Accompagnement, collaboration et apprentissage dans le dispositif Écoles en réseau (ÉER) en Auvergne (2016-2019)

Béatrice Drot-Delange, Isabelle Brun-Lacour, Catherine Duray-Nesme, Josiane Guitard Guitard-Morel, Anne Sardier

▶ **To cite this version:**

Béatrice Drot-Delange, Isabelle Brun-Lacour, Catherine Duray-Nesme, Josiane Guitard Guitard-Morel, Anne Sardier. Accompagnement, collaboration et apprentissage dans le dispositif Écoles en réseau (ÉER) en Auvergne (2016-2019). [Rapport de recherche] ACTé EA 4281; INSPE Clermont Auvergne. 2021. hal-03363225

HAL Id: hal-03363225
https://hal.science/hal-03363225

Submitted on 3 Oct 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.

Accompagnement, collaboration et apprentissage dans le dispositif Écoles en réseau (ÉER) en Auvergne (2016-2019)

Rapport INSPÉ – ACTé

Isabelle Brun-Lacour, Catherine Duray-Nesme, Josiane Morel et Anne Sardier

Sous la direction de Béatrice Drot-Delange

Septembre 2021

Sommaire

SOMMAIRE 3

INTRODUCTION 5

PREMIERE PARTIE : ANALYSE DE L'APPROPRIATION DU DISPOSITIF EER PAR LES ACTEURS 7

1 CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIE 9

1.1 EER en tant que dispositif 9

1.2 Méthodes mises en œuvre 10

2 RESULTATS OBTENUS 13

2.1 Dimension idéelle d'EER : des valeurs et des principes 13

2.2 Dimension fonctionnelle d'EER : description du dispositif 24

2.3 EER, quel(s) dispositif(s) vécu(s) ? 45

2.4 La collaboration au sein d'EER : des logiques partenariales mises en œuvre par les enseignants 54

2.5 Le cas spécifique des classes virtuelles : typologie des collaborations mises en œuvre 71

3 DISCUSSION 75

3.1 Des limites à la transposition d'un « modèle » québécois sur une académie 75

3.2 La collaboration au cœur ou en périphérie du dispositif EER 78

3.3 L'accompagnement pédagogique : dépasser l'injonction aux outils pour faciliter une appropriation 80

DEUXIEME PARTIE : EER ET APPRENTISSAGES DES ELEVES 83

1 EER & APPRENTISSAGE LEXICAUX (ANNE SARDIER) 87

1.1 Genèse du projet EER & apprentissages lexicaux 87

1.2 Cadre conceptuel et enjeux 88

1.3 Méthodologie mise en œuvre 91

1.4 Calendrier modélisant le dispositif mis en œuvre dans le Cantal 94

1.5 Résultats 97

2 EER ET COMPETENCE SCRIPTURALE : DE L'ECRIT A L'ORAL (JOSIANE MOREL) 108

2.1 Enjeux et problématique 108

2.2 Méthodologie 108

2.3 Résultats 109

3 EER ET COMPETENCES ORALES (ISABELLE BRUN-LACOUR) 114

3.1 Genèse du projet de recherche : constats et premiers objectifs de formation (2016) 114

3.2 Problématique de recherche dans le cadre d'EER : quelle articulation entre didactique de l'oral, numérique et cadre institutionnel ? 115

3.3 Organisation, acteurs, finalités (5 écoles, 7 classes, 7 niveaux) 116

3.4 Types d'oraux, types de communications, outils numériques diversifiés 116

3.5 Résultats ... *117*

3.6 Bilan et perspectives ... *120*

4 CONCLUSIONS ... 122

TROISIEME PARTIE : ACTIONS DE FORMATION, DE DIFFUSION ET DE VALORISATION DE LA RECHERCHE ... 125

1 ACTIONS DE FORMATION MENEES EN CIRCONSCRIPTION ... 127

1.1 Concernant l'action EER & apprentissages lexicaux ... *127*

1.2 Concernant l'action EER et compétence scripturale ... *128*

1.3 Concernant l'action EER et compétence orale ... *130*

2 ORGANISATION D'UN COLLOQUE INTERNATIONAL « ECOLES, TERRITOIRES ET NUMERIQUE : QUELLES COLLABORATIONS ? QUELS APPRENTISSAGES ? » ... 130

3 PUBLICATIONS ET COMMUNICATIONS ISSUES DE LA RECHERCHE ... 132

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ... 135

TABLE DES MATIERES ... 139

TABLE DES TABLEAUX ... 143

TABLE DES FIGURES ... 145

LISTE DES ACRONYMES ... 147

ANNEXES ... 149

Annexe 1 : Tableaux des statuts, départements, circonscriptions, écoles (…) des personnes interrogées ... 151

Annexe 2 : Questionnaire enseignant de présentation personnelle ... 153

Annexe 3 : Questionnaire aux enseignants sur leurs gestes professionnels : Comment s'enseigne l'expression écrite ? ... 157

Annexe 4 : Critères pour évaluer les compétences langagières orales ... 159

Annexe 5 : Cartes mentales : des outils professionnels autour de l'enseignement de l'oral ... 161

Annexe 6 : Exemple de brouillon d'oral ... 163

Introduction

Le dispositif incubateur EER, Écoles en réseau, mis en œuvre dans l'académie de Clermont-Ferrand à la rentrée 2015 est inspiré du dispositif éponyme au Québec (Laferrière, 2017), existant depuis les années 2000. Dans l'académie, l'école en réseau est définie comme une école « encourageant ses enseignants et ses élèves dans leur usage des technologies de télécollaboration (visioconférence et forum électronique) en lien le plus souvent avec le collège de secteur. Il s'agit d'apprendre et travailler avec une autre classe ou d'autres classes sans oublier les ouvertures vers les communautés locales, les régions, les pays, voire le reste du monde »[1].

D'abord nommé « Écoles éloignées en réseau » jusqu'en 2019, on pourrait s'interroger sur ce que recouvrait le caractère « éloigné » de l'école, mis en avant dans les premières dénominations du dispositif. La dénomination « école éloignée » semble se substituer à la dénomination « école rurale ». EER par sa cible des établissements scolaires ruraux sollicite regard et analyse sur les éventuelles spécificités des écoles rurales (Alpe & Fauguet, 2008) par-delà leur évolution historique. Mais il interroge aussi les représentations portées sur les écoles rurales des différents acteurs : de l'institution Education nationale aux élus locaux, des enseignants aux parents et aux élèves dans un contexte territorial profondément modifié (Jean, 2007). Les écoles rurales ou éloignées sont dès lors au cœur d'enjeux territoriaux dépassant le seul objectif éducatif.

Le dispositif EER a été inclus dans les 2 projets stratégiques académiques successifs (2016-2019 puis 2019-2021). Dans le premier, le dispositif est attaché à la priorité de renforcer le lien école-famille-communauté. Parallèlement, l'académie a signé des conventions-ruralité et leur mise en œuvre a été l'objet d'une évaluation par l'IADT[2] dans laquelle EER est mentionné comme un dispositif au service de la ruralité. Dans le second projet académique, EER est présenté comme un levier pour répondre à l'objectif d'encourager les recherches et innovations sur la « forme scolaire » de l'axe « Déploiement des réseaux et des territoires apprenants – valoriser et outiller les intelligences collectives ». Il est précisé qu'EER est « fondé notamment sur le développement significatif du travail collaboratif en réseau des élèves et des enseignants via l'outil numérique ».

La question de la ruralité est revenue récemment sur le devant de la scène, si l'on se réfère aux rapports Azéma et Mathiot (2019) et Berlioux (2020). A l'instar du rapport de la mission « Territoires et réussite » (Azéma et Mathiot, 2019), on pourrait avancer qu'il qualifie l'éloignement de l'école, en termes de distance physique, d'un certain nombre d'équipements et de services éducatifs, culturels et sportifs. L'école éloignée se situe dans une commune rurale de faible ou très faible densité de population.

EER interroge également la notion de réseau qui, dans les pratiques des enseignants et particulièrement en milieu rural, ne sont pas nouvelles (Derrien, 2014). Le réseau est voulu, dans le dispositif EER, comme un moyen au service d'une stratégie de rupture de l'isolement des écoles. L'éloignement, physique ou symbolique, pourrait être aboli par l'usage du numérique, dans une dynamique de collaboration. Ainsi,

---

[1] http://www.ac-clermont.fr/action-educative/numerique-educatif/la-strategie-et-le-pilotage-academique/ecole-eloignee-en-reseau/ (consultée le 2 février 2020)

[2] IADT : Institut d'Auvergne de Développement des Territoires

le réseau renvoie à une logique partenariale, qui peut se décliner à différentes échelles territoriales (locale ou inter-territoriale). Cette logique partenariale se traduirait par des apprentissages et du travail collaboratifs.

