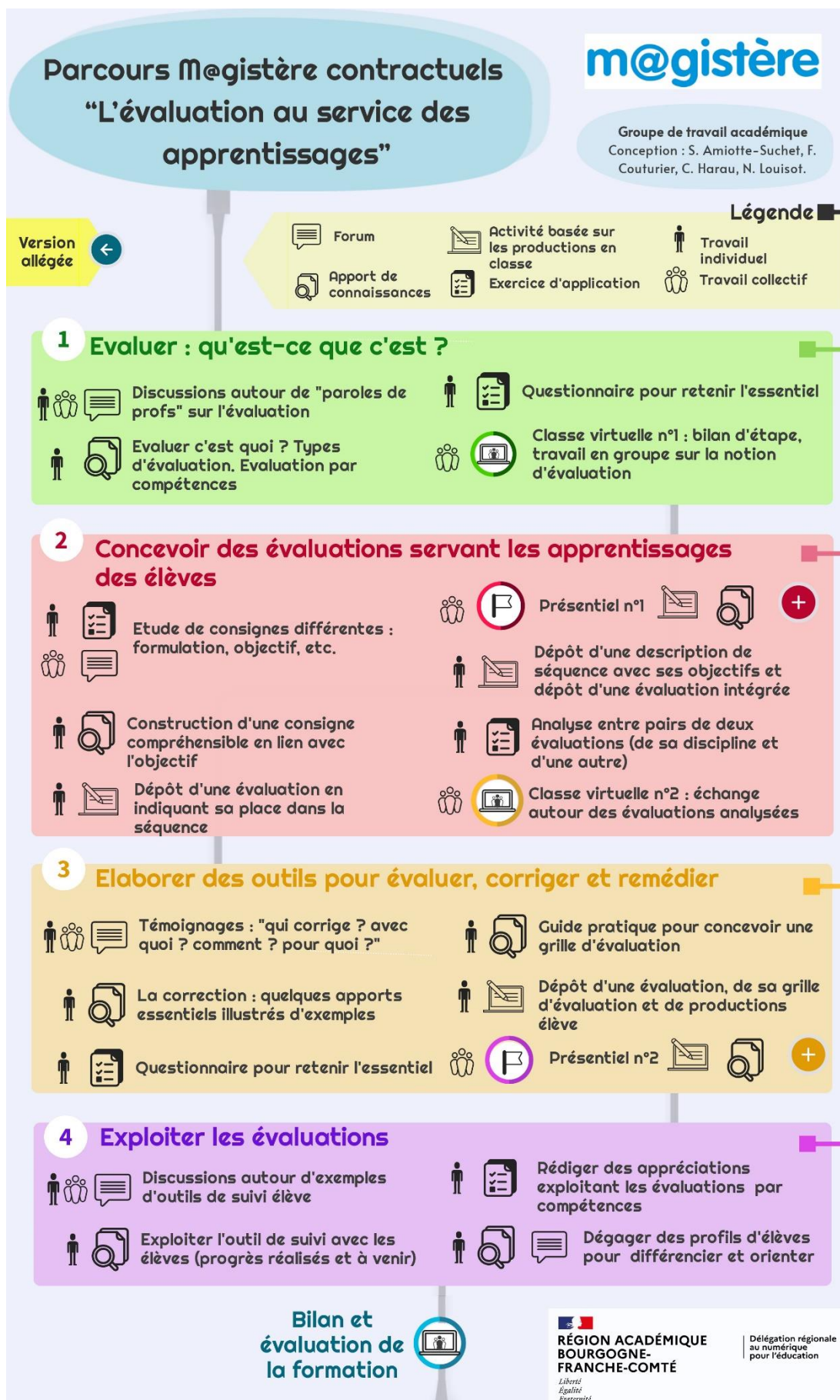
Pour faciliter le remplissage l’outil d’auto-positionnement, les auteurs proposent des questions guidant l’analyse (voir ci-dessous) qui sont autant de pistes pour étudier un dispositif hybride ou de formation à distance si on transpose « étudiants » en « stagiaires » et « enseignant » en « formateur ». Nous retiendrons les propositions suivantes en lien avec le travail collectif :

A quelle fréquence <b>les étudiants sont-ils rendus actifs, durant les activités en face à face</b> (en salle de cours) <b>par des activités de groupe</b> (débat, jeux de rôles...) ou individuelles (exposés, démonstrations...) ?
L'enseignant met-il à disposition des <b>outils d'aide à l'apprentissage</b> dans l'environnement numérique utilisé pour le cours ? Il s'agit par exemple de <b>tutorat</b> , d'espaces et/ou moyens de travail, etc.
L'enseignant met-il à disposition des <b>outils de gestion, de communication et d'interaction</b> dans la plateforme utilisée pour le cours (calendrier, rappel des prochaines activités et échéances, notes de travaux...) ?
Le cours exploite-t-il des <b>outils de communication synchrone</b> - en temps réel (chat, webconférence, VoIP...) ?
Les étudiants ont-ils la possibilité de <b>commenter et d'annoter directement en ligne</b> les ressources mises à leur disposition ?
Le cours vise-t-il à <b>développer</b> la réflexion sur soi et sur son apprentissage (réflexivité) et <b>des compétences relationnelles</b> ?
L'enseignant organise-t-il <b>l'accompagnement des étudiants en ce qui concerne la méthodologie du travail</b> (par ex. aider les groupes d'étudiants pour s'organiser, se répartir les tâches, prendre des décisions, résoudre des conflits, favoriser les échanges...) ?
L'enseignant organise-t-il <b>l'entraide et le soutien des étudiants entre eux</b> ?

## Annexe 3 - Déroulé de la formation support au recueil de donnée pour ce mémoire

Version allégée <https://view.genial.ly/609430608b586b0d91e0bb92>





## Annexe 4 - Grille d'analyse d'un support d'évaluation d'un collègue.

### Formation hybride « L'évaluation au service des apprentissages »

Public contractuel – session 1 - 2020-2021

Nom du stagiaire qui analyse : .....

Matière enseignée par le stagiaire qui analyse l'évaluation : .....

Matière concernée par l'évaluation analysée : .....

Référence (numéro) de l'évaluation analysée : .....

### Grille d'analyse d'un support d'évaluation d'un collègue.

*Ne pas hésiter à justifier les réponses pour que le ou la collègue comprenne mieux votre analyse.*

*Rester **bienveillant, correct et constructif** dans vos remarques sans pour autant limiter votre analyse critique qui pourra servir à votre collègue.*

#### La planification des apprentissages à évaluer

1. La (ou les) compétence(s) évaluée(s) ont-elles été travaillées en amont dans la séquence ?
2. Une progressivité est-elle perceptible dans la séquence pour atteindre la compétence finale visée ?

#### Le contenu et la forme de l'évaluation

3. La compétence évaluée est-elle identifiable sur le support d'évaluation ? Sous quelle forme ?
4. A quoi aboutit l'évaluation (note, niveau de maîtrise d'une compétence...)?
5. L'élève peut-il identifier facilement ce qu'il a réussi ou pas et/ou son niveau de performance ? Comment ?
6. Les consignes sont-elles claires et explicites ?
7. Les verbes d'action utilisés sont-ils variés ? Une progressivité est-elle visible dans l'évaluation ?
8. Avez-vous des remarques sur la mise en forme ? Facilite-t-elle ou non la réussite de l'évaluation ? Pourquoi ?

#### Le retour sur cette situation d'évaluation pour continuer à progresser.

9. L'élève a-t-il accès à des pistes d'amélioration de sa production ?
10. Une correction des erreurs des élèves est-elle prévue ? Si oui, sous quelle forme ?

#### Remarques ou conseils divers.

## Annexe 5 – Questionnaires soumis aux participants

### Q0 - Questionnaire diagnostique à remplir avant de commencer la formation

QUESTIONNAIRE A REMPLIR AVANT DE COMMENCER LE PARCOURS ▶ Accéder

**Merci de remplir ce questionnaire avant de commencer le parcours.**

*Prévoir 10 à 20 minutes*

**🎯 Objectifs de ce questionnaire pour les formateurs :**

- Connaître les profils des stagiaires pour mieux les accompagner
- Pouvoir faire des groupes de travail plus tard dans la formation
- Analyser l'impact de celle-ci sur l'évolution de vos pratiques pédagogiques

Afin qu'il soit exploitable, merci de répondre très honnêtement à ce questionnaire en cliquant sur "Accéder" en haut à droite de ce bloc, puis sur "Répondre aux questions".

**1 \*** Cocher votre (ou vos) discipline(s) d'enseignement.

Anglais  
 Lettres  
 Espagnol  
 PC  
 SVT  
 Technologie  
 Allemand  
 Education musicale  
 EPS  
 Autres

- Choisir...
- Choisir...
- 20-25 ans
- 26-30 ans
- 31-45 ans
- 46-50 ans
- 51-55 ans
- 56-60 ans
- plus de 60 ans

**2 \*** Sélectionner votre tranche d'âge.

**3 \*** Indiquer (en chiffres) le nombre total de mois ou d'années d'expérience que vous cumulez en tant que contractuel.le.

**4 \*** Préciser cette expérience en collège.

Moins de 6 mois    de 6 mois à 2 ans    de 2 à 5 ans    de 5 à 10 ans    plus de 10 ans

**5 \*** Préciser cette expérience en lycée.

Moins de 6 mois    de 6 mois à 2 ans    de 2 à 5 ans    de 5 à 10 ans    plus de 10 ans



**6 \*** Indiquer votre niveau d'étude le plus élevé. Préciser l'intitulé de votre diplôme le plus élevé.

Deug  Licence  M1-Maîtrise  Master  DEA-DESS  Doctorat  Autre

**7 \*** Indiquer le nombre de fois où vous avez passé les écrits d'un concours interne de l'éducation nationale (CAPES, CAPET, agrégation...)

*Ne pas utiliser le séparateur des milliers.*

**8 \*** Indiquer le nombre de fois où vous avez passé les écrits d'un concours externe de l'éducation nationale (CAPES, CAPET, agrégation...)

*Ne pas utiliser le séparateur des milliers.*

**9 \*** Indiquer vos tentatives d'obtention d'un autre concours de la fonction publique.

*Ne pas utiliser le séparateur des milliers.*

**10 \*** Sélectionner l'adjectif qualifiant le mieux votre profil d'enseignant selon vous :

Choisir...  
 Débutant  
 Un peu expérimenté  
 Assez expérimenté  
 Très expérimenté

Choisir... ▾

**11 \*** Cocher la (ou les) modalité(s) de travail qui vous correspondent le plus actuellement.

En autonomie  
 Guidé.e  
 Seul.e  
 En petit groupe (moins 2 à 5 personnes)  
 En groupe plus conséquent (6 à 15 personnes)  
 Echanger des productions avec des collègues  
 Soumettre mes productions au regard d'un.e collègue

**12 \*** Préciser votre niveau d'aisance dans l'utilisation du numérique en général.

Choisir... ▾

Choisir...  
 Pas du tout à l'aise  
 Peu à l'aise  
 À l'aise  
 Très à l'aise

**13 \*** Préciser votre niveau d'aisance dans l'utilisation de M@gistère avant de commencer cette formation.

Choisir... ▾

**14 \*** Préciser votre niveau d'aisance dans la gestion de fichiers numériques (télécharger, renommer, modifier, déposer en ligne).

Choisir... ▾

**15 \*** Préciser votre niveau d'aisance dans la participation à des forums en ligne.

Choisir... ▾

16 \* Avez-vous déjà participé à une classe virtuelle Via (outil utilisé sur M@gistère et par certains formateurs ou inspecteurs) ?

