



Le dispositif COLLAB : vers un schéma de formation d'enseignants de l'école primaire à la scénarisation pédagogique instrumentée

R. KHANFOUR ARMALE*, G. LABINAL**, F. VILLEMONTÉIX***

**Université de Cergy Pontoise, Laboratoire DAR*

***Université de Cergy Pontoise, Laboratoire EMA*

****Université de Lille, Laboratoire CIREL*

POSITIONNEMENT DU PROBLEME

L'importance accordée au concours de recrutement des enseignants en France a conduit à imposer une formation de type consécutif - en premier lieu disciplinaire et académique - malgré les efforts déployés depuis la création des IUFM pour introduire des éléments de professionnalisation (Prost, 2006). Selon le récent rapport de l'Assemblée nationale sur le suivi de la mise en œuvre de la LOPAE de 2013, les ESPÉ qui succèdent aux IUFM sont censées disposer d'un positionnement original au sein des universités et on pourrait attendre qu'elles éloignent efficacement la formation initiale des enseignants d'une matrice trop centrée sur les disciplines. Dans les faits, la centration disciplinaire semble pourtant être la norme au détriment, parfois, de connaissances et de compétences transversales inhérentes à un métier marqué par l'attention portée à la qualité du geste pédagogique. L'organisation des unités d'enseignement et des contenus subit les effets d'inertie de la mise en œuvre d'une modalité de formation qui reste plutôt « tubulaire », les enseignements disciplinaires étant souvent juxtaposés dans les maquettes.

Un autre point concerne la nouvelle rythmique imposée dans la formation des étudiants professeurs des écoles fonctionnaires stagiaires, confrontés à des prescriptions multiples (Ria

et Rayou, 2008). Ainsi, le temps de travail des étudiants alterne entre la responsabilité pleine et entière d'une classe deux jours par semaine et la formation en ÉSPÉ les deux autres jours. La formation induit une double nécessité institutionnelle : fournir un accompagnement professionnel à la mise en œuvre immédiate de pratiques pédagogiques et maintenir le principe d'une sédimentation progressive, faite d'apports articulant contenus académiques et didactiques. Les attentes institutionnelles sont fortes concernant certaines compétences professionnelles telles que l'utilisation des technologies et ressources numériques dans les pratiques scolaires et l'engagement dans des démarches collectives de développement professionnel, permettant de rompre avec l'isolement susceptible d'advenir, sitôt les dispositifs d'accompagnement de la formation initiale interrompus.

Notre contribution souhaite s'inscrire dans le thème 1 du colloque ETIC 3 abordant l'évolution de la formation des enseignants dans un contexte d'attentes institutionnelles nouvelles. La spécificité professionnelle des enseignants du premier degré, marquée par la polyvalence et l'interdisciplinarité conduit à interroger ces modalités et c'est en prenant acte de la nécessité de limiter l'effet d'une telle juxtaposition que le dispositif de formation COLLAB a été mis en place, en 2016-2017, à l'ÉSPÉ de Versailles dans le cadre de la formation des professeurs des écoles (MEEF1, M2).

DESCRIPTION ET MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF COLLAB

Dans cette communication nous décrivons les caractéristiques du dispositif COLLAB, des contraintes rencontrées par l'équipe et des résultats transitoires obtenus. Ce faisant, dans une approche plus large, nous chercherons à caractériser un schéma de formation susceptible d'être répliqué, envisageant l'instrumentation et les réflexions sur le numérique comme un levier vers la transversalité : un projet COLLAB a été également développé l'année suivante à l'ÉSPÉ Lille Nord-de-France.

Le dispositif a visé tous les formateurs d'un groupe expérimental de 28 étudiants fonctionnaires stagiaires (M2). Co-élaboré dans une démarche de recherche orientée par la conception (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015), il a réuni 9 formateurs de ce groupe dont 3 enseignants-chercheurs autour d'une réflexion relative à la production de scénarios pédagogiques disciplinaires mobilisant des technologies informatisées et des ressources numériques. Il souhaitait conduire les formateurs à penser collectivement des démarches d'accompagnement des stagiaires à la production, la mise en œuvre et l'évaluation de scénarios instrumentés. Le travail s'est déroulé dans un contexte alternant des temps d'échanges en présence et à distance entre chercheurs et formateurs, puis a conduit le collectif à la production d'un cahier des charges pédagogique en direction des enseignants stagiaires. Pour cela, une dizaine de séances dans une salle équipée de l'ÉSPÉ ont réuni les formateurs du groupe toute l'année. Elles ont été conçues dans un double objectif : celui de discuter de la notion de scénarisation pédagogique instrumentée tout en proposant des pistes

de réflexion à partir de résultats de la recherche autour de l'utilisation de technologies en milieu scolaire. Un ensemble de textes et d'illustrations plus concrètes ont été mises à disposition des formateurs sur un espace collectif en ligne.