Enfin, l'usage des outils numériques interroge leur contexte d'introduction (Bruillard & Baron, 2006) tout autant s'ils sont à la faveur du travail collectif ou de la collaboration qui se prêtent mal à l'injonction (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud, & Tardif, 2007) ou encore sur les apprentissages et la réussite des élèves (Depover, Karsenti, & Komis, 2007).

Ce rapport rend compte de la recherche menée conduite au sein de l'INSPÉ et du laboratoire ACTé, durant deux années scolaires (2017-2018 et 2018-2019). Elle a été menée à la demande de la direction académique au numérique éducatif (DANE) et a fait l'objet d'une convention avec le rectorat de Clermont-Ferrand.

Le rapport est structuré de la manière suivante. Les deux premières parties rendent compte des axes de recherche mis en œuvre durant ces deux années scolaires. En effet, la recherche menée est structurée en deux axes questionnant chacun l'un des deux postulats sur lesquels repose EER.

Le premier postulat est que les réseaux sont perçus comme moyen au service d'une stratégie de rupture de l'isolement des écoles et collèges des milieux ruraux, qu'il s'agisse des réseaux numériques, institutionnels ou affinitaires. Cet axe de la recherche vise à analyser comment les acteurs parties prenantes d'EER s'approprient ce dispositif pour collaborer entre eux, pour une ouverture de l'école sur le local et les familles, pour élargir l'environnement de l'école, pour faire collaborer leurs classes. Cette recherche à visée compréhensive fait l'objet de la première partie de ce rapport. EER y est analysé en tant que dispositif, selon les dimensions identifiées par Albero (2010), à savoir idéelle, fonctionnelle et vécue. La recherche s'est déroulée sous la forme d'observations et d'enquêtes auprès des différents acteurs impliqués dans EER.

Le second postulat sur lequel repose EER est que les réseaux sont perçus comme un moyen d'enrichissement des situations d'apprentissage qu'ils sont supposés pouvoir produire. Cet axe de la recherche vise à analyser les situations proposées aux élèves et les apprentissages réalisés. Trois objets d'apprentissage ont été investigués : l'apprentissage lexical, les compétences scripturales et les compétences orales. Ces trois objets ont fait l'objet de recherche-action par trois chercheuses du laboratoire ACTé qui sont aussi des formatrices à l'INSPÉ. Ces recherches seront présentées dans la deuxième partie de ce rapport.

La troisième partie du rapport présente les actions menées en termes de formation, de diffusion et de valorisation de la recherche.

Note : nous avons choisi de conserver le choix des auteures dans chaque section de ce rapport concernant l'usage ou non de l'écriture inclusive.

Première partie

Analyse de l'appropriation du dispositif EER par les acteurs

Catherine Duray-Nesme

Béatrice Drot-Delange

Dans cette partie, nous explorerons la mise en œuvre du dispositif telle qu'elle a pu être pensée, conçue et vécue par les différents acteurs impliqués. Dans une première section, nous préciserons le cadre conceptuel retenu et la méthodologie de notre étude. Dans une deuxième section, nous présenterons les principaux résultats obtenus selon les différentes dimensions (idéelles, fonctionnelles et vécues) d'EER. Nous ferons une focale sur la collaboration au sein d'EER. La question des usages du numérique est transversale à l'ensemble des dimensions du dispositif. Nous ferons cependant un point sur les collaborations initiées avec les classes virtuelles au sein du dispositif.

1 Cadre conceptuel et méthodologie

1.1 EER en tant que dispositif

Nous avons fait le choix de considérer EER comme un dispositif, alors même que l'académie utilisait le terme de projet et qu'elle considère désormais qu'il s'agit d'un label. Le concept de dispositif implique de s'intéresser à la médiation entre sujet et objet, à l'interaction entre la technique et le symbolique et à l'espace composé de libertés et de contraintes (Charlier & Henri, 2010).

Le concept de dispositif insiste sur la prise en compte de la technique dans l'analyse des phénomènes sociaux (Peters & Charlier, 1999). Pour Peters et Charlier (1999), « *le dispositif peut être défini comme la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés.* » (p. 18). L'intention est aussi au cœur de la définition proposée par Peraya (1999) d'un dispositif :

> *« Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif — son fonctionnement — déterminé par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets » (p. 153)*

Un dispositif s'inscrit aussi dans une logique d'efficacité, d'optimisation et de stratégie. Linard (1996) le définit comme « *l'organisation de l'espace, du temps, des acteurs et des objets d'une situation en vue d'objectifs précis, [le dispositif] impose toujours des structures et des rapports nouveaux* » (p. 16). Un dispositif nécessite un agencement technique, celui du choix et/ou de la création d'un artefact. Il comporte aussi une dimension stratégique : la nécessaire adaptation du dispositif tout au long de son existence. En effet, des situations inédites peuvent survenir, ne pas se dérouler comme prévues, le dispositif doit donc pouvoir évoluer.

Albero (2010), dans le champ de la formation, propose de modéliser le dispositif selon trois dimensions : la dimension idéelle qui oriente le dispositif (valeurs, idées, principes des différents acteurs) ; la dimension fonctionnelle de référence qui régit la mise en œuvre du dispositif et l'activité des usagers (règles, normes, procédures, contenus, rôles, tâches, étapes, évaluation…) ; la dimension vécue des relations intersubjectives qui construisent et peuvent déstabiliser le dispositif (intentions, objectifs, les relations aux autres). Chacune de ces dimensions renvoient à des logiques sous-jacentes : logiques axiologique et épistémologique, instrumentale et existentielle. On peut rapprocher cette dynamique des distinctions faites par Leclercq et Petit (2019) entre dispositif voulu, qui renvoie aux intentions, à la stratégie, et dispositif activé par les usagers, qui désigne ce que font les usagers du dispositif.

Si nous appliquons cette grille de lecture à EER, le dispositif englobe les différents acteurs contribuant à son élaboration (enseignant, ERUN[3], conseiller pédagogique, équipe de circonscription, corps d'inspection, DANE[4], académie) et les artefacts (ENT[5], visioconférence, webradio, MOOC[6], etc.). Ce dispositif traduit les intentions exprimées par l'académie d'encourager ses enseignants et ses élèves dans leurs usages des technologies de télécollaboration. Comment ces intentions sont-elles appropriées par les acteurs ? Comment s'expriment-elles pour chacun d'entre eux ?

Si le fonctionnement matériel est relativement observable, le fonctionnement symbolique du dispositif est plus complexe à saisir. Le dispositif s'appuie sur la structuration verticale de l'enseignement primaire pour définir les rôles et tâches de chacun dans ce dispositif. Diverses instances ont été créées pour réguler le dispositif (comité de pilotage, comité scientifique, etc.). Peut-on identifier et caractériser une ou des ingénieries mises en œuvre au sein d'EER ? Enfin, nous nous poserons la question de savoir comment les différents acteurs vivent le dispositif. Celui-ci s'appuie aussi sur les échanges informels ou l'entraide entre individus, parfois amenés à bricoler lors de situations inattendues ou pouvant être vécues comme anxiogènes.

1.2 Méthodes mises en œuvre

Pour saisir les différentes dimensions du dispositif EER, nous nous appuyons sur plusieurs recueils de données issues :

- des documents produits par l'académie
- d'observation participante
- d'entretiens menés avec différents acteurs d'EER.

Nous avons d'abord constitué un corpus de documents auxquels l'académie nous a donné accès, tels que des comptes rendus de comité de pilotage ou bien accessibles par le grand public, comme la communication menée via le site web[7] de l'académie. Ce site est actualisé par des événements tels que la visite de l'inspection générale (octobre 2017), les séminaires auxquels Thérèse Laferrière, professeure titulaire au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université de Laval (Québec) et à l'initiative d'EER Québec, est invitée (2015 puis mars 2018), le colloque du laboratoire ACTé – UCA (2019), le projet 123 Plant'haie avec la Maison pour la Science Auvergne (2020). Ce site vise d'abord la communication externe et ne donne pas d'information sur le pilotage ou le cadrage du dispositif.

Nous avons pu assister à un certain nombre de comités de pilotage académique (7 au total), ainsi qu'à des réunions de circonscriptions (9 réunions). Le choix des circonscriptions est un choix de convenance, l'équipe de recherche menant déjà des travaux sur les projets portés par celles-ci. Cette connaissance des projets et des acteurs était considérée comme permettant une meilleure compréhension des processus en jeu.