Choisir... Non jamais / Oui mais je ne pense pas être encore à l'aise avec cet outil /  
Oui et je suis à l'aise avec cet outil

17 \* Préciser votre expérience en formation hybride (avec une partie en présence d'un formateur et d'autres stagiaires et une partie à distance grâce au numérique).

Choisir... Aucune formation hybride suivie à ce jour. / Une ou deux formation(s) hybride(s) suivie(s).  
/ Plus de deux formations hybrides suivies.

18 \* Qualifier votre motivation concernant cette formation sur l'évaluation au service des apprentissages sur l'échelle suivante.

Choisir... Pas du tout motivé.e / Peu motivé.e / Motivé.e / Très motivé.e

19 \* Qualifier votre motivation à travailler en collaboration avec d'autres contractuel.le.s lors de cette formation.

- Pas du tout motivé.e
- Peu motivé.e
- Motivé.e
- Très motivé.e

20 \* Justifier votre réponse en quelques mots.

Rich text editor toolbar with icons for: Undo, Bold (A), Italic (I), Text color, Background color, Bulleted list, Numbered list, Link, Unlink, Bold (H-P), and Insert image.

21 \* Sans utiliser de ressources externes, écrire ce qu'est l'évaluation selon vous.

Empty text input field.

22 \* Cocher la proposition qualifiant le mieux votre aisance face à l'évaluation de vos élèves.

Choisir...

- Pas très à l'aise
- En progrès mais pas encore à l'aise
- Assez à l'aise
- Très à l'aise

23 \* Indiquer ici vos attentes concernant cette formation intitulée « l'évaluation au service des apprentissages ».

Rich text editor toolbar with icons for: Undo, Bold (A), Italic (I), Text color, Background color, Bulleted list, Numbered list, Link, Unlink, Bold (H-P), and Insert image.

24 Si vous avez des questions ou des remarques à adresser aux formateurs c'est ici :

Rich text editor toolbar with icons for: Undo, Bold (A), Italic (I), Text color, Background color, Bulleted list, Numbered list, Link, Unlink, Bold (H-P), and Insert image.

## Format de présentation des questionnaires bilan de module

### ✓ Questionnaire bilan du module 1

▶ Accéder

#### 🎯 Objectifs de ce questionnaire en vue de la classe virtuelle :

- Faire le point sur ce que vous avez retenu.
- Apporter un retour aux formateurs.

Assurez-vous d'avoir en tête le contenu des étapes 1 et 2 pour réussir et cliquer sur "Accéder" pour ouvrir les questions. Vous pourrez le refaire plusieurs fois si besoin, l'essentiel est d'assimiler les informations clés à la fin de ce module de formation.

Vous rencontrerez aussi des questions de réflexions sur le module et sur ce que vous en avez retenu, pensez à copier-coller ces éléments dans votre **carnet de bord** pour en garder trace.

*Remarque :* Une fois le questionnaire complété et envoyé, vous pourrez comparer vos réponses à celles du groupe de stagiaires en cliquant sur l'onglet "voir toutes les réponses".

## Questions de réflexivité communes aux questionnaires 1, 2 et 3

*Les questions 8 à 11 étaient suivies d'un cadre texte permettant des réponses longues*

8 Indiquer ici ce que vous avez découvert dans ce module.  
*Vous pouvez répondre sous forme de tirets sans rédiger la réponse.*

9 Indiquer ici ce que vous avez apprécié dans ce module. Votre réponse peut aborder le type d'activités ou de supports proposés comme les contenus.  
*Vous pouvez répondre sous forme de tirets sans rédiger la réponse.*

10 Indiquer ici ce que vous avez envie de faire évoluer dans votre pratique après avoir suivi ce module.  
*Vous pouvez répondre sous forme de tirets sans rédiger la réponse.*

11 Indiquer ici ce que vous avez déjà fait évoluer dans votre pratique depuis que vous avez suivi ce module (si c'est le cas).  
*Vous pouvez répondre sous forme de tirets sans rédiger la réponse.*

12 \* Objectivement, comment qualifieriez-vous votre participation dans le forum de ce module (étape 1) ?

Choisir...

- Animateur (lance les sujet et réagit)
- Participant actif (poste plusieurs messages)
- Participant modéré (poste uniquement si cela me semble nécessaire)
- Participant silencieux (lit ce qu'il se passe mais n'écrit pas)
- Je n'ai pas participé au(x) forum(s), ni écriture, ni lecture.

Choisir... ▾

## Q1 – Partie du questionnaire vérifiant l'acquisition du contenu théorique du module 1

1 \*

Après avoir visionné les vidéos explicatives, donnez une nouvelle définition personnelle de l'évaluation.

↓ A B I ↵ □ ▣ ☰ ☷ 🔗 ✕ ! 📷 H-P

2 \*

Pensez-vous être plutôt note ou compétence ? Expliquez brièvement votre choix.

↓ A B I ↵ □ ▣ ☰ ☷ 🔗 ✕ ! 📷 H-P

3 \*

Quels sont pour vous les éléments incontournables quand on travaille par compétences ?

- Les connaissances
- Les conditions matérielles
- Le temps mis à disposition
- Les capacités de l'élève
- L'attitude de l'élève
- L'état émotionnel de l'élève
- La motivation de l'élève
- Les méthodes de l'élève
- Les outils mis à disposition de l'élève
- Le climat scolaire dans la classe
- La confiance que l'élève a dans son professeur
- La confiance que le professeur a dans ses élèves
- La disposition des élèves dans la salle

4 \*

Qu'attendez-vous d'une évaluation ? Pour vous ? Pour vos élèves ?

↓ A B I ↵ □ ▣ ☰ ☷ 🔗 ✕ ! 📷 H-P

5 \*

Cibler 3 conditions qui vous semblent indispensables pour que l'élève puisse progresser ?

↓ A B I ↵ □ ▣ ☰ ☷ 🔗 ✕ ! 📷 H-P

6 \* Quelle évaluation permet aux élèves de s'approprier les critères de réussite fournis par le professeur au cours des activités d'une séquence en pratiquant l'auto-évaluation ou l'évaluation entre pairs ?

Choisir...

7 \* Quelle évaluation permet d'identifier les acquis des élèves avant d'aborder une nouvelle notion ou un nouveau chapitre nécessitant la maîtrise de ces acquis ?

Choisir...

Page 2

8

Évaluation diagnostique

Évaluation formative

Évaluation formatrice

Évaluation sommative

écouvert dans ce module.

ne de tirets sans rédiger la réponse.

## Q2 – Partie du questionnaire vérifiant l'acquisition du contenu théorique du module 2

1 \* Quand un élève ne comprend pas la consigne, c'est forcément de sa faute.

Oui  Non

2 \* Que peut faire un enseignant pour rendre sa consigne explicite ?

Donner un exemple.

Faire le début de l'exercice de manière collégiale.

Faire l'exercice entier avec les élèves.

Demander à un élève de reformuler la consigne.

Préciser quelle doit être la production attendue.

Bien détailler les étapes du travail à accomplir.

Donner les consignes uniquement à l'oral.

Donner les consignes uniquement à l'écrit.

3 \* D'après la taxonomie de Bloom, quelle tâche est la moins complexe pour un élève ?

Choisir...

Choisir...

Choisir...

4 \* D'après la taxonomie de Bloom, quelle tâche est la plus complexe pour un élève ?

Choisir...

Choisir...

mémoriser

comprendre

appliquer

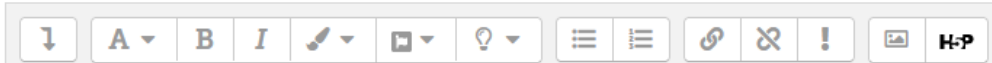
analyser

évaluer

créer

### **Q3 – Partie du questionnaire vérifiant l'acquisition du contenu théorique du module 3**

1 Lister cinq informations essentielles apportées par la correction d'une production élève.



2 Cocher les raisons pouvant expliquer qu'un élève fasse une erreur dans une activité.

- La consigne n'est pas claire
- L'élève n'a pas bien travaillé.
- L'élève aurait eu besoin d'aide.
- Les supports proposés étaient trop complexes.
- L'élève n'était pas concentré.
- Les objectifs n'étaient pas clairs.
- Malgré une consigne claire et accessible, l'élève n'a pas compris ce qui lui est demandé.
- L'élève n'a pas les ressources disponibles pour répondre à la demande.
- L'élève ne perçoit pas le point essentiel à son échec, erreur.

3 Donner trois actions possibles d'un enseignant quand il constate une erreur chez un élève.

4 Si vous deviez choisir une seule réaction efficace pour que la reprise d'une erreur ait un impact sur les apprentissages de l'élève concerné, laquelle serait-elle ?

- Lui demander de relire la leçon.
- Lui dire d'être plus concentré.
- Lui indiquer rapidement son erreur et son origine.
- Lui montrer la bonne réponse sur la production d'un autre élève.
- Sans réponse

5 Cocher les éléments incontournables d'une grille d'évaluation efficace.

- Elle contient des précisions sur au moins 3 compétences différentes.
- Elle contient uniquement des critères généraux.
- Elle permet aux élèves de s'auto-évaluer.
- Elle contient des indicateurs précis.
- Elle laisse une part de subjectivité au correcteur.
- Elle est rédigée dans un langage d'enseignant (pas à destination des élèves).
- Elle ne permet pas de mettre une note.
- Elle est rédigée dans un langage que l'élève peut comprendre.

## Question unique à la fin du regroupement 1 en classe virtuelle :

Regroupement virtuel 1

Faire évoluer vos pratiques

1 questions  
14 participants

Progression moyenne: Question 1  
Progression totale: 100%

Les résultats sont partagés

Question 1: Parmi ce que vous avez vécu depuis le début de cette formation quelle partie permettra le plus de faire évoluer vos pratiques selon vous :

Parmi ce que vous avez vécu depuis le début de cette formation quelle partie permettra le plus de faire évoluer vos pratiques selon vous : *(une seule case peut être cochée)*

- les discussions sur les forums
- les apports de connaissances
- les phases de travail collectif entre stagiaires
- les questionnaires
- les discussions dans le chat lors des classes virtuelles

## Questionnaire CV3 : (indirecte via Etampe et abaque)

- Une note a spontanément du sens alors qu'une évaluation par compétence a besoin d'être expliquée

## Q4 - Questionnaire BILAN de la formation

1 \* Avez-vous pris des notes lors de la formation ?

Non  
 Oui dans le carnet de bord prévu  
 Oui sur un support personnel

2 \* Pour chaque modalité de travail, indiquez à quel niveau elles vous ont permis de progresser.

	Pas du tout	Très peu	Un peu	Beaucoup
Echanger avec les collègues contractuels autour de leurs productions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Echanger sur les forums	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etudier en autonomie les ressources des formateurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Echanger entre stagiaires lors des classes virtuelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Echanger avec les formateurs lors des classes virtuelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire et produire une analyse des évaluations des autres stagiaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 \* Indiquez au moins un élément qui a évolué ou va évoluer dans votre pratique professionnelle suite à cette formation.

↵ A B I ↵ □ ↵ ⚡ ☰ ☷ 🔗 🔗 ! 📷 H-P

4 \* Sur cette échelle, indiquez le niveau de difficulté de prise en main technique de ce parcours M@gistère

Choisir...

Très difficile  
Pas évidente  
Facile  
Très facile

5 \* Citez un élément ayant favorisé le maintien de votre motivation.

Choisir...

