

QUELS COLLECTIFS ENSEIGNANTS POUR LES USAGES PÉDAGOGIQUES NUMÉRIQUES À L'ÉCOLE ?

Un travail collectif institutionnalisé

En 2017, Anne Barrère¹ revient sur les interrogations qu'elle se posait en 2002, concernant la difficile mise en œuvre du travail en équipe par les enseignants, malgré une injonction forte dans les directives institutionnelles et les nouveaux programmes de collège. Suite à la loi sur la Refondation de l'École de 2013, ces nouveaux programmes ont été revus en 2015, avec la réforme du collège de M. Peillon. L'incitation au travail en équipe et au travail collaboratif s'y retrouve, non seulement dans les textes généraux mais aussi dans chaque descriptif des programmes disciplinaires.

En 2018, Anne-Françoise Gibert note que l'injonction institutionnelle se retrouve aussi dans le contexte international, avec les organismes internationaux comme l'Unesco, la Communauté européenne, l'OCDE et le dernier rapport PISA (2015), qui précise que « *dans les pays ayant les meilleurs résultats, les échanges professionnels et la formation entre groupes de pairs sont prépondérants et permettent une évolutivité des systèmes éducatifs* » (Gibert, 2018²).

Au-delà de cet intérêt institutionnel, ou institutionnalisé, d'autres travaux de recherche, dont ceux d'Elzbieta Sanojca, en 2018, montrent que le travail en équipe, plus exactement les pratiques collaboratives, accompagnent « *les mutations sociétales liées notamment à la transformation numérique. [...] Pour les acteurs impliqués dans ces pratiques collaboratives, elles sont porteuses d'une promesse de développement des personnes s'appuyant sur des relations de réciprocité et de confiance* » (Sanojca, 2018³).

Différentes formes de travail collectif en établissement

Pour définir ce que peut être le travail au sein d'un collectif d'enseignants, il faut prendre en compte ses différentes formes : « *On peut évaluer une compétence collaborative*

selon "la maturité du "faire ensemble" en prenant en compte l'étendue des pratiques et le degré de régulation collective. Ainsi, le travail "en réseau" est considéré comme une forme moins mature que la "coopération" ou la "coordination" alors que la "collaboration" serait une forme plus développée » (in Hardouin et al., 2016⁴).

Au-delà du travail en réseau, coopératif, collaboratif, Anne Barrère (2002⁵ ; 2017, *op. cit.*) distingue trois formes de travail collectif en établissement : le travail en équipe obligatoire, le travail occasionnel sur projet et les échanges informels. Pour le travail en équipe obligatoire, ce ne sont pas dans ces instances que l'on trouve de véritable lieu propice à l'appropriation de nouvelles pratiques. Lors des réunions de coordination disciplinaire, les sujets portent sur la répartition des classes, le choix du manuel ou l'organisation des épreuves. Et, quand elle existe, la commission numérique en établissement va plutôt débattre des problèmes techniques, d'accès ou de maintenance, que de nouvelles pratiques en classe. Le travail occasionnel sur projet est plus souvent mis en œuvre dans les établissements à contexte difficile (Barrère, 2017, *op. cit.*), certains projets peuvent porter sur les usages pédagogiques numériques, mais ils ne sont pas la majorité. Enfin, les échanges informels, c'est le niveau le plus simple de collaboration (Gibert, 2018, *op. cit.*), souvent organisé autour des objets ressources comme la machine à café ou à thé (Dutercq, 1991⁶), mais aussi des objets technologiques comme les tablettes. Ces objets ressources sont activés par les individus pour entrer en relation et construire une sociabilité interne à l'établissement. C'est là que s'échangent le plus d'informations sur les pratiques avec le numérique, « entre deux portes ».

Des difficultés pour organiser un collectif autour des usages pédagogiques du numérique

Différents auteurs se sont interrogés sur les raisons d'une mise en place difficile du travail collaboratif en établissement.

1. Barrère A. (2017), *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.

2. Gibert A.-F. (2018), « Le travail collectif enseignant, entre informel et institué », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 124, p. 2.

3. Sanojca E. (2018), « Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride », Thèse en sciences de l'éducation (Université Rennes 2).

4. Hogue (1993) ; Frey (2006), cités in Hardouin M. et al. (2018), « Des fonctions d'un glossaire dans un programme de recherche pluridisciplinaire », *EspacesTemps.net* [En ligne].

5. Barrère A. (2002) « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents », *Déviance et Société*, vol. 26, n° 1, p. 3-19.

6. Dutercq Y. (1991), « Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 95, p. 81-97.

Pour Daguët et Wallet [2012⁷], il n'y a pas de posture technophobe mais une revendication systématique. Citant Moeglin [2005⁸] : « *Il arrive à certains d'entre eux [objets technologiques] d'être investis de finalités éducatives ou de se prêter à des usages éducatifs... leur conversion éducative ne s'opère toutefois pas naturellement.* » On peut voir ici la prégnance de la genèse instrumentale [Vergnaud, 1998⁹] et de sa nécessaire construction dans un parcours d'appropriation. À cette genèse instrumentale, profondément personnelle, Daguët [2012] ajoute qu'il faut aussi des acteurs, donc un collectif, qui sera un élément facilitant, pour prendre en compte les contraintes du contexte et de l'environnement.

En fait, il n'existe aujourd'hui « *aucune opposition globale et monolithique des enseignants* ». D'autant qu'il y a déjà des pratiques collaboratives existantes et que le travail collaboratif est justement un moyen de sortir de l'isolement de la structure en « *boîte à œufs* » [Barrère, 2017, *op. cit.*].