Notons que la manière dont se décline EER est variable selon les lieux et évolue avec le temps. Par exemple, dans une circonscription, un même projet est proposé à l'ensemble des enseignants

[3] ERUN : enseignant référent pour les usages du numérique

[4] DANE : délégation académique au numérique éducatif

[5] ENT : espace numérique de travail

[6] MOOC : massive open online course = formation à distance ouverte, capable d'accueillir un grand nombre de participants

[7] http://www.ac-clermont.fr/action-educative/numerique-educatif/la-strategie-et-le-pilotage-academique/ecole-eloignee-en-reseau/

volontaires, accompagné d'une formation didactique. La première année observée, les enseignants ont constitué, pour des raisons de proximité géographique, deux groupes de travail, l'un réunissant 3 écoles, l'autre 4. Chaque groupe va décliner ce projet dans son contexte. Dans une autre circonscription, les projets sont à l'initiative des enseignants et vont, au plus, concerner deux écoles. La formation proposée intègre également des éléments didactiques et techniques.

Nous avons pu assister à 4 réunions de travail d'une équipe de circonscription, ainsi qu'à deux journées de formation organisées par cette circonscription dans le cadre de la mise en place du projet 2018-2019. Enfin, nous avons assisté à 2 réunions de travail des équipes (IEN, CP et ERUN) de 3 circonscriptions (toutes impliquées dans EER) au niveau d'un département (D2).

Nous avons enfin mené des entretiens individuels avec des enseignants, des référents aux usages du numérique, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques au numérique, des partenaires du dispositif (voir tableaux 16 et 17 en annexe 1). Les enseignants rencontrés étaient désignés par leur inspection. En effet, trois circonscriptions ont accepté de remplacer les enseignants pour une durée de 40 minutes à 1 heure sur leur lieu de travail pour nous permettre de mener des entretiens (voir tableaux 16 et 17 en annexe 1). Nous avons ainsi pu procéder à deux vagues d'entretien, la première durant l'année scolaire 2017-2018 dans 2 circonscriptions de 2 départements différents. La seconde durant l'année 2018-2019 a concerné l'une de ces circonscriptions ainsi qu'une nouvelle circonscription d'un autre département. Des entretiens collectifs ont été également été menés avec un groupe de 4 enseignants et un groupe de 5 enseignantes. Certains enseignants ont accepté des entretiens individuels en année 1 et collectif en année 2. Il s'agissait alors de faire le bilan des actions menées en année 2 et des évolutions constatées par rapport à l'année 1.

Ce sont donc au total 25 entretiens individuels d'enseignants, 2 entretiens collectifs d'enseignants (9 enseignants), 2 entretiens avec 2 ERUN, 1 entretien avec 1 CPN (conjoint avec 1 IEN CT), 2 avec 2 IEN (dont l'un conjoint avec 1 CPN), 2 avec 2 partenaires, d'une durée comprise entre 40 minutes et 1h30 qui ont été menés au cours de ces 2 années scolaires (voir tableau 16 en annexe 1).

1.2.1 Trame des entretiens

En amont de l'entretien, les enseignants devaient remplir une fiche de présentation personnelle (voir annexe 2). Toutefois, cela était laissé au bon vouloir de chacun. En cas de non-retour, une relance était adressée. Si elle restait sans suite, les questions pouvaient être reprises le cas échéant lors des entretiens.

Les thèmes des entretiens tenaient compte des présentations individuelles fournies par les enseignants. La trame de l'entretien pouvait alors varier pour confirmer ou ajuster les propos en fonction de ces informations.

L'entretien était structuré en 3 parties : le dispositif EER, les projets menés et l'expérience des classes virtuelles le cas échéant. Concernant le dispositif, l'enseignant était amené à expliciter ce qu'il représente pour lui et pour sa classe, à exprimer les attentes vis-à-vis du dispositif et si celles-ci étaient satisfaites ou non, la manière dont l'enseignant avait été impliqué dans le dispositif. Ensuite, les enseignants étaient amenés à détailler les projets mis en œuvre dans le cadre du dispositif EER. L'enquêtrice cherchait à savoir si le(s) projet(s) amenaient les enseignants à modifier leurs pratiques habituelles et si oui, en quoi. La manière dont les enseignants se répartissaient le travail était également interrogée, ainsi que les points de discussion avec les collègues et le rôle ou la place du numérique dans les projets. Enfin, si les enseignants avaient mis en œuvre des classes virtuelles, ils étaient invités à

préciser l'organisation retenue, la gestion des tours de parole des élèves, la configuration de la salle de classe, l'anticipation des incidents, l'expérience personnelle des visioconférences ainsi que le bilan des séances menées.

1.2.2 Analyse des entretiens

Tous les entretiens, individuels et collectifs, ainsi que les réunions ont fait l'objet d'une transcription. Nous avons ensuite mené une analyse thématique de ces entretiens ainsi que des comptes rendus des réunions (Paillé & Muccielli, 2016) à l'aide du logiciel NVivo. Les thèmes issus des entretiens et réunions concernent l'accompagnement ; les attentes, déceptions et apports d'EER ; les intentions énoncées ; la collaboration ; les territoires et le numérique.

1.2.3 Limites de la méthode

Nous avons fait le choix de méthodes qualitatives pour être au plus près des enseignants et des différents acteurs dont nous voulions saisir l'appropriation d'EER. Ce choix présente cependant des limites : nous n'avons pas pu couvrir l'intégralité du territoire concerné. L'étude n'a donc pas de caractère exhaustif et présente de nombreux points aveugles.

Nous ne pouvons donc pas généraliser les enseignements de cette étude à l'ensemble des territoires. Chaque enseignant est dans un contexte singulier, qu'il convient de cerner pour en saisir les implications, les contraintes et les opportunités. C'est pourquoi nous avons resserré, lorsque cela était possible, l'étude sur 2 circonscriptions, chacune dans un département différent de l'académie. Nous avons pu mener un travail en profondeur, chacune de ces circonscriptions ayant également fait l'objet de recherches présentées dans la seconde partie de ce rapport. Malgré tout, nous avons tenu à donner la parole à des acteurs autres qu'exerçant dans ses seules circonscriptions. C'était en effet indispensable pour cerner les différentes dimensions du dispositif EER.

2 Résultats obtenus

2.1 Dimension idéelle d'EER : des valeurs et des principes

La recherche a concentré ses travaux sur l'évolution du dispositif EER au sein de l'académie de Clermont-Ferrand et l'appropriation par les enseignants de ce dispositif. Pour mesurer cette appropriation, nous nous appuierons sur les paroles des enseignants que nous avons interviewés au cours des deux années scolaires 2017-2018 et 2018-2019. Mais cette appropriation est aussi dépendante d'autres acteurs de l'académie qui ont accompagné les enseignants dans la réalisation de projets au sein d'EER. Depuis le comité de pilotage académique du 27 juin 2017, il a été confirmé un pilotage à l'échelle territoriale articulé aux comités de pilotages académiques. Dit autrement, l'acteur pilote auprès des enseignants est l'équipe de circonscription : inspecteur de l'éducation nationale, conseillers pédagogiques, ERUN. Aussi, nous avons recueilli des paroles de membres des équipes de circonscription lors de diverses réunions. Afin de garantir l'anonymat, nous nommerons acteur-circonscription la source de l'ensemble des verbatims issus de tel ou tel membre de telle ou telle équipe de circonscription sans autre précision. Nous présenterons donc principalement tout au long de cette partie une focale tant sur les enseignants que sur l'acteur-circonscription qui par son accompagnement influe ou conditionne l'appropriation du dispositif EER par les enseignants.

Concernant la dimension idéelle du dispositif, nous souhaitions répondre aux questions suivantes : quelles valeurs, quels principes, quelles idées portent les différents acteurs concernés et en particulier les initiateurs et pilotes, et comment ces intentions ont-elles évolué dans le temps ? Nous nous appuyons pour ce faire sur l'analyse des présentations, des discours, des documents écrits publics et des comptes rendus de l'académie et plus particulièrement des instances de gouvernance académiques EER que sont les comités de pilotage et les séminaires EER.

Nous présenterons tout d'abord les intentions du dispositif EER rendues publiques par le site internet de l'académie. Ces éléments n'ont pas évolué depuis leur inscription initiale, seuls des encarts ont été ajoutés présentant des événements ou actualités. Nous poursuivons par une comparaison entre les intentions des pilotes académiques et leur évolution sur 5 années de déploiement du dispositif.