Rich text editor toolbar: Undo, Bold, Italic, Text color, Background color, Bulleted list, Numbered list, Link, Unlink, Help, H-P

6 \* Citez un élément ayant favorisé le déclin de votre motivation.

Rich text editor toolbar: Undo, Bold, Italic, Text color, Background color, Bulleted list, Numbered list, Link, Unlink, Help, H-P

7 \* Le contenu de cette formation était...

Choisir...

Incompatible avec votre vision de l'évaluation  
Peu compatible avec votre vision de l'évaluation  
Compatible avec votre vision de l'évaluation  
Totalement compatible avec votre vision de l'évaluation

8 \* Pour chaque proposition, indiquez le degré d'évolution de votre pratique suite à la formation.

	Pas du tout	Très peu	Un peu	Beaucoup
Votre vision sur les différentes fonctions de l'évaluation a évolué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La façon dont vous formulez vos consignes a évolué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La façon dont vous organisez vos évaluations (mise en page, progression dans les consignes, indication des compétences...) a évolué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre façon d'intégrer les compétences dans vos évaluations a évolué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La façon dont vous préparez vos élèves pour l'évaluation sommative tout au long de la séquence a évolué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vos corrections ou les retours que vous faites sur les productions des élèves ont évolué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre capacité à produire une grille d'évaluation efficace et explicite a évolué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9 \* Sélectionnez la proposition qualifiant le mieux votre aisance face à l'évaluation de vos élèves.

Choisir...

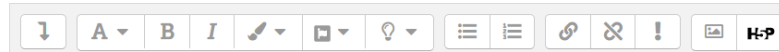
Pas très à l'aise  
En progrès mais pas encore à l'aise  
Assez à l'aise  
Très à l'aise



10 \* **Le travail collectif proposé dans cette formation (forum, analyses d'évaluation entre pairs, échanges en classes virtuelles) vous apparaît** (*plusieurs réponses possibles*) :

- Peu ou pas utile
- Utile mais insuffisant
- Utile et suffisant
- Utile mais peu agréable
- Utile et agréable
- Utile mais difficile
- Utile et facile

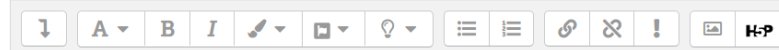
11 \* **Précisez votre réponse avec, par exemple, certains éléments suivants** : moment de la formation, type d'activité, ce que ça vous apporte ou non, aisance avec les collègues, etc.



12 \* **Selon vous, pour travailler collectivement entre stagiaires, le fait d'être à distance :**

- Est un frein
- Ne change rien
- Est un avantage

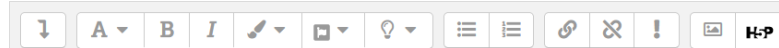
13 Justifiez votre réponse à la question précédente.



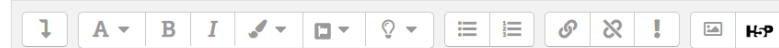
14 \* **Pensez-vous garder contact avec d'autres stagiaires de cette formation ?**

- Non
- Oui de ma discipline
- Oui de différentes disciplines

15 \* **Indiquez un (ou plusieurs) élément(s) négatif(s) dans cette formation.**

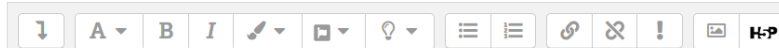


16 \* **Indiquez un (ou plusieurs) élément(s) positif(s) dans cette formation.**



17 **MERCI à vous pour votre participation et le temps consacré au remplissage de ce questionnaire !**

Si vous avez une dernière remarque c'est ici :

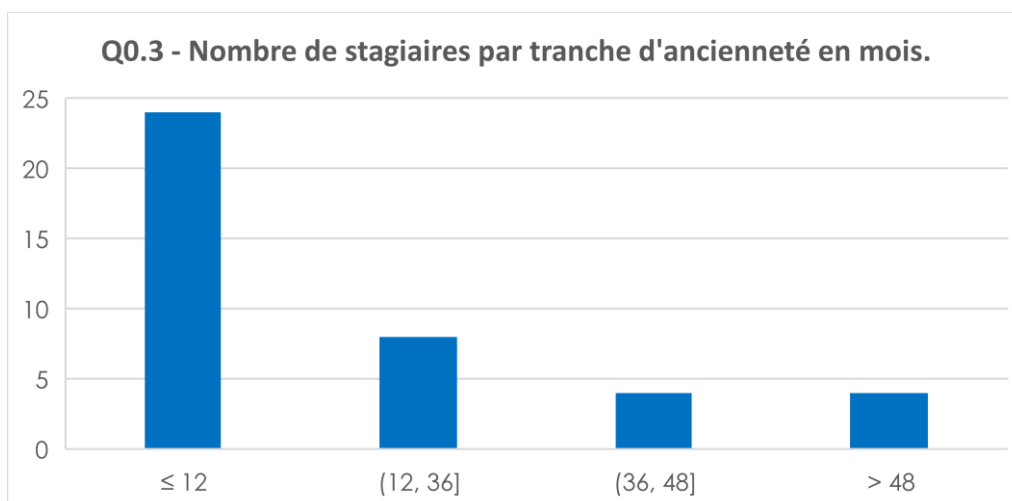
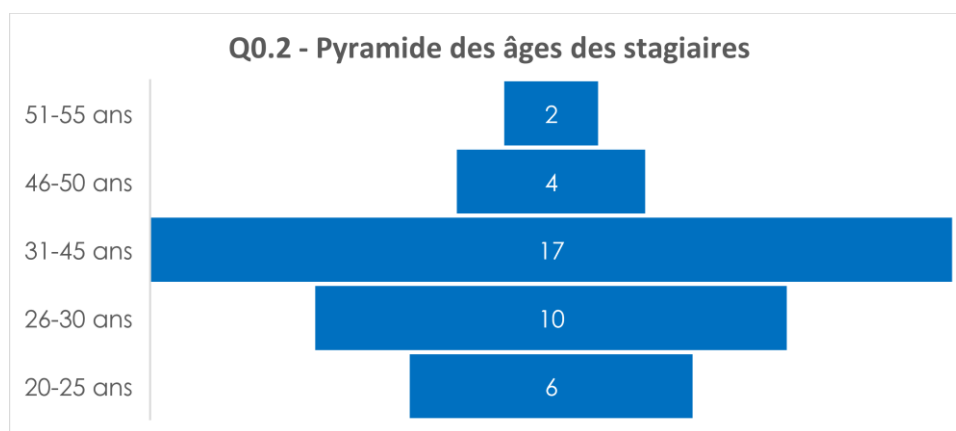
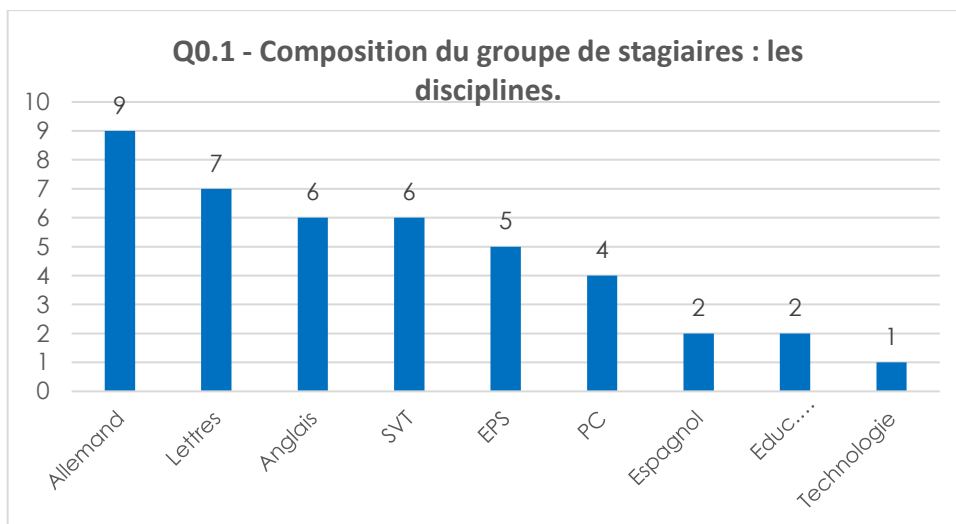


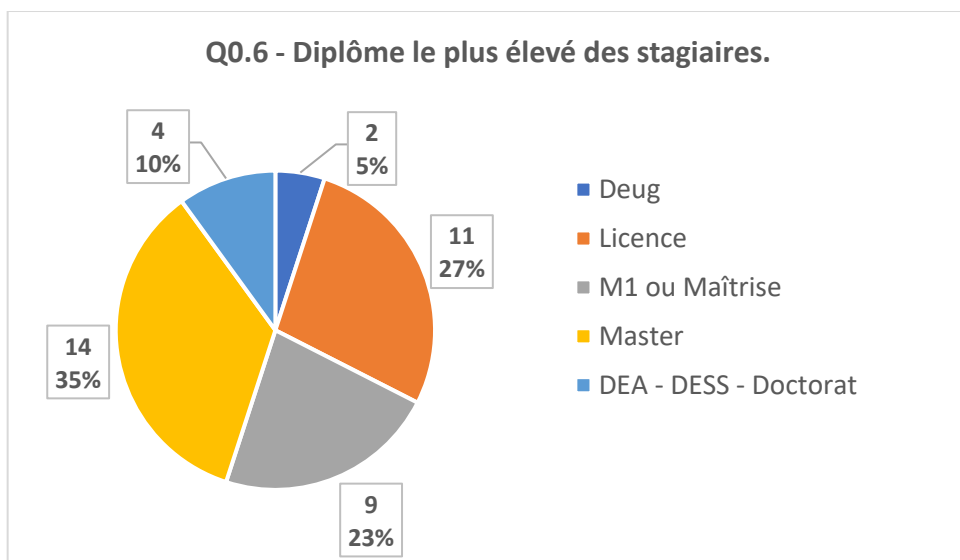
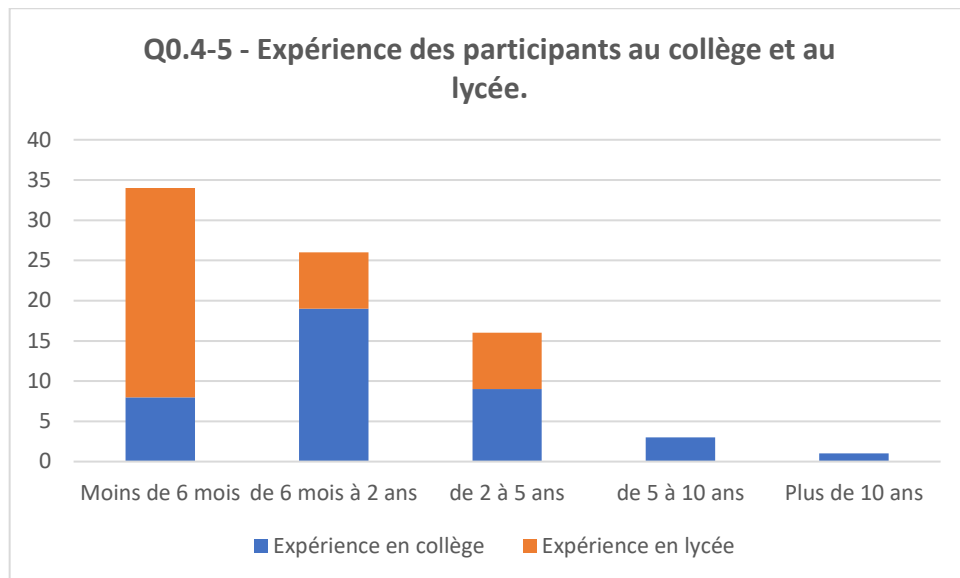
## Annexe 6 – Résultats des questionnaires soumis aux participants