Cette « boîte à œuf » [qui décrit un espace où chaque enseignant est enfermé entre quatre murs avec sa classe et isolé des autres] est associée à la notion de « *forme scolaire*¹⁰ » [Vincent, 1994, cité par Daguët, 2018¹¹ ; Cerisier, 2015]. Celle-ci nécessite un espace, la classe, « univers séparé pour l'enfance », un temps organisé par les savoirs à transmettre, et un professionnel prêt à construire les conditions facilitant les apprentissages. Pourtant, selon Cerisier [2015¹²], la « *forme scolaire* » est liée à la notion de « *culture[s] à l'ère du numérique* » et, dans cette dimension culturelle, il y a nécessairement une interaction entre les actions individuelles et les collectifs, puisque la construction culturelle s'appuie sur les interactions sociales.

Finalement, les difficultés sont de plusieurs ordres et peuvent varier, selon le contexte de chaque établissement. Dans leur parcours initial, il y a tout compte fait peu d'occasions, au cours du cursus scolaire puis du cursus de formation professionnelle, pour construire des compétences de travail collaboratif. Il y a aussi la structure des équipes, fragile, qui peut être modifiée d'une année à l'autre par le biais des mutations et des évolutions de statut, ce qui contribue à déconstruire les collectifs en formation [Dutercq, 1991, *op. cit.* ; Gibert, 2018, *op. cit.*] ; il y a le regard des autres enseignants, parfois critiques envers certains projets collectifs [Barrère, 2017, *op. cit.*] ;

il y a enfin l'indifférence de l'institution et la faible reconnaissance du travail réalisé [Daguët, 2012].

L'ensemble de ces éléments vient plus ou moins agir sur la mise en place de collectifs en établissement.

S'appuyer sur la co-animation en local, sur les « communautés de pratiques »

La co-animation, telle qu'elle a été définie dans un collège numérique [Plantard *et al.*, 2015¹³], consiste à associer, dès l'arrivée d'une demande d'accompagnement, notamment sur la mise en œuvre d'une technologie en classe, un enseignant volontaire à l'enseignant en recherche d'accompagnement. Le binôme va construire la séance de concert ; des échanges informels, des discussions ont lieu en amont de la séance, puis l'enseignant « ressource » va accompagner l'enseignant « demandeur » dans sa classe pendant sa séance, et ils vont prendre un temps après la séance pour discuter de ce qui a fonctionné ou pas. C'est donc un processus local, avec un accompagnement dans la classe, dans la zone « proximale de développement » de l'enseignant [Vygotski, 2019¹⁴], ce qui facilite la mise en confiance.

Il est à noter que le lien qui va se tisser au détour de chaque partenariat ne va pas être uniquement « technique », mais aussi pédagogique et psychologique. Analysée au travers du modèle pédagogique implicite [Plantard, 2016¹⁵], la présence d'une seconde personne dans la classe, alors que l'enseignant se met en position dangereuse d'innovation pédagogique, permet de renforcer la confiance et le sentiment d'efficacité personnelle au niveau du pôle psychologique. C'est donc un atout pour évoluer dans son parcours d'appropriation [Plantard *et al.*, 2015, *op. cit.*].

En ce qui concerne les « communautés de pratique » [Wenger, 2005¹⁶], en plus des groupes de secteurs (dispositifs institutionnels), plusieurs initiatives seront à suivre dans les années qui viennent : l'association Prof@brest¹⁷, Les Coopératives pédagogiques numériques du projet Interactik¹⁸, et plusieurs autres, présentes sur d'autres territoires.

7. Daguët H., Wallet J. [2012], « Du bon usage du "non-usage" des TICE », *Recherches & Éducatives*, n° 8, p. 35-53.

8. Moeglin P. [2005], *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Saint-Martin-d'Hères, Presses universitaires de Grenoble.

9. Vergnaud G. [1998], « Toward a cognitive theory of practice », in A. Sierpiska Anna, Kilpatrick Jeremy (dir.), *Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity*, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, p. 227-241.

10. Forme scolaire : « L'institution scolaire se définit par des objectifs à atteindre et un ensemble de règles socialement acceptées qui encadrent l'activité de tous les acteurs » [Cerisier, 2015].

11. Daguët H. [2018], « Appropriation des technologies numériques », conférence de rebond « Les enseignants et le numérique : dynamiques d'appropriation des technologies numériques dans les trajectoires professionnelles. Dynamiques collectives en établissement scolaire sur le parcours d'appropriation des technologies numériques », décembre 2018, Rennes, France.

12. Cerisier J.-F. [2015], « La forme scolaire à l'épreuve du numérique », Laboratoire Techné [EA 6316], université de Poitiers [En ligne].

13. Plantard P. *et al.* [2015], « Technographies du collège connectés Léonard-de-Vinci à Saint-Bieuc », Rapport de la recherche, Paris, SGMAP.

14. Vygotski L. [1934], dern. éd. 2019], *Pensée et Langage*, trad. Françoise Sève, Paris, La Dispute, p. 383.

15. Plantard P. [2016], « Temps numériques et contretemps pédagogiques en Collège Connecté », *Distances et médiations des savoirs*, n° 16 [En ligne].

16. Wenger É. [2005], *La Théorie des communautés de pratique*, Saint-Nicolas (Québec), Les Presses de l'université Laval.

17. Voir www.a-brest.net/rubrique288.html

18. Voir www.interactik.fr/portail/web