Dans une deuxième partie, nous croisons les intentions de l'acteur-circonscription et celles des enseignants engagés.

2.1.1 Des valeurs et intentions académiques évolutives

2.1.1.1 Des éléments permanents affichés sur le site de l'académie

Sur le site académique, EER est présenté comme suit : « *Le dispositif École Éloignée en Réseau (EER) traduit une volonté affirmée des acteurs, de faire vivre cette communauté d'apprenants et de favoriser plus régulièrement les échanges entres les élèves. Une école devient une ÉER lorsqu'elle encourage ses enseignants et ses élèves dans leur usage des technologies de télécollaboration (visioconférence et forum électronique) en lien le plus souvent avec le collège de secteur. Il s'agit d'apprendre et travailler avec une autre classe ou d'autres classes sans oublier les ouvertures vers les communautés locales, les régions, les pays, voire le reste du monde.* »
Dans la vidéo réalisée par l'académie à l'occasion de la visite de l'inspection générale en octobre 2017, Ecoles éloignées en réseau est présenté comme « *un projet pilote dans l'académie* ».

Sur la même page, EER est aussi présenté comme une expérimentation, et il est précisé que « *ce dispositif s'inscrit parfaitement dans le cadre du projet stratégique académique. Le projet académique tient avant tout à renforcer le lien école - famille - communauté.* »

De même, il est défini un périmètre d'un projet EER par des conditions d'innovation qui sont selon le site :

- Insatisfaction face à la situation actuelle
- Présence de connaissances pédagogiques, d'habilités technologiques et d'une volonté de collaboration des intervenants
- Disponibilité des ressources matérielles et humaines
- Disponibilité de temps pour planifier, échanger et réfléchir sur les situations d'apprentissage
- Implication des intervenants dans les orientations (planification, réalisation et évaluation)

On peut retrouver ses conditions dans Beaumont, Lavoie et Couture (2010). Un second élément pour définir le périmètre d'un projet EER consiste en une approche pédagogique dont les exigences suivantes ont été retenues :

- Co-élaborer des connaissances pour développer des habiletés requises au XXIe siècle
- Résoudre des problèmes dits complexes en lien avec les contenus notionnels des programmes
- Faire progresser des idées chez les élèves sous la guidance de leurs enseignants
- Améliorer les échanges verbaux mais également les productions d'écrit
- Développer l'autonomie de pensée au profit de « la communauté de petits chercheurs » et d'un esprit critique quant aux idées développées
- Valoriser à travers des évènements locaux
- Améliorer le parcours des élèves (faire vivre notamment le dispositif école/collège)

Ces objectifs donnent à voir des actions pédagogiques possibles mais nous verrons que ces éléments sont peu repris dans les comités de pilotage (copils) et séminaires EER académiques.

2.1.1.2 Des comités de pilotage et séminaires EER académiques accentuant ou nuançant les intentions premières

Les comités de pilotages et séminaires EER ont été l'occasion de préciser les visées d'EER tout au long de la mise en œuvre du dispositif. Nous avons sur l'ensemble des quatre années scolaires pu comparer les éléments idéels que les pilotes académiques (Recteur, DANE, IGA[8], IA[9] et chargé de mission académique EER) ont énoncé lors de ces temps de travail. Nous nommons dans ce rapport pilotes d'EER ces différents acteurs académiques. Nous avons regroupé les intentions autour de 5 thématiques qui reprennent en partie la définition d'EER par l'académie.

- **Le numérique : parfois un moyen, parfois une finalité**

Nous reprenons dans le tableau 1 les éléments permettant d'apprécier la composante idéelle du dispositif liée au numérique, tantôt considéré comme moyen, tantôt comme finalité.

Le numérique - outil ou usage - est présenté parfois comme la pierre angulaire ou parfois comme la porte d'entrée du dispositif : nous pouvons l'entendre comme une injonction à l'utilisation d'outils numériques ou encore comme une valeur en soi « avec les apports du numérique », « s'appuyer sur le

[8] IGA : inspecteur général de l'administration

[9] IA : inspecteur d'académie

numérique », « les potentialités du numérique », valeur à partir de laquelle les pilotes d'EER définissent l'objectif d'améliorer l'environnement d'apprentissage ou de faire évoluer les pratiques enseignantes.

Précisons que dans les priorités annuelles de 2017 de la DANE (précisées sur le site académique), EER est présenté comme un projet et réalisation phare : « *Faire l'école en réseau c'est avant tout renforcer le lien école-famille-communauté. Il s'agit de tirer profit de la connexion Internet et des ressources numériques pour enrichir l'environnement d'apprentissage de la petite école rurale. Cette expérimentation vise particulièrement à améliorer les conditions d'enseignement des professeurs et à renforcer la continuité des parcours des élèves* ». En ce sens, elle complète ce qui n'a pas été précisé lors des séminaires ou copils EER, en particulier vis-à-vis des enseignants (améliorer les conditions d'enseignement) et des élèves (renforcer la continuité des parcours).

Les outils numériques sont très présents dans les discours des pilotes d'EER. Ils sont présentés comme porteurs de qualités intrinsèques et d'ailleurs le terme outil disparaît régulièrement, et numérique devient alors le terme unique et central. Les qualités intrinsèques et supposées du numériques sont multiples : l'enrichissement d'apprentissage des élèves (dont un réseau d'apprentissage incluant les collèges), l'efficience des enseignants dans leur travail pédagogique (voire la modification de leurs pratiques pédagogiques), l'ouverture sur le monde. Les problèmes techniques qui ont surgi au fur et à mesure du déploiement d'EER, sans remettre en cause les objectifs visés par ce numérique, ont pu influencer la dimension vécue du dispositif. On note dans les discours le pouvoir qu'aurait le numérique. L'outil vaut finalité.

Tableau 1 : Tableau synoptique de l'évolution des composantes idéelles du dispositif (2014-2019) : NUMERIQUE

2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Tirer profit de la connexion internet et des ressources numériques	Trouver des outils pour faciliter la vie et rendre les enseignants plus efficients dans leur travail avec les élèves Argument eFRAN/DNE : utilisation lourde du numérique dans les pratiques enseignantes pour favoriser les acquis des élèves	Encourager les enseignants et les élèves dans leur usage des technologies de télécollaboration Enrichir l'environnement d'apprentissage de la petite école rurale grâce aux apports du numérique	Le numérique comme outil d'ouverture sur le monde et en particulier par le MOOC à venir. S'appuyer sur le numérique pour tisser un véritable réseau d'apprentissage entre des écoles et des collèges parfois isolés Par l'appui DNE, s'appuyer sur les potentialités du numérique pour encourager les enseignants à créer de nouvelles situations d'enseignement en repensant certains choix pédagogiques S'appuyer sur le numérique pour tisser un véritable réseau d'apprentissage entre des écoles et des collèges parfois isolés. Développer un réseau sur la mobilisation du numérique au service des apprentissages	Renforcer les usages numériques

- **Le(s) territoire(s)**

Plusieurs échelles concernant le territoire apparaissent : échelle de l'école ou de la circonscription / échelle académique ou au-delà. Nous les reprenons dans le tableau 2 avec les éléments permettant d'apprécier la composante idéelle liée au territoire.

Les pilotes d'EER considèrent une dimension territoriale plurielle : territoire académique et territoires de circonscription comme points de départ, puis le territoire inter-académique ou encore sans lien géographique déterminé, le territoire apprenant. Cette notion de territoire est présentée par la participation recherchée (voire la collaboration) de plusieurs acteurs de statuts différents (élus, enseignants, parents, associations, etc.) formant possiblement une communauté centrée sur les élèves. Le terme d'ouverture est employé à plusieurs reprises dans les discours des pilotes d'EER : l'éducation nationale (par ses enseignants, ses conseillers, ses inspecteurs) doit s'ouvrir sur le territoire et ses différents acteurs, et réciproquement, afin d'envisager la construction commune d'une culture de la collaboration.