Les résultats détaillés sont disponibles ici :  
<https://www.dropbox.com/s/gqi83bcvve87i2c/R%C3%A9sultats%20m%C3%A9moire%20N%20LOUISOT.xlsx?dl=0>

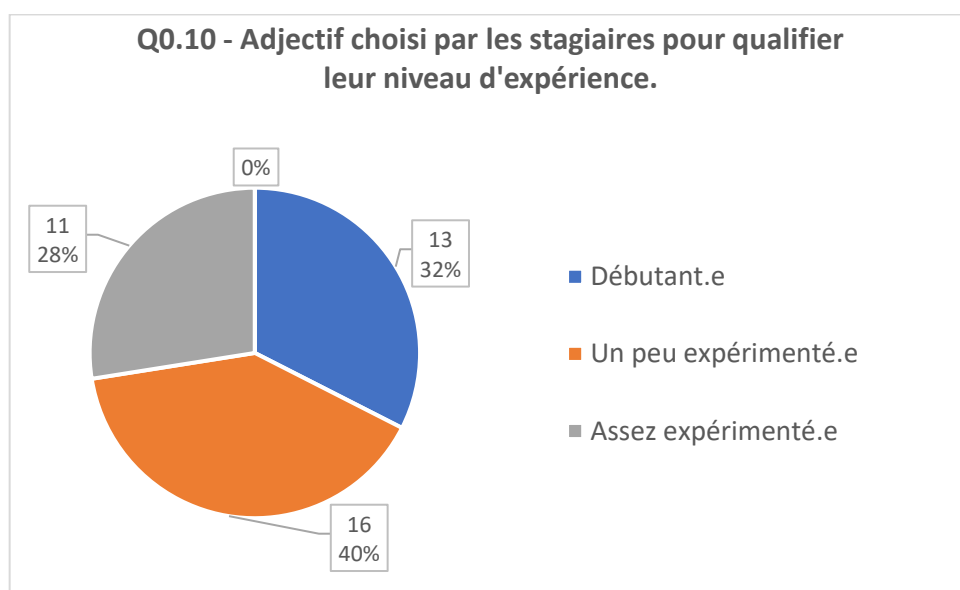


### Q0 - Questionnaire diagnostique rempli avant de commencer la formation. (40 répondants)

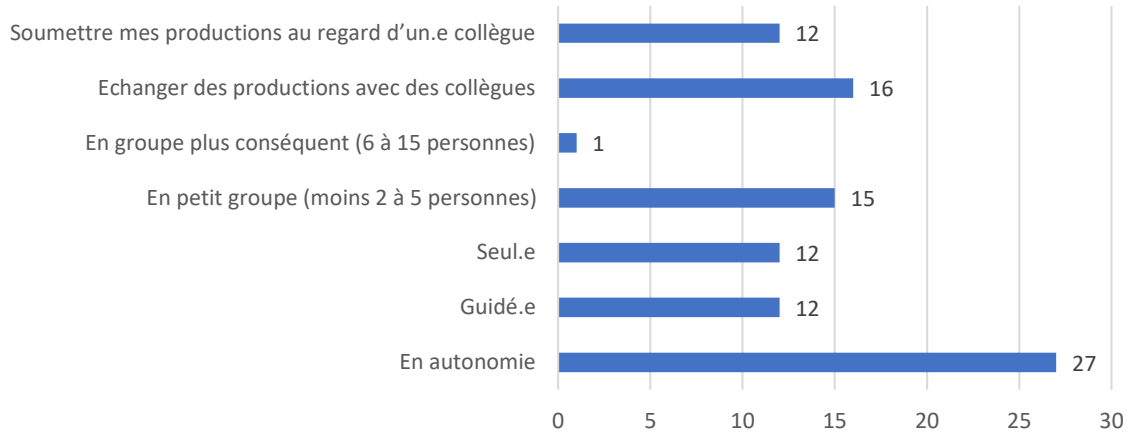




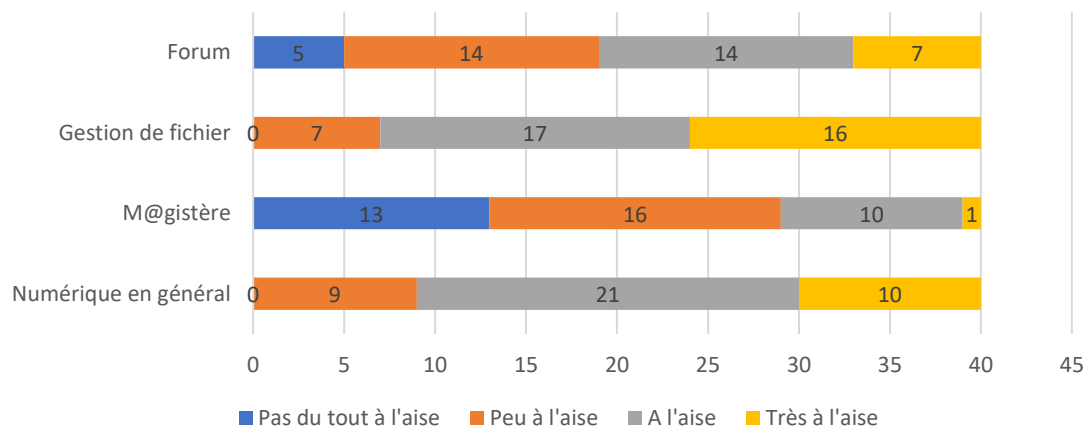
*Les questions 7 à 9 n'ont pas été retenues pour l'analyse graphique.*



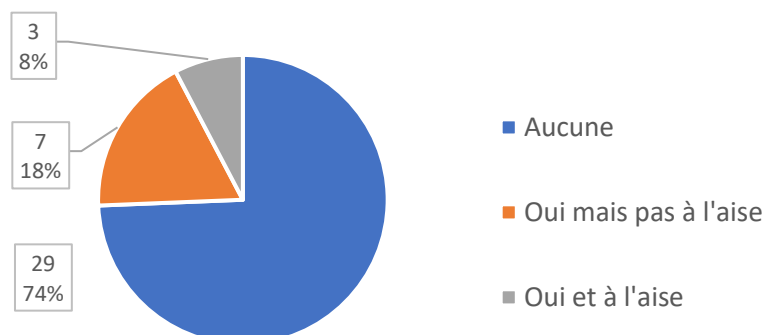
### Q0.11 - Modalités de travail correspondant le mieux aux stagiaires selon eux.



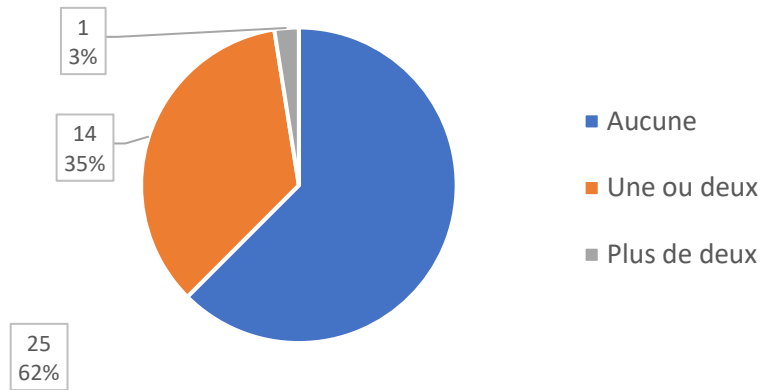
### Q0.12-15 - Estimation par les stagiaires de leur niveau d'aisance avec les outils numériques.



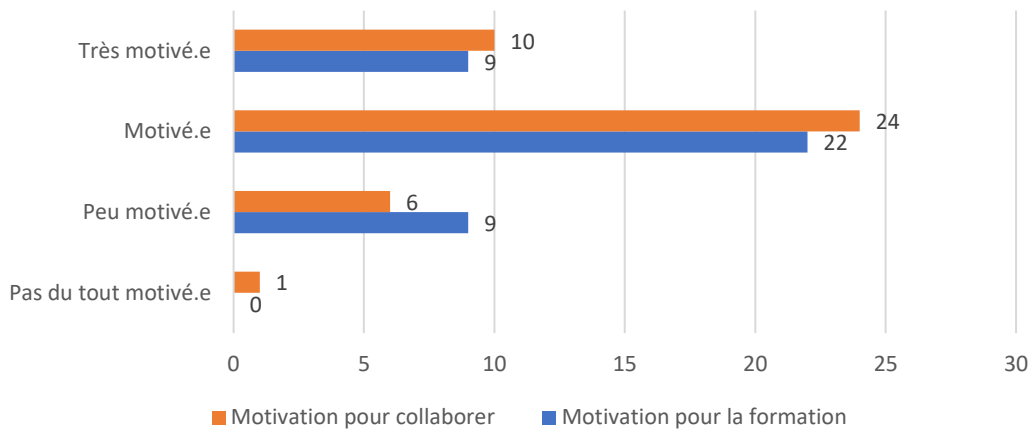
### Q0.16 - Expérience des stagiaires avec l'outil Via utilisé pour les classes virtuelles.



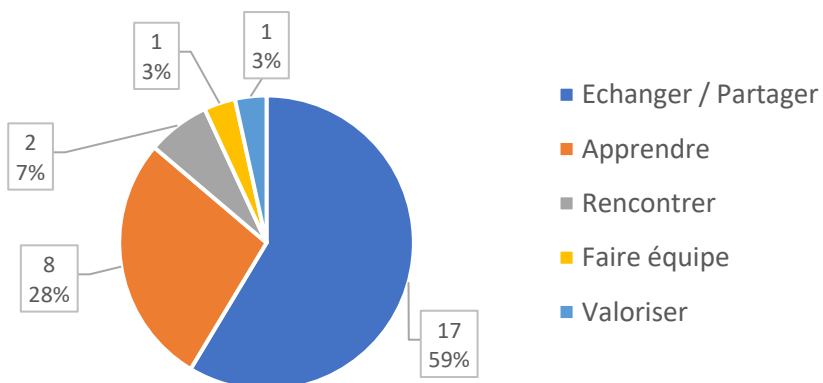
**Q0.17 - Expérience des stagiaires en formation hybride.**