Les chercheurs engagés dans le projet ont aménagé des temps de travail spécifiques entre eux pour qu'une décentration par rapport à l'objet de leur action et de leur recherche puisse s'accomplir.

Un partenariat s'est établi avec les institutions de terrain, permettant de créer les conditions de mise en œuvre des scénarios conçus par les stagiaires dans leurs classes. Un tiers-lieu, le « café COLLAB » destiné aux échanges de pratiques entre les stagiaires a été mis en place permettant leur accompagnement à la prise en charge des contraintes inhérentes à l'instrumentation pédagogique avec les technologies.

La recherche a souhaité favoriser la collaboration et le dialogue entre les formateurs de différentes disciplines dans une perspective de faisabilité (Astolfi, 1993), comme facteur de production d'un discours commun concernant l'accompagnement des fonctionnaires stagiaires et la scénarisation pédagogique avec le numérique. Il s'agit également de montrer en quoi la convergence des discours entre formateurs vient jouer sur les représentations des stagiaires associées à l'idée de polyvalence.

METHODOLOGIE

Dans le processus de formation des fonctionnaires stagiaires, l'objectif a été de favoriser l'expérimentation et le transfert en classe de scénarios conçus lors des temps de formation. Nous avons utilisé la notion de scénario pédagogique, fréquemment mobilisée dans le contexte de la formation à distance où sont exploités des dispositifs incluant des technologies informatisées (Gélis et Villemonteix, 2015) et qui est venue, dans le cadre de notre projet, cohabiter avec celle de séquence pédagogique regroupant plusieurs séances en classe. La présence d'instruments permettant la diffusion de médias a favorisé la conception de nouvelles manières de présenter les savoirs, en repensant l'intervention de l'enseignant ou en prenant en compte les interactions entre les apprenants et le milieu informatif au contact duquel ils construisent un savoir disciplinaire et adaptent leur manière de penser et d'agir (Baron, 2011). Le travail de scénarisation a conduit, ainsi, les étudiants à une activité de conception de contenus, d'organisation des ressources, de planification des tâches et d'anticipation des contraintes reliées à l'utilisation de technologies de plus en plus complexes en classe (Villemonteix et Nogry, 2017). Lorsque les activités d'enseignement et d'apprentissage sont partiellement médiatisées, la scénarisation pédagogique subit des aléas et nécessite certaines adaptations en cours d'exécution.

Les données analysées concernent à la fois les formateurs et les stagiaires du groupe expérimental. Elles sont issues, d'une part, d'un questionnaire diffusé auprès des étudiants du groupe concerné pour tester leurs représentations des technologies numériques et, d'autre

part, de comptes rendus d'activités réalisées à la fin de leur année de formation, soit en juin 2017. Dans une perspective intégrant le point de vue des acteurs impliqués ont été réalisés, en outre, des entretiens semi-directifs conduits auprès des formateurs du groupe concerné à l'appui d'un guide plutôt souple (Kaufmann, 1996). Leur posture, en tant que coproducteurs du dispositif, a engagé une approche plus compréhensive même si les stratégies discursives associées à la sociologie clinique n'ont pas été spécifiquement mobilisées : ils se sont situés en tant que « sujets-analysants » parce qu'ils étaient susceptibles d'exposer leurs choix et leurs raisons concernant leurs représentations ou leurs actions (Fugier, 2018). Le traitement et l'analyse des données ont été réalisés tardivement, durant la seconde année, pour prendre du recul et observer l'évolution du dispositif sur un temps plus long. Lors du traitement, nous avons tenté d'identifier les logiques de leur pensée pour saisir le sens des situations (Bardin, 2007).

RESULTATS

La présentation lors du colloque reviendra en détail sur deux séries de résultats, l'une portant sur les acteurs (formateurs, stagiaires) dont les grandes lignes sont présentées ci-dessous, l'autre portant sur le dispositif lui-même, qui sera discuté plus en détail au cours du colloque.