Tableau 2 : Tableau synoptique de l'évolution des composantes idéelles du dispositif (2014 à 2019) : TERRITOIRES

2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Renforcer les liens école-famille-communauté en soutenant la communication avec les différents partenaires : familles, élus, associations	NP	Abolir les distances Soutien et valorisation des territoires ruraux Ouverture indispensable en direction des familles et des collectivités Valoriser les productions scolaires utilisant le numérique à l'occasion d'événements locaux	Dépasser une logique de projet pédagogique pour ouvrir sur une problématique globale de citoyenneté active articulant temps scolaire et hors temps scolaire (ouverture souhaitée davantage aux usagers et élus)	Faciliter l'ouverture sur les communautés éducatives, faire évoluer le travail avec les élus (EER plus lisible) et démontrer l'intérêt pour les élus, pour les parents et le tissu associatif local
	Projet incubateur c'est-à-dire transposable suite à l'appui du Ministère de l'éducation nationale (eFRAN / DNE)	Nécessité de s'inscrire dans le cadre d'une évaluation des politiques publiques	Introduire plus d'équité sur l'ensemble des territoires et mieux accompagner la ruralité Le dispositif EER s'ancre au cœur des lignes de force du projet stratégique académique, mais aussi, plus largement, dans les orientations tracées au niveau national. S'inscrire dans une logique de territoire apprenant S'inscrire dans un logique de construction et non de compensation (pas de regard condescendant ou coloration péjorative)	Développer l'aspect communautaire académique entre les classes participantes via l'outil numérique Essaimer vers d'autres académies

- **Le réseau et la collaboration**

Nous recensons dans le tableau 3 les éléments permettant d'apprécier l'évolution de la composante idéelle concernant le réseau et la collaboration au sein d'EER notamment qui compose ce réseau, qui l'anime, avec quels objectifs, et quelle manière de faire.

La collaboration fait partie des visées des pilotes d'EER, et même la « télécollaboration », entendue comme la collaboration instrumentée par des outils numériques. Les premières années définissent la collaboration par défaut : ce n'est pas imposer un contenu ou un mode de fonctionnement. Il s'agit donc de laisser l'acteur-circonscription définir lui-même les contours d'une collaboration (entre enseignants, entre élèves, avec les acteurs du territoire…). Durant la troisième année du dispositif, des termes apparaissent : travailler ensemble, fédérer (notamment autour des apprentissages), concevoir, coordonner, communiquer. La collaboration est vue comme un projet partagé prenant appui sur les outils numériques (nous retrouvons la « télécollaboration »). La collaboration est aussi associée en 4e et 5e année au terme de réseau (dimension collective), collaboration qui serait à renforcer avec les collèges pour la cohérence du cycle 3. Une autre dimension à la collaboration est apportée en 5e année : des partenariats avec d'autres dispositifs ou acteurs tels la Maison pour la Science.

Aussi, **la dimension idéelle de la collaboration** sous-tend une dimension collective dans le réseau, voire se confond avec la notion de réseau. La collaboration se joue en termes d'intention à l'échelle de circonscription et à l'échelle académique et s'adapte aux contextes locaux. Elle mobilise parfois des partenariats externes au réseau pour les inclure dans ce réseau. Nous pouvons noter aussi qu'il n'y a aucune référence à une dimension d'animation ou de coordination ni du réseau ni des collectifs de collaboration mais des outils qui soutiendraient les collaborations : les outils numériques.

Tableau 3 : Tableau synoptique de l'évolution des composantes idéelles du dispositif (2014-2019) : COLLABORATION

2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Systématisation des échanges et liaison 1er et 2nd degré Ne pas imposer de contenus ni de mode de fonctionnement	Aucun mode de fonctionnement n'est imposé aux territoires, adaptation aux caractéristiques locales	Le réseau doit fédérer autour des apprentissages Travailler ensemble pour concevoir, coordonner, communiquer	Intervention sur les pratiques collaboratives au sein du dispositif EER : principes pédagogiques et outils à disposition avec comme définition : projet partagé (intelligence collective en réseau) avec un rôle clé des technologies. Collaborer dans les pratiques enseignantes et d'élèves est présenté comme : - communiquer, échanger des informations - concevoir de manière collaborative - partager des ressources - coordonner, gérer un projet collectif	Développer le travail collaboratif avec les collèges qui sont trop peu actifs Encourager la collaboration liée aux fondamentaux tout en poursuivant l'aspect sciences en partenariat avec la MPSA et d'autres dispositifs Préciser ce qui fait qu'une école appartient à EER (charte des écoles EER)

- **Les enseignants et les élèves**

Dans le tableau 4, nous recensons les évolutions attendues vis-à-vis des enseignants et des élèves.

En 2018, la DANE[10] précise que EER « *a pour objectif un véritable enrichissement de l'environnement d'apprentissage des élèves des écoles, ainsi qu'un développement significatif des échanges chez les enseignants. Le dispositif de l'académie de Clermont Ferrand s'attache à la plus-value des usages des outils numériques dans le développement de collaborations et la construction collective de connaissances. Si les collèges de secteur des écoles concernées sont impliqués afin de favoriser la continuité du cycle 3, l'ouverture et le tissage de réseaux a pour ambition de s'étendre sur chaque territoire à la communauté éducative élargie et bien au-delà.* »

Cette perspective est soutenue par l'inspection générale : « *La démarche est très intéressante parce que systémique, au sens où elle actionne concomitamment plusieurs leviers : collaborative, car elle amène de nombreuses structures à travailler ensemble, et aussi mobilisatrice, car elle est basée sur l'implication forte de l'ensemble des équipes (pédagogiques, élus, DANE et départementales) (…)* » (Philippe Christmann - séminaire 21 novembre 2017)

Les enseignants et les élèves constituent les acteurs-clés du dispositif et aussi la visée. Pour autant, il n'est pas toujours explicitement établi ce qui est recherché avec ou envers eux, au travers de la mise en œuvre d'EER. Pour les enseignants, nous retrouvons seulement des éléments explicites en 1ère et 2ème année du dispositif : faire évoluer les pratiques enseignantes et notamment, nous l'avons vu précédemment, par et pour le développement des usages numériques. Concernant les élèves, une perspective particulière est portée sur la liaison école-collège, afin de rendre plus cohérent le cycle 3 qui se termine en sixième. Enrichir l'environnement d'apprentissage et développer une forme d'autonomie dans les apprentissages constituent des objectifs associés aux outils numériques, contribuant ainsi à l'acquisition d'habiletés du XXIème siècle relevant d'une forme de littératie numérique, selon les pilotes d'EER.

Tableau 4 : Tableau synoptique de l'évolution des composantes idéelles du dispositif (2014-2019) : ENSEIGNANT et ELEVES

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
L'enseignant	Faciliter les conditions d'enseignement	Faire évoluer les pratiques des enseignants	NP	NP	NP
Les élèves	Enrichir l'environnement d'apprentissage de la petite école rurale Continuité des parcours dans le cadre de la liaison école-collège	Améliorer les apprentissages	Améliorer le parcours des élèves en faisant vivre le dispositif école-collège Co-élaborer des connaissances pour développer les habilités du 21ème siècle	Opportunité offerte de donner à chaque élève la capacité de s'emparer de ses propres apprentissages	NP

[10] in DANE - Lettre de rentrée Premier Degré – septembre 2018 – Académie de Clermont-Ferrand

Chaque composante (territoire, collaboration, numérique, enseignants, élèves) de la dimension idéelle du dispositif EER est liée aux autres et évolue dans le temps. Nous repérons que l'ambition centrale est le développement des usages des outils numériques tant des enseignants que des élèves dans une perspective d'enrichissement des apprentissages et d'une amélioration des conditions d'enseignement. Le réseau et la collaboration relèvent alors davantage du registre des moyens au service de cette ambition.

2.1.2 Des valeurs des acteurs de terrain (circonscription et enseignants) plus pragmatiques

L'acteur circonscription (incluant l'IEN, les conseillers pédagogiques, les ERUN et parfois les conseillers pédagogiques du numérique DSDEN[11]) constitue la cheville ouvrière d'EER en traduisant les intentions de l'échelon académique et notamment la DANE et en soutenant, impulsant, accompagnant la mise en œuvre par les enseignants.

Les intentions énoncées par l'acteur circonscription sont multiples :

- Assez logiquement du fait de son intitulé, **EER est défini à partir du terme réseau**, toujours associé à écoles, c'est-à-dire des écoles en réseau, soit en devenir, il s'agit de mettre en réseau ou de mettre en lien les élèves de différentes écoles, soit comme fondement « *EER, ce sont des écoles en réseau* ». La notion de réseau n'est pas explicitée.

- **EER est aussi défini par la formation des enseignants** pour « *qu'ils s'emparent d'EER* » et deviennent autonomes en particulier dans l'usage des outils numériques ou encore pour qu'ils participent à des groupes départementaux forts de leur expérience et expertise, ou participent à des animations pédagogiques pour témoigner de leur pratique.