**Q0.18-19 - Niveau de motivation des stagiaires pour la formation et pour collaborer lors de cette formation**

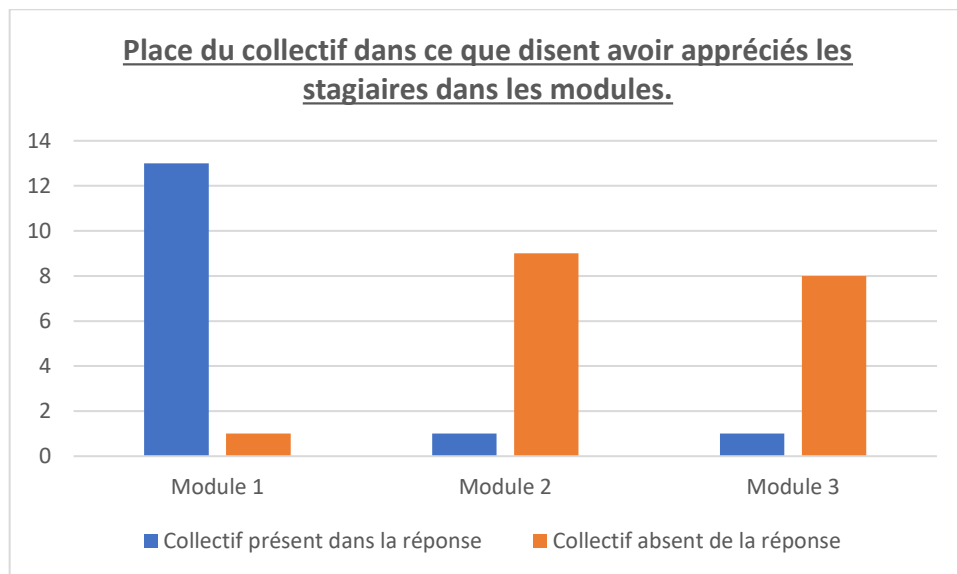
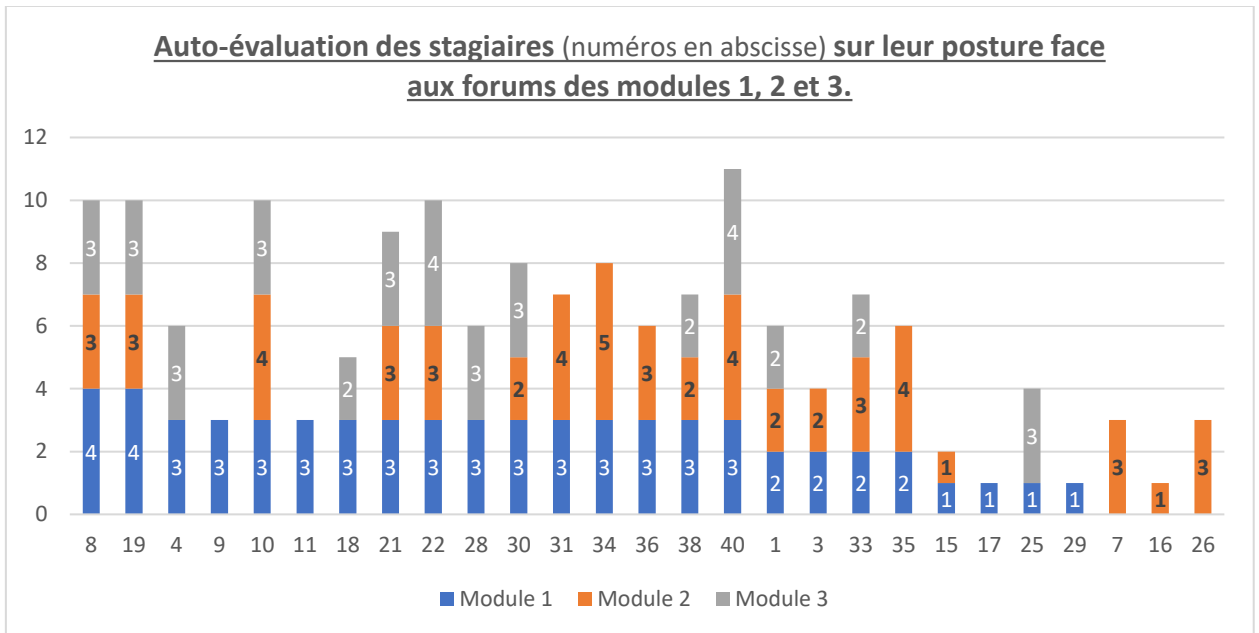


**Q0.20 - Sources de motivation face au travail collaboratif identifiées dans dans les propos des stagiaires.**

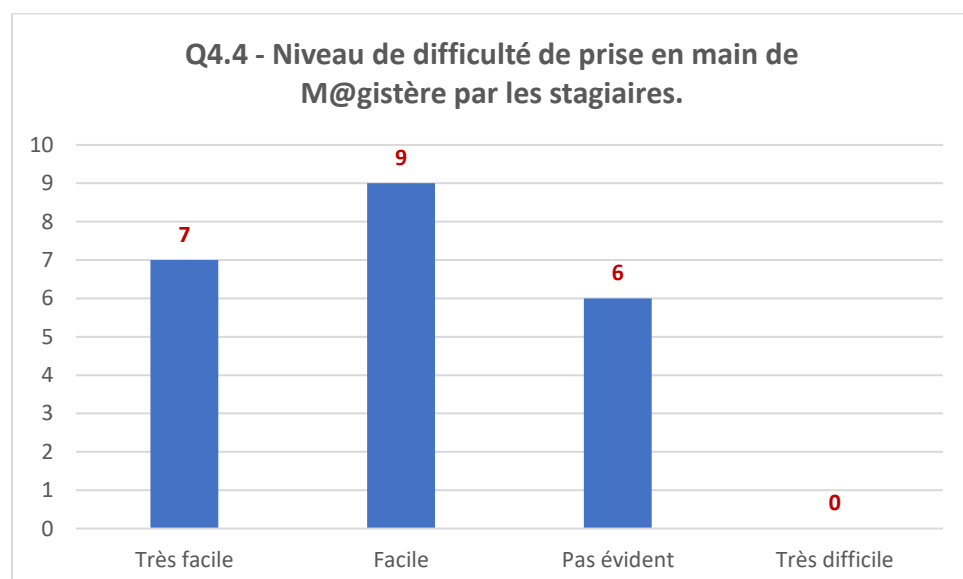
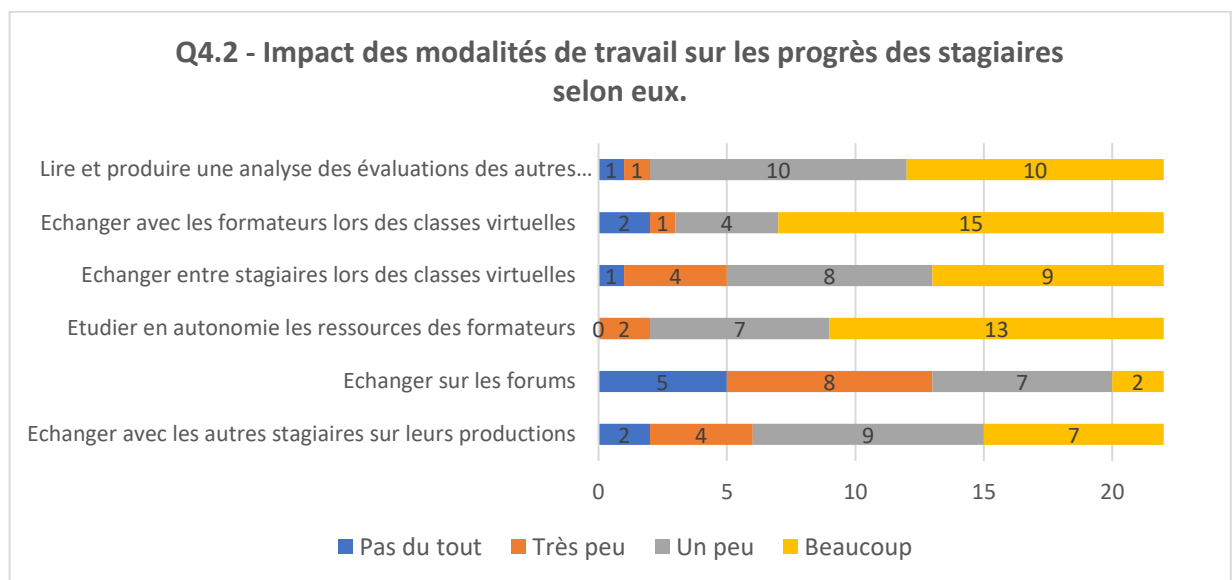
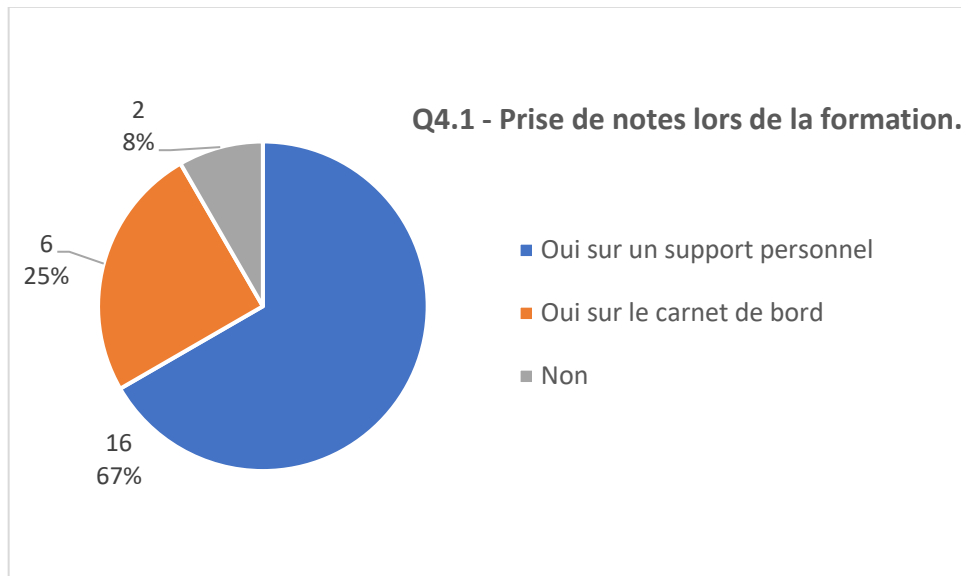




**Questions de réflexivité communes aux questionnaires 1, 2 et 3.**



**Q4 - Questionnaire bilan rempli en fin de formation. (22 répondants)**





**Q4.3 - Synthèse par les stagiaires des éléments qui ont ou vont évoluer dans leur pratique professionnelle suite à cette formation. (20 répondants)**

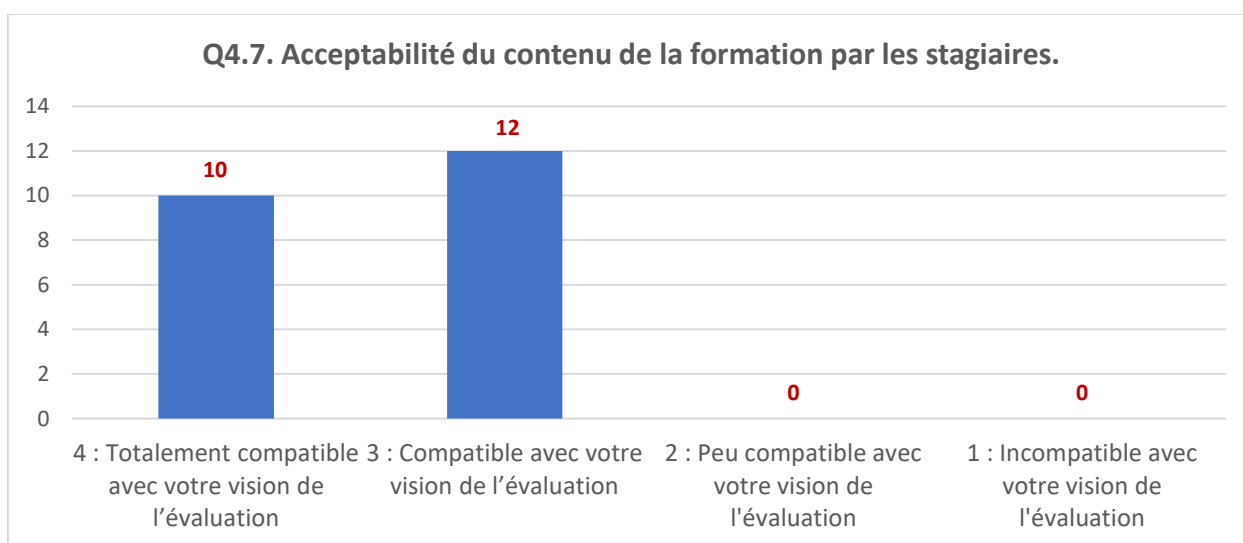
Contenu des réponses	Occurrence
Construire des critères d'évaluation plus précis / Les expliciter aux élèves via une grille par exemple	12
Améliorer mes évaluations (contenu et/ou mise en page)	6
Améliorer mes progressions de séquence notamment en incluant les compétences et les évaluations dès le début pour préparer l'évaluation sommative	6
Mieux identifier les compétences évaluées pour que les élèves perçoivent les attendus.	4
Mettre en place des grilles d'auto-évaluation / Impliquer les élèves	3
Envisager et faire percevoir autrement les évaluations aux élèves / Penser l'évaluation pour et avec les élèves	3
Apport sur les consignes / Taxonomie de Bloom	2
Améliorer les retours d'information aux élèves	1
Mise en place ou amélioration de la remédiation	1
Mieux suivre les progrès des élèves avec un outil de suivi des compétences accessible pour eux	1
Percevoir autrement l'évaluation par compétences	1