Un collectif de formateurs d'enseignants en cours de constitution

Selon les entretiens avec les formateurs, leurs échanges ont constitué un point positif au profit de la formation des enseignants voire même une nécessité pour certains. L'idée de créer un collectif en dehors des institutions, centré sur des questionnements pédagogiques et de valoriser le principe d'une collaboration interdisciplinaire a été favorablement perçue. Cette modalité de travail est jugée importante dans leur activité alors que, traditionnellement, ils exercent plutôt solitairement leur travail. Ils ont apprécié le partage de documents et d'informations sur les espaces de travail en ligne mis en place pour le projet, ainsi que les rencontres physiques lors des réunions ; ajoutant à la mutualisation de divers documents sur les plateformes, celles-ci ont donné l'opportunité à chacun de prendre connaissance du déroulement des cours dans d'autres disciplines. Pour la totalité des formateurs interviewés, leur apport contraste avec les échanges ayant lieu dans des espaces traditionnellement dédiés aux rencontres entre formateurs (telle « la salle des profs ») ou lors des réunions plus institutionnelles d'organisation qui aboutissent, peu, à des engagements pour un travail coopératif sur les contenus de formation. Concernant les technologies, les avis sont plus nuancés : les formateurs soulignent l'intérêt de les utiliser pour le fonctionnement du collectif qu'ils constituent mais ils regrettent le temps d'appropriation important et la difficulté d'adaptation d'outils en permanente transformation. Ainsi que le précise l'un d'entre eux : « il [...] faut du temps pour acquérir des compétences numériques mais aussi des compétences de type pédagogique autour de ce numérique ».

L'une des limites rencontrées dans le projet réside dans les modalités d'évaluation des scénarios des étudiants, dans la mesure où il a fallu mettre en cohérence ces dernières avec celles définies par les instances de régulation de l'ensemble des formations de l'ÉSPÉ. Chaque scénario a donc été évalué par l'attribution d'une note ou d'une évaluation littérale par les différents formateurs dans le cadre de leur discipline. Les contraintes imposées par le déroulement des stages ont été prises en considération par ailleurs (exercice en classe de l'activité enseignante par l'étudiant stagiaire dans des niveaux et dans des champs disciplinaires distincts). Si les technologies numériques ont, en un sens, pu jouer un rôle d'opérateur favorisant la transversalité au sein du groupe, elles sont restées subordonnées aux critères de validité associées aux didactiques disciplinaires. Cette observation ouvre, par conséquent, sur une discussion autour du degré de transversalité qu'il est possible de favoriser dans le respect des exigences associées aux disciplines concernées par un projet de cet ordre.

Engagement progressif des stagiaires, peu familiers des technologies éducatives et des pratiques instrumentées

Les réponses des fonctionnaires stagiaires au questionnaire témoignent d'une faible familiarité avec le numérique et leur lecture permet de déceler les appréhensions, nombreuses, imputables aux manipulations des technologies en contexte scolaire. Le travail dans le cadre de ce dispositif a cependant conduit à un engagement effectif de la part des stagiaires à concevoir et à mettre en pratique en classe, lorsque c'était possible, les scénarios conçus dans le cadre du projet.

Les représentations de l'informatique et du numérique en éducation, testées au début du projet auprès des stagiaires, traduisent une méconnaissance des termes, des outils et des ressources mobilisables en classe (de même que des potentialités pédagogiques dont ils s'avèrent porteurs). Le « numérique » est souvent associé à l'outil et à l'ordinateur, mais pas nécessairement aux usages possibles des ressources dématérialisées indépendamment des moyens qui en permettent l'accès. L'acronyme « TICE » est relié à la recherche d'information et à la communication interpersonnelle ou en réseau et la notion d'algorithme renvoie, quasi exclusivement, au principe de « codage » sans que les étudiants stagiaires ne l'associent à une activité ou un contexte d'usage, comme une requête ou un moteur de recherche. Concernant leurs attentes vis à vis de la formation TICE et du projet en particulier, leur visée est très opératoire : il s'agit de savoir maîtriser un TNI quand il y en a un, de connaître différents logiciels disciplinaires et de savoir les mettre en œuvre dans les classes. Les attentes exprimées traduisent une crainte des aléas qui peuvent être rencontrés en cours d'utilisation et des risques qui leur sont associés dans le pilotage de l'activité avec les élèves. Paradoxalement, la plupart des stagiaires sont, à titre personnel, utilisateurs de technologies individuelles mobiles et ils fréquentent les réseaux sociaux.