  > *« Je veux que rejoignent dans ce groupe... des enseignants qui appartiennent à l'EER… pour que se diffusent des dispositifs, que les équipes, effectivement, auront imaginés. Parce que... je pense que c'est juste cette dynamique-là qui nous manque actuellement sur ce point. » - IEN-D1*[12]
  >
  > *«Sans être experts... au niveau technique, mais par contre qui ont une réelle réflexion... autour des projets innovants qui... incluent le numérique, voilà. C'est... un petit peu vers quoi on souhaiterait aller. » - CPN-D1*
  >
  > *« L'idée c'est d'avoir aussi des enseignants qui soient engagés et qui veulent bien témoigner de leurs pratiques et de leur demander de témoigner de la pratique dans les animations pédagogiques qu'on va mener cette année. » - IEN-D2C1*

[11] DSDEN : direction départementale des services de l'éducation nationale

[12] Les codes des départements et circonscription reprennent ceux présentés dans les tableaux de l'annexe 1 à des fins de pseudonymisation.

- **EER est caractérisé par des échanges entre écoles, et entre enseignants rendus possibles par la conduite des projets communs**, notamment **pour créer une cohérence plus forte du cycle trois** (incluant la classe de sixième au collège) **et répondre au handicap du faible nombre d'élèves** par niveau dans les écoles à classe unique ou multiniveaux.

  > *« L'intérêt est vraiment de réussir à créer une dynamique, surtout au niveau du cycle trois, CM1-CM2, pour justement rompre cette… réduction en fait de… non-appartenance à un groupe d'âge (…). Des projets (…) qui permettent aux enfants d'un même niveau d'âge de se retrouver avec l'ensemble des élèves qu'ils vont rejoindre en sixième. » - IEN-D1*

  Mais les échanges concernent aussi les enseignants avec l'idée qu'EER doit permettre de rompre l'isolement des enseignants par des échanges entre pairs, voire une collaboration.

  > *« Il y a aussi un objectif qui... doit être celui de l'EER, c'est de rompre l'isolement des enseignants. (…) Et de faire du lien et de la collaboration entre enseignants. » - IEN-D2C2*

  Plusieurs vocables sont employés autour de ces échanges qu'ils soient entre classes ou entre enseignants : les interactions, la collaboration, la communication. Et si possible ces échanges doivent être médiatisés par des outils numériques.

  > *« On voudrait (…) être en capacité de proposer, justement des temps d'interaction entre classes si ça n'est pas déjà posé dans... ce qu'ils mettent en place. Des temps d'interaction utilisant l'outil numérique. » - IEN-D2C1*

  Parfois l'outil numérique pour communiquer devient (presque) l'objectif à atteindre : l'objectif d'EER, *« c'est qu'ils [les enseignants] soient équipés numériquement pour pouvoir communiquer. » - IEN-D2C2*

- **EER s'adresse aux écoles rurales, éloignées ou non selon la priorisation des objectifs** : parfois l'objectif premier est de s'adresser aux écoles à classe unique ou classe isolée (même si elles sont dans un RPI), dans ce cas, seules des écoles rurales sont intégrées ; soit l'objectif est la formation des enseignants et leur bonne volonté à transmettre à d'autres, des écoles rurales et urbaines sont alors intégrées.

- **EER vise aussi à valoriser.** Ce terme est très présent dans les discours de l'acteur-circonscription. Les cibles sont parfois précisées : les élus, les familles, les autres écoles, les collègues enseignants, la DANE ou l'académie, un groupe de travail national. Le contenu de la valorisation est vaste : les usages du matériel investi, les productions des élèves ou des classes, le groupe d'enseignants, le volet pédagogique des actions, l'activité EER, les actions, les interactions.

Ces intentions ne sont pas priorisées ou hiérarchisées par l'acteur-circonscription au regard des intentions académiques. Elles le sont au regard de leurs objectifs et contexte.

Rappelons que les enseignants n'ont pas été associés à la conception d'EER, aussi il ne s'agit pas ici de présenter leurs intentions : ils ont bien, pour autant, des objectifs de participation à un tel dispositif que nous présentons par la suite (paragraphe 2.3 de cette partie) concernant la dimension vécue du dispositif. Nous relevons ici seulement la perception par les enseignants des intentions des acteurs du pilotage d'EER.

Une enseignante (Cécile – PE depuis 16 ans - CP/CE1/CE2 – Ecole de 3 classes – D2C1)[13] interroge finalement le « *but exact* » d'EER. Une autre (Christelle – PE depuis 16 ans – CM1/CM2 - Ecole de 8 classes – D2C1) exprime une crainte quant à une possible finalité (qui ne lui convient pas) de participer à un « *système* » qui ferait fonctionner une classe ou des élèves avec un enseignant « *à travers un écran* ». Mais c'est aussi une incitation à « *peut-être faire quelque chose qu'on n'aurait pas fait sans ça* » (Sylvain – PE depuis 18 ans – CE1/CE2 – Ecole d'1 classe – D4C1).

Principalement, les intentions des pilotes soutenant le dispositif et évoquées par les enseignants se définiraient par :

1. **Le développement des « échanges », la « communication » entre enseignants et entre élèves.**
   Ces échanges ou cette communication sont pour certains synonymes d'un travail d'équipe au service d'un projet (Agnès – PE depuis 8 ans – CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1). Ces projets sont, selon les circonscriptions, à l'initiative des enseignants, de l'équipe de circonscription ou encore pour certains à l'initiative de partenaires comme la Maison pour la Science Auvergne ou l'Ecole des Sciences.
   Des enseignants soulèvent la **nécessité d'un cadre** pour la mise en œuvre de ces échanges.

   > *«Je reste sur l'idée qu'il faut une espèce de cadre pour vraiment se mettre dedans. Parce que si en plus il faut décider ensemble des modalités d'échanges, etc., ça se complique. » (Clément – PE depuis 5 ans – CM1/CM2 – Ecole d'1 classe – D2C1)*

   Un autre définit EER comme **un cadre large** dans lequel les enseignants construisent collectivement des projets et les évaluent.

   > *« C'est travailler avec les autres écoles c'est... échanger sur les pratiques avec les collègues. Et puis… monter des choses en commun, aborder des sujets communs peut-être même plus tard des... critères d'évaluation communs et puis aussi faire en sorte que les élèves se rencontrent. » (Séverin – PE depuis 3 ans – CE1/CE2/CM1/CM2 – Ecole d'1 classe - D2C1)*

   EER présenterait aussi un **cadre culturel de travail collectif**.

   > *« … C'est vraiment mettre en réseau des écoles qui... ne vont peut-être pas le faire naturellement par un souci de proximité ou... justement à cause des distances qu'il y a entre... entre chacune. » (Alain – PE – PS/MS/GS – Ecole de 4 classes - D4C1)*

   Pour Gisèle (PE depuis 26 ans – CM1/CM2 – Ecole de 4 classes – D4C1) :

   > *« c'est travailler entre écoles et collège de secteur »*.

2. **Une réponse à l'isolement des enseignants et des élèves**.
   Cet isolement est parfois qualifié géographiquement, parfois socialement ou démographiquement ou encore professionnellement (par exemple, l'enseignant en RPI mais seul dans son école).

   > *« Je trouve ça intéressant avec les... petites écoles rurales comme on est, que les enfants puissent voir ailleurs un petit peu comment ça se passe. » (Cécile – PE depuis 16 ans - CP/CE1/CE2 – Ecole de 3 classes – D2C1).*

[13] Les prénoms, les écoles, les circonscriptions et les départements ont été modifiés et codés à des fins de pseudonymisation. Ils sont à retrouver en annexe 1.

« C'est de mettre justement en lien des écoles qui sont... éloignées, qui sont un peu perdues en campagne [rire]. Oui, et puis de... faire du lien entre elles. Et je pense que ça a d'autant plus de sens pour... notamment des collègues... qui sont tout seuls dans leur école. J'ai la chance d'avoir une collègue. Mais c'est vrai que les collègues qui sont tout seuls, je pense que c'est d'autant plus important pour eux... d'avoir du lien avec d'autres écoles. » (Corinne – PE depuis 12 ans – CE1-CE2 - Ecole de 2 classes – D4C1)

« Pour moi qui suis tout seul, vraiment tout seul dans ma classe, c'est vrai que c'est... un dispositif qui permet de... se lier avec d'autres écoles qu'on ne connaît pas forcément... Moi je travaille surtout avec mon collègue de la commune A... On fait partie du même RPI... on se voit aux réunions, aux activités qu'on peut faire ensemble, piscine ou sorties, etc. mais il n'y a pas de travail en commun et c'est vrai que… l'EER ça le permet… » (Jérémie – PE depuis 4 ans – CM1-CM2 – Ecole d'1 classe – D4C1)

Seule une partenaire impliquée dans le dispositif EER évoque la visée d'EER comme la constitution d'une communauté d'apprenants. L'apprentissage des élèves via EER est un tel allant de soi pour les enseignants qu'ils ne le mentionnent d'ailleurs pas explicitement dans les entretiens comme une finalité du dispositif.