**Q4.5 - Synthèse par les stagiaires des éléments ayant favorisé le maintien de leur motivation au cours de la formation. (21 répondants)**

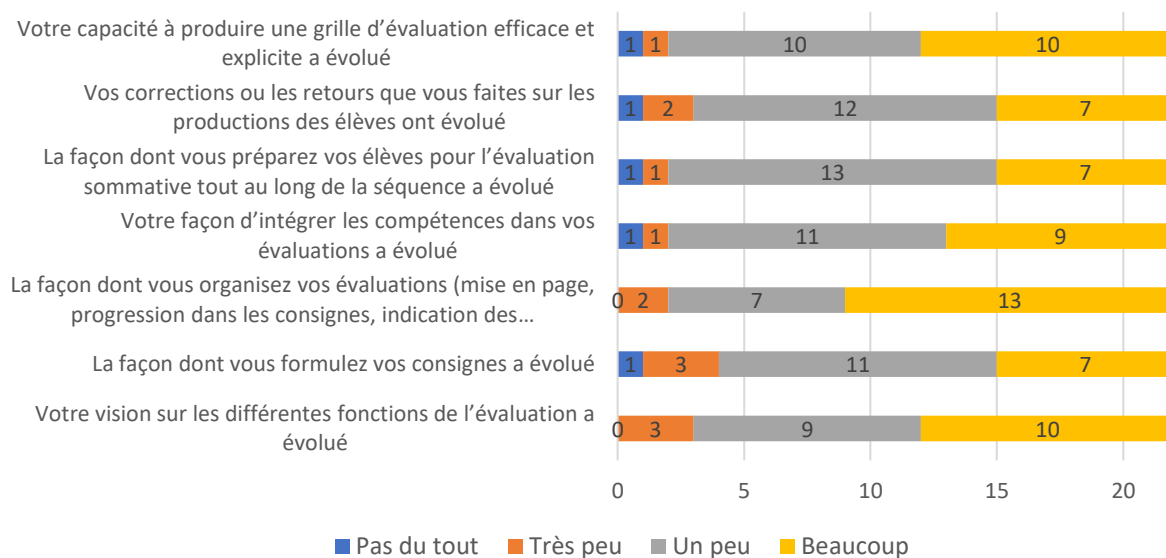
Contenu des réponses	Occurrence
Formateurs (bienveillance, attitude positive, accompagnement)	6
Qualité des apports / Connaissances	5
Classes virtuelles	4
Echanger avec les stagiaires / Travaux en groupe	4
Echanger avec les formateurs / leurs explications	3
Envie d'améliorer sa pratique	3
Qualité des supports	2
Réponse à un besoin de formation	2
Activités sur M@gistère	1
Curiosité du fonctionnement des autres disciplines	1
Faire de l'évaluation un levier de motivation pour les élèves	1
Mettre l'évaluation au service de la progression de l'élève	1
Progresser dans l'accompagnement pédagogique des élèves	1
Avoir un retour sur ses évaluations	1
Sens donné à l'évaluation	1

**Q4.6 - Synthèse par les stagiaires des éléments ayant favorisé le déclin de leur motivation au cours de la formation. (22 répondants)**

Contenu des réponses	Occurrence
<b>Surcharge de travail</b>	<b>8</b>
<b>Le distanciel / trop de numérique</b>	<b>6</b>
<b>Manque de temps</b>	<b>5</b>
<b>Densité du contenu</b>	<b>3</b>
<b>Problèmes techniques liés au numérique</b>	<b>3</b>
Positionnement de la formation dans l'année / durée trop longue de la formation	2
Aucun	2
Les forums	1
Prendre la formation en cours de route	1
Suivre les classes virtuelles	1
Le perfectionnisme	1

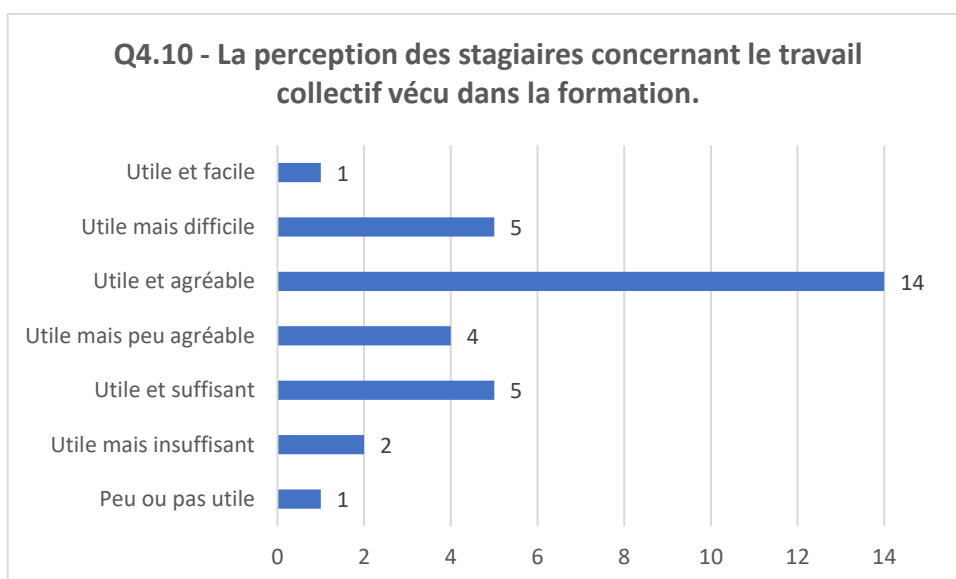


#### Q4.8 - Auto-évaluation par les stagiaires du degré d'évolution de leur pratique suite à la formation.



Les résultats de la Q4.9 sont présentés avec ceux du questionnaire 0 dans les figures 3 et 4 de l'annexe 7.

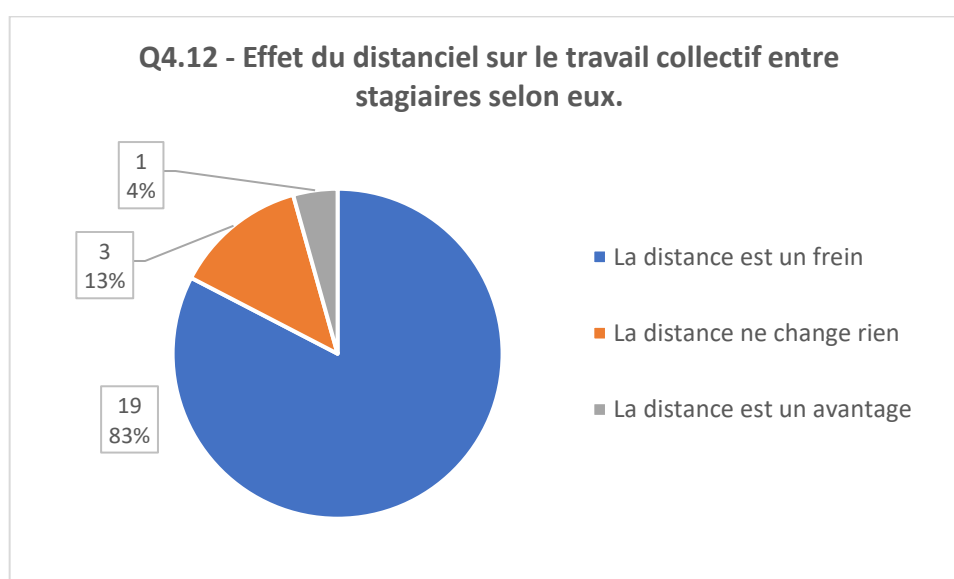
#### Q4.10 - La perception des stagiaires concernant le travail collectif vécu dans la formation.



**Q4.11 - Synthèse des précisions des stagiaires sur leur ressenti face au travail collectif vécu dans la formation. (21 répondants)**

Contenu des réponses pour les retours positifs	Occurrence
Echanges enrichissants / Découvertes de nouvelles pratiques, d'autres disciplines	7
Echanges en classes virtuelles notamment en ateliers	5
Utilité du retour d'un pair sur son évaluation et importance de sa bienveillance	3
Utilité d'analyser d'autres évaluations	3
Utilité des forums pour leurs contenus	3
Animation par les formateurs	3
Construction commune d'une grille d'évaluation	2
Travail sur nos propres évaluations pour les faire évoluer	1
Clarification de certaines notions	1

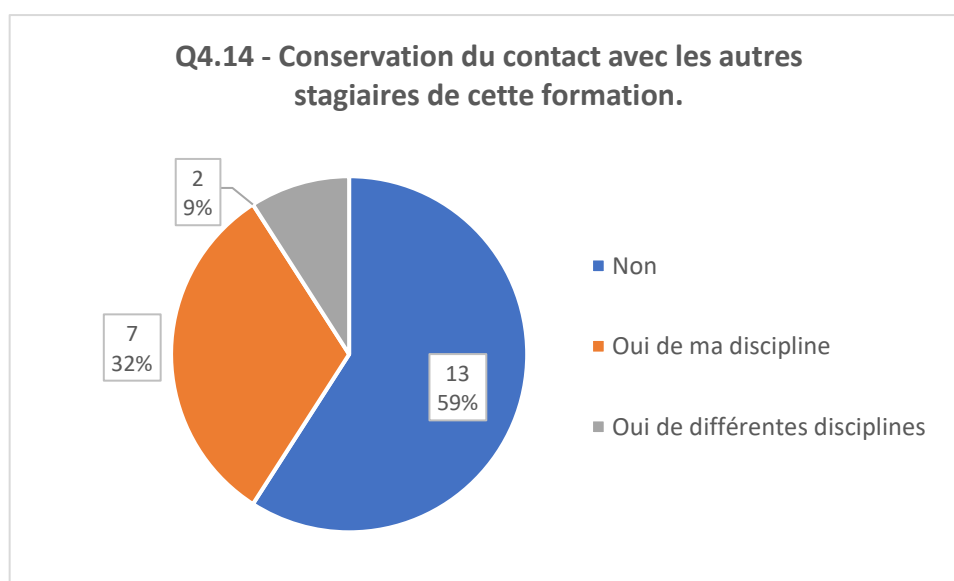
Contenu des réponses pour les retours négatifs	Occurrence
Regret que tout soit en distanciel / Manque de rencontres réelles	4
Manque d'échanges dans les forums	2
Problèmes techniques (micro) empêchant les échanges en classes virtuelles ou le visionnage de supports du parcours	2
Besoin de temps d'échanges plus long pour s'appropriier les contenus et échanger	2
Manque de participation de certains collègues stagiaires	1
Difficulté pour juger les productions des collègues quand on se sent novice	1
Trop de forums différents auxquels participer	1
Difficulté pour échanger sur une production dans une langue étrangère non maîtrisée	1