Deux types d'analyses des comptes-rendus des stagiaires, explicitant dans le détail les utilisations pédagogiques d'instruments informatisés effectivement mises en œuvre en cours

d'année seront présentées lors du colloque. Une analyse lexicométrique du corpus traduit une nette articulation du discours des stagiaires entre deux attracteurs : l'un, transversal, portant sur l'activité et les tâches instrumentées des élèves, peu corrélé à des contextes disciplinaires spécifiques ; l'autre, plus spécifiquement centré sur l'organisation du sous-système que constitue la classe (temps, espaces, matériel, acteurs). Une analyse thématique partielle revient quant à elle sur les spécificités des pratiques engagées ainsi que sur leur ancrage disciplinaire. Globalement, les analyses laissent apparaître un net contraste entre les craintes initialement affichées et l'engagement effectif dans l'utilisation du numérique en classe. Elles rendent compte des difficultés rencontrées sur le terrain et de celles que pose la grande variété des contextes locaux de mise en œuvre. Et ce malgré la réduction des effets de contraintes techniques voulue par le dispositif qui cherche à favoriser l'uniformisation des modalités d'accompagnement et de prescriptions relatives, notamment, à la scénarisation pédagogique instrumentée.

Issues du dispositif COLLAB

À l'issue de la première année, à défaut d'avoir décloisonné réellement les enseignements, un dialogue interdisciplinaire entre les formateurs sur l'instrumentation des pratiques de classes s'est installé et les premiers obstacles à l'utilisation des technologies numériques ont été levés auprès des formateurs et des étudiants fonctionnaires stagiaires concernés. Mais les contraintes sont importantes lorsqu'il s'agit de trouver des espaces d'échanges entre formateurs d'enseignants pour favoriser l'emploi de technologies numériques dans les pratiques de formation. Le projet COLLAB a offert la possibilité de rencontres et de mutualisation des pratiques des formateurs et un processus d'harmonisation pluridisciplinaire a émergé au gré du dialogue établi lors de réunions régulières. Ces réunions et rencontres ont nourri une réflexion portant, d'une part, sur les usages des ressources et des outils numériques et technologiques en classe et, d'autre part, sur leur articulation à la formation des enseignants du premier degré.

Ainsi, le projet a encouragé les formateurs à interroger leurs pratiques et il a permis, surtout, aux étudiants de développer de nouvelles compétences pédagogiques en utilisant les technologies et ressources numériques de façon réfléchie. Il a facilité les interactions entre chercheurs, formateurs et stagiaires et, même s'il n'a pas levé toutes les appréhensions, il a favorisé des formes sociales d'appropriation de connaissances didactiques, pédagogiques et d'habiletés instrumentales par les collectifs créés (Wenger, 1998). La transversalité qu'il a induit est aussi perfectible : les critères disciplinaires de validation du travail réalisé par les étudiants stagiaires, dans le cadre du dispositif, questionnent les modalités d'évaluation traditionnelles des unités de formation professionnelle.

REFERENCES

- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 5-18. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293>
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu. 1ère éd.* 1977. Paris : PUF.
- Baron, G.-L. (2011). Learning design. *Recherche et formation*, 68, 109–120.
- Fugier, P. (2010). « Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques ». Interrogations ? *Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, 11 – Varia.
- Gélis, J.-M., & Villemonteix, F. (2015). L'enseignement à distance en formation des maîtres, analyse d'une expérience. Dans F. Villemonteix, J. Béziat et G.-L. Baron (dirs.), *Les représentations sociales L'école primaire et les technologies informatisées : Des enseignants face aux TICE*. Rennes : Presses Universitaires du Septentrion.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Éditions Nathan.
- Prost, A. (2006). Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980). *Recherche et formation*, 5, 11-23.
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. Dans L. Paquay et al., (dirs) *Travail réel des enseignants et formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques*, 35–47.
- Ria, L., & Rayou, P. (2008). Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré. *Recherches & éducations*, 1, 105–119.
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Education & didactique*, 9(2), 73–94.
- Villemonteix, F., & Nogry, S. (2017). Usages de tablettes à l'école primaire : quelles contraintes sur l'activité pédagogique ? *Recherche et Formation*, 81, 79-92.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.