En résumé, les valeurs des acteurs de terrain (circonscriptions et enseignants) se situent dans un registre relativement concret et positionne l'acteur-circonscription en pivot du dispositif :

- Ce qui est énoncé par l'acteur-circonscription :
  - EER doit valoriser auprès de multiples acteurs divers objets (productions, usages, actions, etc.)
  - EER doit mettre en réseau des enseignants et des élèves
  - EER dans permettre l'autonomie des enseignants dans l'usage des outils numérique voire qu'ils deviennent experts et formateurs
  - EER doit permettre de développer les échanges entre écoles (et collège) pour : 1/ une cohérence du cycle 3 ; 2/ une compensation du faible nombre d'élèves par classe d'âge ; 3/ rompre l'isolement des enseignants ; 4/ permettre une collaboration, une interaction, une communication entre enseignants et/ou élèves

- Ce qui est énoncé par les enseignants :
  Explicitement :
  - EER doit permettre le développement des échanges, de la communication entre enseignants et élèves (dans un cadre de travail plus ou moins défini préalablement)
  - EER doit permettre de rompre l'isolement des enseignants et des élèves

  Implicitement :
  - EER doit élargir ou améliorer les apprentissages

((Assez logiquement, la dimension idéelle des pilotes d'EER et de l'acteur-circonscription ou encore celle perçue par les enseignants (rappelons qu'ils n'étaient pas associés à l'élaboration du dispositif) perd en généralité pour se préciser en passant de l'échelle académique à l'échelle de la circonscription. Les outils numériques ne sont pas définis comme une finalité par les acteurs de terrain (acteur-circonscription et enseignants) mais au service du développement professionnel (autonomie voire expertise). La collaboration entre enseignants, entre élèves, et/ou avec des acteurs autres du territoire, est plébiscitée, collaboration qui vise un élargissement ou une amélioration des apprentissages des élèves tout comme la lutte contre l'isolement des enseignants et des élèves ou encore comme le souhaite l'échelon académique une liaison école-collège par le cycle 3 plus solide.

2.2 Dimension fonctionnelle d'EER : description du dispositif

Le dispositif EER dans l'académie de Clermont est né de plusieurs rencontres : de chercheurs travaillant sur l'école, sur la collaboration entre acteurs de la communauté éducative et sur les apprentissages instrumentés ; d'un chercheur et d'une rectrice pour expérimenter dans une académie le modèle québécois de l'Ecole en Réseau ; d'une équipe académique dédiée au numérique éducatif (DANE) avec des équipes de circonscription motivées pour élargir des propositions soutenant les écoles rurales. D'autres acteurs ont été invités au fur et à mesure du lancement du dispositif de manière ponctuelle et informative, ou de manière régulière et incitative.

Pour analyser la dimension fonctionnelle du dispositif EER, nous nous attacherons d'abord à tenter d'en expliciter la gouvernance. Dans un second temps, nous étudierons l'accompagnement et la formation des enseignants, comme facteurs clés de leur implication.

2.2.1 Gouvernance d'EER : une complexité croissante dans le temps

Le corpus sur lequel nous appuyons nos résultats est celui des comptes rendus et des présentations (orales et/ou écrites) qui nous ont été mis à disposition par les pilotes académiques.

Les acteurs du dispositif sont nombreux. Dans le schéma ci-dessous, nous avons distingué les acteurs de l'éducation nationale impliqués et les liens de pilotage et participation avec les instances de gouvernance.

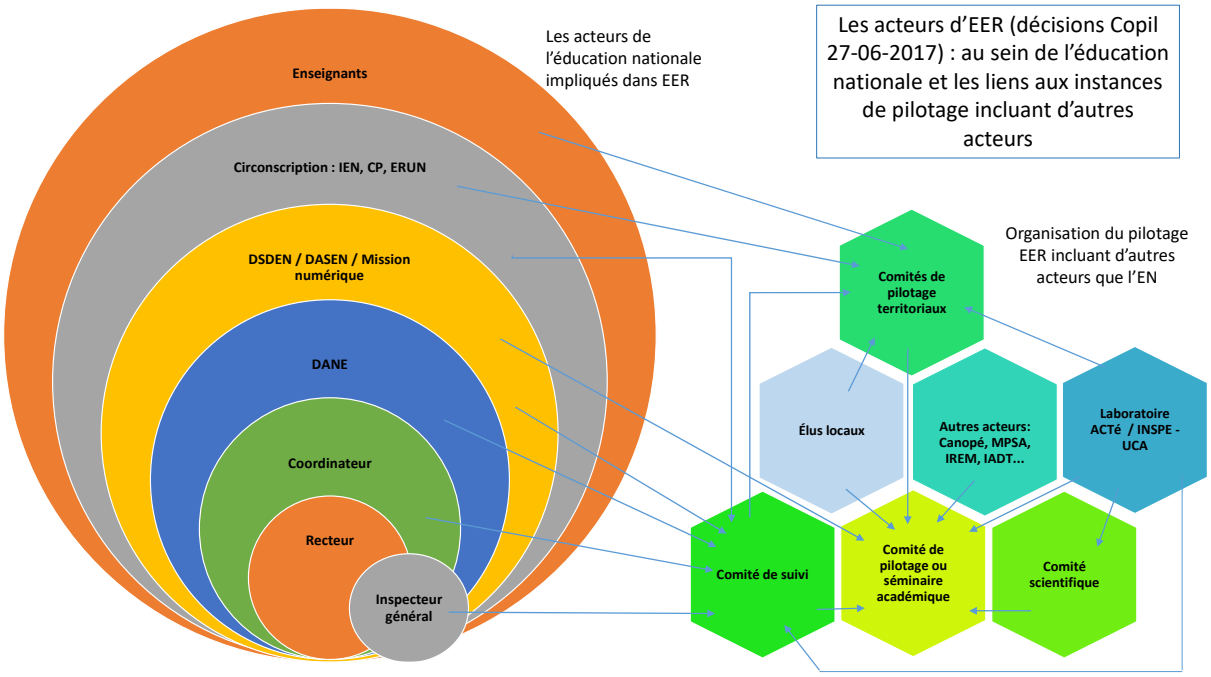


Figure 1 : Les acteurs d'EER selon les décisions du COPIL du 27-06-2017 : Acteurs de l'éducation nationale et organisation du pilotage incluant d'autres types d'acteurs

NB : les couleurs n'ont comme propriété qu'une distinction de lecture des différents acteurs.

- **Comités de pilotage**

Au lancement du dispositif (2015) et sur l'initiative de la rectrice de l'académie, une première équipe de pilotage à l'échelle académique est constituée pour penser le dispositif et organiser sa mise en œuvre. Elle réunissait trois responsables de la DANE[14], le directeur adjoint de l'ESPE[15], des membres des DSDEN[16] ou circonscriptions des 4 départements de l'académie.

Le 27 mai 2015, une réunion nommée « Séminaire Ecole, ruralité et numérique », avec la présence de Thérèse Laferrière[17], a rassemblé plus largement les acteurs possiblement concernés par EER comme : les principaux de collège, le corps d'inspection, les enseignants, les directeurs d'écoles, les préfets, les parents d'élèves, les élus et en particulier les présidents des associations des maires ruraux. Ce séminaire a été pensé comme le lancement officiel d'EER sur l'académie.

Le comité de pilotage à partir de cette date est confondu avec les rencontres nommées séminaires. En juin 2017, il est précisé une nouvelle organisation du pilotage à la fois à l'échelle académique (dénommés Copils EER académiques mais qui en pratique ont aussi été nommés séminaires) qui doit se réunir 3 fois par an et un pilotage à l'échelle territoriale (Copils territoriaux articulés aux copils académiques) par les IEN de circonscriptions, les chefs d'établissements et un représentant de la direction de l'ESPE et réunissant les 2 DAN adjoints, le coordinateur académique, l'ERUN ou conseiller pédagogique numérique, les conseillers pédagogiques de circonscription, les enseignants (1er et 2nd degrés) impliqués, des élus concernés.

Le coordinateur a quitté ses fonctions en 2018 et n'a pas été remplacé.

12 rencontres (sur 5 années scolaires) ont eu lieu entre février 2015 et décembre 2019. Chaque année scolaire, entre 2 et 3 séminaires/comités de pilotage sont organisés par des membres de la DANE, sauf en 2018-2019, où un seul séminaire a eu lieu le 25 janvier 2019.