**Q4.13 - Synthèse des précisions des stagiaires quant à l'impact du distanciel sur le travail collectif. (17 répondants)**

Contenu des réponses pour les retours positifs	Occurrence
On est chez soi	1
Echanges possibles à l'identique	1

Contenu des réponses pour les retours négatifs	Occurrence
<b>Communication et échanges limités pendant la formation mais aussi sur les temps annexes (repas, pauses)</b>	<b>7</b>
<b>Problèmes techniques n'existant pas en présentiel</b>	<b>6</b>
<b>Déshumanisation de la formation</b>	<b>5</b>
Impact sur la richesse de la formation	3
Présentiel bien plus agréable / Manque de convivialité, de proximité	3
Superposition entre temps de cours et formation en ligne d'1h-1h30 n'existe pas quand on a un OM pour du présentiel	3
Pas de plus-value d'être à distance	2
Outils utilisables aussi en présentiel	1
Difficulté de créer du lien entre participants	1
Difficulté pour se concentrer sur la tâche	1
Trop de temps derrière un écran	1



#### **Q4.15 - Synthèse des éléments négatifs des stagiaires pour cette formation.**

(22 répondants)

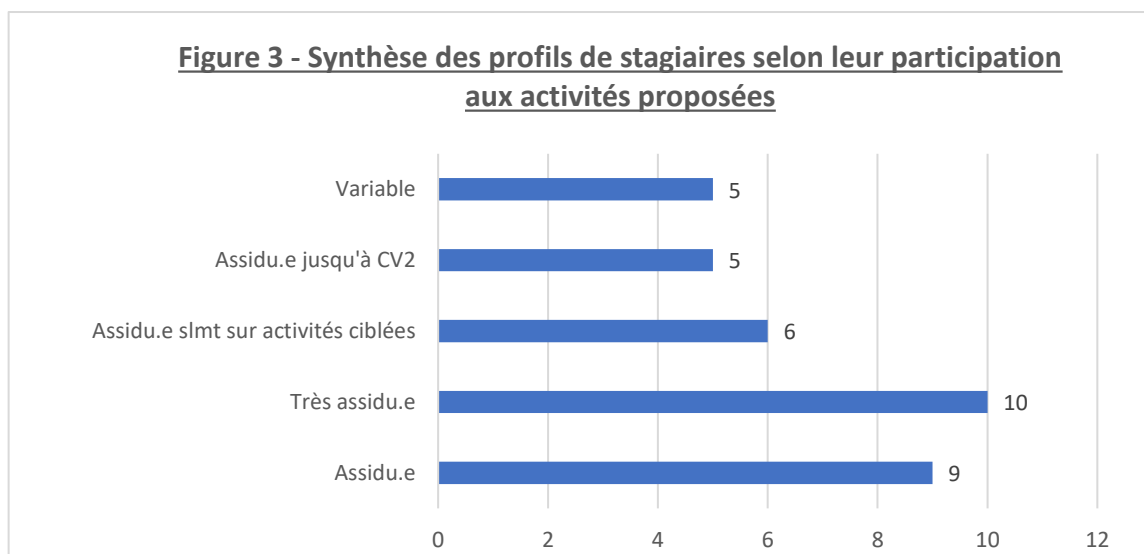
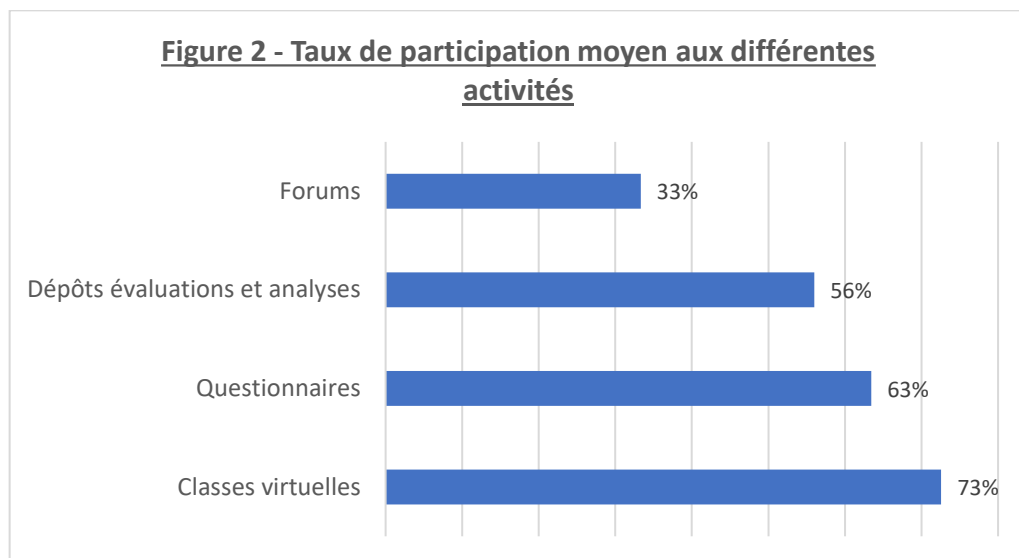
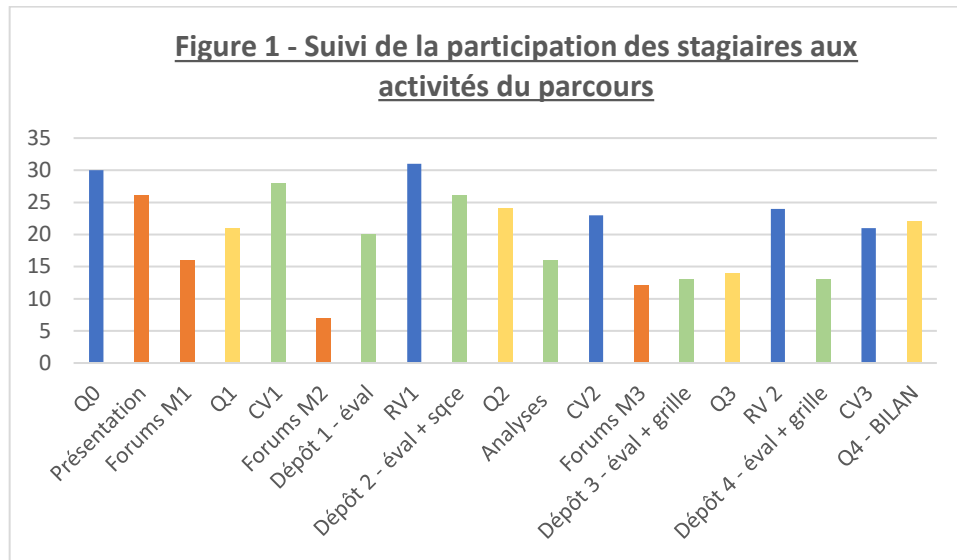
<b>Contenu des réponses pour les retours négatifs</b>	<b>Occurrence</b>
<b>Très chronophage / Densité du contenu</b>	<b>7</b>
<b>Le 100% à distance</b>	<b>5</b>
<b>La surcharge de travail ou de choses à faire sur les mêmes créneaux</b>	<b>5</b>
Formation placée trop tard dans l'année	4
<b>Difficulté pour connaître les autres stagiaires et pour garder contact sans s'être réellement rencontrés</b>	<b>3</b>
Les forums qui n'apportent rien de particulier ou ne sont pas assez remplis	2
Les problèmes techniques	2
Appliquer davantage cette logique d'évaluation au lycée	1

#### **Q4.16 - Synthèse des éléments positifs des stagiaires pour cette formation.**

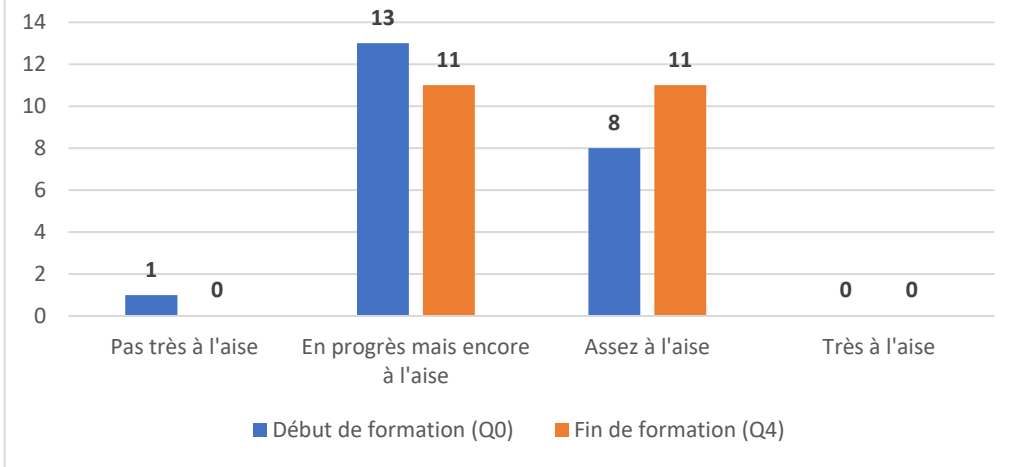
(22 répondants)

<b>Contenu des réponses pour les retours positifs</b>	<b>Occurrence</b>
<b>Qualité et utilité des supports (agréables, concrets, clairs, variés, inspirants) applicables à toutes les disciplines</b>	<b>13</b>
<b>Formateurs (approche, dynamisme, clarté dans les explications, ambiance agréable, implication, bienveillance, compétence)</b>	<b>10</b>
<b>Activités concrètes et variées développant le regard critique</b>	<b>6</b>
<b>Plateforme M@gistère facile à utiliser / Organisation du parcours</b>	<b>4</b>
<b>Les nombreux échanges</b>	<b>4</b>
<b>Meilleure visualisation des attentes institutionnelles suite à cette formation / « On se sent concerné même si on commence dans le métier »</b>	<b>3</b>
Agréable d'apprendre à évaluer sans mettre de note	1
L'aspect écologique et économique de la formation à distance	1
Le retour sur ses propres évaluations	1
Plus riche que la formation initiale à l'INSPE	1
Travail avec des enseignants d'autres disciplines	1

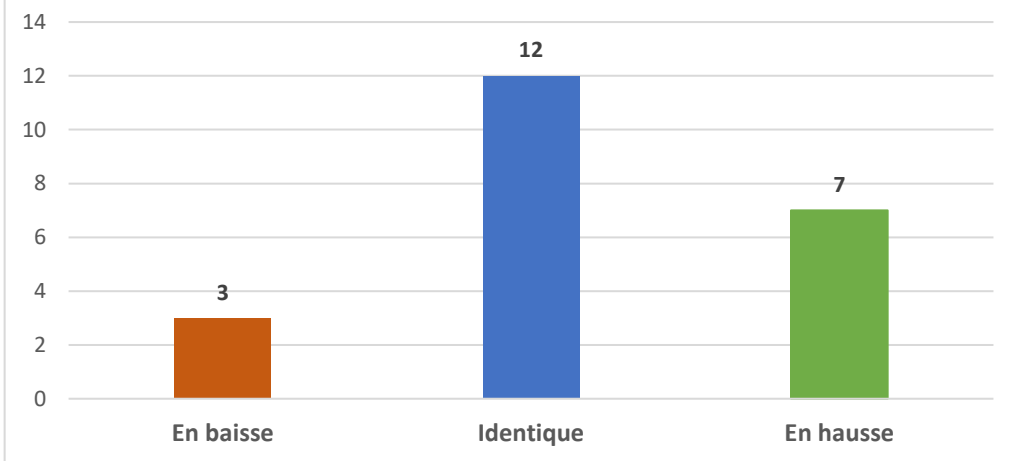
## Annexe 7 – Résultats du recueil de données hors questionnaire.



**Figure 4 - Estimation par les stagiaires de leur aisance face à l'évaluation des élèves à deux moments de la formation.**




**Figure 5 - Evolution de l'estimation des stagiaires sur leur aisance à évaluer entre le début et la fin de la formation.**





## Annexe 8 – Grille d'évaluation de la qualité des évaluations produites par les stagiaires.

<b>Descripteurs pour évaluer la qualité d'une évaluation.</b>		(V.1 - Avril 2021)		Auteur : Nicolas LOUISOT	
Merci de citer l'auteur lors de l'utilisation de ce document.		Groupe de travail "évaluation au service des apprentissages" de l'académie de Besançon			
	Niv.1	Niv.2	Niv.3	Niv.4	
<b>1. Travail des compétences évaluées en amont dans la séquence.</b> <i>(exception : évaluation diagnostique)</i>	Les compétences évaluées ont été travaillées une seule fois en amont de l'évaluation (dans cette séquence ou une précédente).  Plusieurs consignes ont besoin d'être reformulées pour être comprises ou d'être associées à des documents plus adaptés.	Les compétences évaluées ont été travaillées à plusieurs reprises en amont de l'évaluation.  <u>Quelques consignes</u> sont difficiles à comprendre ou les supports proposés ne permettent pas d'y répondre. Les tâches proposées sont de niveaux de difficulté cognitive différents mais l'enchaînement du questionnement ou le choix des verbes d'action est à améliorer.	Les compétences évaluées ont été travaillées à plusieurs reprises et de façon progressive en amont de l'évaluation.  Presque <u>toutes</u> les consignes et supports sont <u>clairs</u> et <u>sans ambiguïté</u> pour l'élève.	Les compétences évaluées ont été travaillées à plusieurs reprises et de façon progressive <u>en impliquant les élèves</u> en amont de l'évaluation.	
<b>2. Qualité des consignes.</b>	Plusieurs consignes ont besoin d'être reformulées pour être comprises ou d'être associées à des documents plus adaptés.	<u>Quelques consignes</u> sont difficiles à comprendre ou les supports proposés ne permettent pas d'y répondre. Les tâches proposées sont de niveaux de difficulté cognitive différents mais l'enchaînement du questionnement ou le choix des verbes d'action est à améliorer.	Presque <u>toutes</u> les consignes et supports sont <u>clairs</u> et <u>sans ambiguïté</u> pour l'élève.	Toutes les consignes et les supports sont <u>clairs</u> et <u>sans ambiguïté</u> pour l'élève.	
<b>3. Progressivité des consignes dans l'évaluation.</b>	Toutes les tâches proposées sont du même niveau de difficulté cognitive.	Les tâches proposées sont de niveaux de difficulté cognitive différents mais l'enchaînement du questionnement ou le choix des verbes d'action est à améliorer.	Les tâches proposées sont de niveaux de difficulté cognitive <u>croissants</u> mais <u>quelques maladroites</u> demeurent dans l'enchaînement ou la formulation des consignes.	Les tâches proposées sont de niveaux de difficulté cognitive <u>croissants</u> et <u>l'ensemble est cohérent</u> .	
<b>4. Place des compétences dans l'évaluation.</b> <i>(Formulé pour plusieurs compétences mais valable quand une seule est évaluée)</i>	Les compétences évaluées sont mentionnées dans l'évaluation mais restent à expliciter.  @Nicolas_Louisot	Les compétences évaluées sont <u>explicités</u> dans l'évaluation mais ne sont pas associées aux consignes.	Les compétences évaluées sont <u>explicités</u> dans l'évaluation et <u>l'élève peut identifier à quelle consigne se rapporte chaque compétence</u> .	Les compétences évaluées sont <u>explicités</u> dans l'évaluation <u>dans un langage compréhensible par l'élève</u> qui peut identifier à quelle consigne se rapporte chaque compétence.	
<b>5. Qualité de la grille d'évaluation.</b>	Une grille d'évaluation difficilement opérationnelle et/ou avec trop d'implicite et/ou sans critères de réussite.	Une grille d'évaluation <u>assez opérationnelle</u> avec des critères ne permettant pas l'auto-évaluation des élèves et/ou laissant parfois place à la <u>subjectivité</u> .	Une grille d'évaluation assez opérationnelle avec des <u>indicateurs précis et accessibles aux élèves</u> leur permettant de s'auto-évaluer laissant (ou non) parfois place à la subjectivité.	Toute grille d'évaluation opérationnelle, <u>non équivoque</u> , avec des indicateurs précis et accessibles aux élèves leur permettant de s'auto-évaluer.	
<b>6. Exploitation par l'élève.</b>	L'élève a parfois accès à une explication de ses résultats.	L'élève a accès facilement à une <u>explicitation de ses résultats</u> mais pas à des <u> pistes d'amélioration</u> possibles basées sur des critères ou indicateurs de réussite.	L'élève a accès facilement à une <u>explicitation de ses résultats</u> et aux <u> pistes d'amélioration</u> possibles basées sur des critères ou indicateurs de réussite.	L'élève est invité à formuler lui-même <u> tout ou partie de son appréciation</u> en repérant ce qu'il sait faire, ce qui lui reste à maîtriser et comment il peut s'y prendre concrètement pour le faire en s'appuyant sur les indicateurs de réussite.	

## Annexe 9 – Extraits de forum commentés.

Les extraits ont été anonymisés en utilisant le même codage dans toute l'étude, à chaque stagiaire correspond un numéro. Le moment de la publication a également été supprimé.

- La majeure partie des réponses ne tiennent pas compte des réponses des autres participants hormis quelques rares réponses qui nomment un accord avec un participant dans sa réponse « *Comme stagiaire XX, ....* » :

**Forum 1: A propos de la communication autour de l'évaluation** Citer | ☆ | 👍 0

Voici un corpus de phrases entendues chez des enseignants, des élèves, des parents, à propos de l'évaluation, qu'elle soit avec ou sans notes ou par compétences. Elles sont regroupées en différentes discussions ci-dessous. **Lisez-les, et essayez de discuter de celles qui vous ressemblent le plus, celles qui vous bousculent davantage, celles qui vous semblent les plus discutables.**

- L'évaluation par compétences permet d'enrichir les appréciations dans les bulletins
- avec l'évaluation par compétences, il n'y a pas de moyenne de classe, l'élève ne peut pas se situer par rapport au autres.
- un bulletin par compétences, c'est illisible ! C'est un patchwork de couleurs
- c'est bien beau toutes ces couleurs sur le bulletin, mais alors "il est bon ou pas mon fils ?"

**31** **Re: Forum 1: A propos de la communication autour de l'évaluation** Citer | ☆ | 👍 0  
Par stagiaire 31

Je ne suis pas familière avec l'évaluation par compétence ni étant qu'élève ni étant que contractuelle. L'idée des couleurs semble bonne mais j'aurais besoin de plus de renseignement avant de me faire dessus.

---

**19** **Re: Forum 1: A propos de la communication autour de l'évaluation** Citer | ☆ | 👍 0  
Par stagiaire 19

stagiaire 31  
Comme [redacted], je ne suis pas familière avec ces concepts. L'idée d'évaluer par compétence et "d'abandonner" la note me paraît bien car avec l'évaluation par compétences, il est plus facile à la fois pour le professeur et pour l'élève de cerner les difficultés de l'élève de manière plus précise.

- Pas d'interaction, malgré relance de la formatrice dans l'une des sessions en posant de nouvelles questions mais quelques cas où les participants en profitent pour poser une question à la formatrice régulant le forum.

**20** **Re: Forum 2: A propos du niveau d'exigence** Citer | ☆ | 👍 0  
Par stagiaire 20

Bonjour, ma question concernant l'évaluation par compétence relève du positionnement final, en fin de trimestre ou de semestre par exemple. Pour attester d'une compétence acquise, s'agit-il pour un élève de l'avoir atteinte au moins une fois ou bien d'être capable de l'atteindre à plusieurs reprises ? J'entends différentes choses selon les collègues et les matières.

Cordialement,

- Quand une référence au propos d'un autre stagiaire a lieu, elle se limite souvent à une réponse minimaliste difficile à considérer comme une réelle interaction :

**21** Re: Forum 5: A propos du rapport à la compétition, à la performance, à la comparaison  
Par stagiaire 21

Tout à fait d'accord avec Stagiaire 40 !

- Les deux publications suivantes témoignent de la difficulté pour les contractuels de s'exprimer sur le sujet de l'évaluation sur lequel ils ne se sentent parfois pas compétents ou légitimes :

**23** Re: Forum 1: A propos de la communication autour de l'évaluation  
Par stagiaire 23

Je ne suis pas familière avec l'évaluation par compétence ni étant qu'élève ni étant que contractuelle.

**33** Re: Forum 1: A propos de la communication autour de l'évaluation  
Par stagiaire 33

Je découvre tout juste l'existence de cette méthode d'évaluation, voici ce que les affirmations suivantes l'évoquent.

## Annexe 10 – Tableau de comparaison de certains stagiaires.

Les stagiaires sélectionnés pour ce tableau sont ceux ayant réalisé au moins les dépôts D1 ou D2, D3 et D4. Ils ont ensuite été choisis pour la diversité de leurs profils.

	Stagiaire 1	Stagiaire 4	Stagiaire 10	Stagiaire 20	Stagiaire 21	Stagiaire 27	Stagiaire 31
<b>Discipline</b>	SVT	EPS	Allemand	Allemand	Lettres	SVT	Anglais
<b>Expérience</b>	6 mois	+ de 3 ans	+ de 3 ans	+ de 3 ans	+ de 3 ans	+ de 3 ans	6 mois
<b>Auto-qualification du niveau d'expérience</b>	Débutant	Un peu expérimenté	Assez expérimenté	Un peu expérimenté	Un peu expérimenté	Un peu expérimenté	Débutant
<b>Vision évaluation au début</b>	Vérifier acquis	Vérifier acquis	Contrôle des acquis	Vérifier acquis	Vérifier acquis	Aide aux apprentissages	Test des connaissances
<i>Indice d'assiduité (/5)</i>	4	5	5	5	5	1	5
<i>Indice d'implication forum (/4)</i>	1	2	3	2	3	1	3
<i>Indice d'implication en CV (/3)</i>	3	3	3	3	3	1	3
<i>Indice de collaboration (/4)</i>	2	2	4	2	4	4	4
<b>Indice d'implication TOTAL</b>	63%	75%	94%	75%	94%	44%	94%
IQE moyen (/20)	12,3	16,3	11,8	12	14,3	6,3	9,3
IQE final (/20)	11	18	18	17	18	7	15
D1 à D2	NR	7	0	0	NR	NR	0
D2 à D3	-4	0	5	-3	7	0	1
D3 à D4	0	0	3	9	2	1	8
<b>Bilan variation IQE</b>	-4	+7	+8	+6	+9	+1	+9