Nous constatons enfin un pilotage académique qui s'efface dans le temps : le coordinateur n'est remplacé que partiellement sur l'année 2017-2018 ; l'année 2018-2019, il n'y avait plus de coordination ; un seul séminaire est organisé au lieu des 3 initialement prévus au cours de cette même année scolaire. On pourrait y voir le signe d'une autonomie croissante des écoles.

Comités de suivi

En élargissant le comité de pilotage, un comité de suivi pédagogique et technique a été mis en place, précisé lors du comité de pilotage académique du 27/06/2017. Ce comité de suivi est présidé par l'inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche en charge du suivi de l'académie de Clermont-Ferrand. Il réunit les responsables de la DANE, les IEN[18] – conseillers

[14] Délégation Académique pour le Numérique Educatif

[15] Ecole supérieure du professorat et de l'enseignement – renommée en 2019 INSPE : institut national supérieur du professorat et de l'enseignement

[16] Direction départementale des services de l'Education nationale

[17] Thérèse Laferrière est professeure à l'Université de Laval (Québec). De 2002 à 2015, elle a co-dirigé le volet recherche de l'initiative *École éloignée en réseau* au Québec, en tant que chercheure associée au Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO). Elle a participé au lancement d'EER sur l'académie de Clermont-Ferrand.

[18] IEN : inspecteur d'éducation nationale

numériques des DASEN[19], le directeur adjoint ESPE/INSPÉ, une enseignant-chercheur – Laboratoire ACTé et le coordinateur académique du dispositif EER.

- **Comité scientifique international**

Le comité de pilotage du 27/06/2017 a décidé aussi de la création d'un comité scientifique international (nommé précédemment comité d'orientation scientifique) qui est présidé par Eric Bruillard (Professeur Université Paris V Descartes). Il est composé de sept personnes dont les champs de recherche couvrent les thématiques suivantes : la collaboration, les réseaux éducatifs, l'ergonomie et la psychologie cognitive, les environnements interactifs et l'apprentissage, la didactique, la lecture, la numération, les outils numériques en éducation.

Nous n'avons pas retrouvé des éléments écrits précisant les fonctions de ce comité à l'exception d'un échange électronique du président rappelant des fonctions de base : *« suggérer des recherches, attirer l'attention sur d'autres initiatives, indiquer des méthodes, etc. ».*

Nous identifions que le comité scientifique est notamment intervenu fortement lors du séminaire du 8 mars 2018 « Ecole, ruralité et numérique » et le 9 mars 2018 lors d'un séminaire scientifique organisé par le laboratoire ACTé. Il a participé à la mise en place du MOOC « Classes Eloignées en Réseau ». Enfin, il a été également partie prenante dans l'organisation du colloque « Ecoles, territoires et numérique : quels apprentissages ? quelles collaborations ? » mis en œuvre par le laboratoire ACTé, les 16, 17 et 18 octobre 2019, à Clermont-Ferrand.

En synthèse, les instances ont évolué de la manière suivante (Tableau 6).

Tableau 5 : Instances de gouvernance d'EER

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Instances de gouvernance d'EER	Equipe de pilotage académique mixte Circonscriptions	Equipe de pilotage académique mixte Coordinateur académique Circonscriptions	Equipe de pilotage académique mixte Coordinateur académique Circonscription	Comité de suivi Comité scientifique Coordinateur académique COPIL académique = séminaires COPIL territoriaux	Comité de suivi Comité scientifique COPIL académique = séminaires COPIL territoriaux

Cette évolution marque une consolidation du pilotage avec, comme vu précédemment, une place importante conférée à l'acteur-circonscription. En effet, d'autres espaces de gouvernance proches du « terrain » se sont créés à l'initiative des acteurs – circonscriptions :

- Les espaces de rencontres (pour la formation, pour le suivi) entre équipe de circonscription et les enseignants impliqués
- Un espace de coordination entre circonscriptions d'un même département

Ces espaces n'ont pas été créés de manière systématique dans tous les départements.

[19] DASEN : Directeur académique des services départementaux de l'éducation nationale

Nous constatons que les enseignants sont peu présents (voire absents) de ces instances de gouvernance (ni au moment de la conception ni en cours de mise en œuvre du dispositif), alors que l'ensemble des pilotes s'accordent pour qualifier leur implication comme centrale.

Nous pouvons qualifier, en résumé, le dispositif EER avec le schéma ci-après (Figure 2).

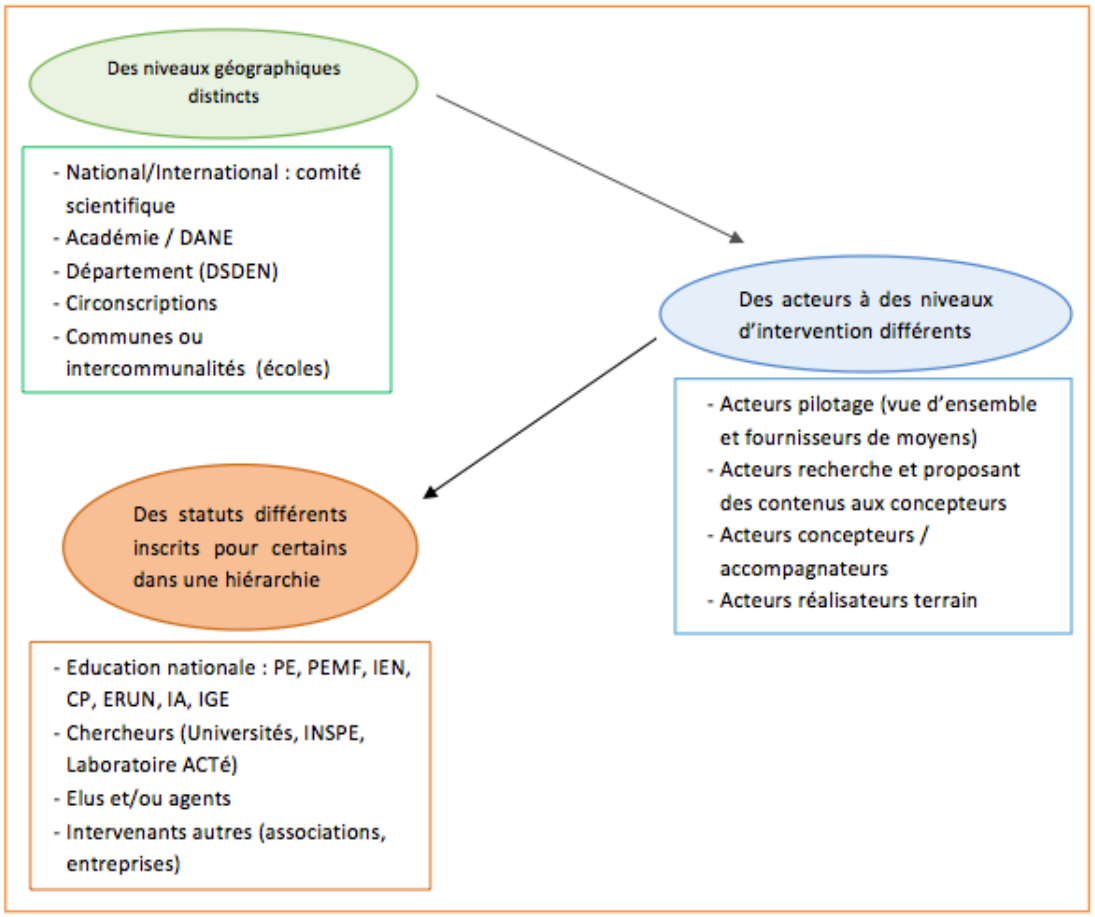


Figure 2 : Qualification du réseau EER

Face à la complexité du réseau, nous constatons que l'intéressement de l'ensemble des parties prenantes a été conduit de manière très inégale, selon notamment le niveau d'intervention, le statut et le niveau géographique, conduisant à une circulation d'informations et des modes de mobilisation disparates.

Pour autant, nous avons identifié **l'acteur-circonscription comme un élément charnière de la dimension fonctionnelle du dispositif EER** (Figure 3). L'acteur-circonscription à son échelle territoriale est central pour piloter et mettre en œuvre le dispositif EER. Hiérarchiquement, il est l'interface entre les échelons académique et départemental par rapport aux enseignants ou encore les mairies.

Il qualifie son rôle en précisant le contenu des relations avec ces différents acteurs : il sollicite des conditions de mise en œuvre (outils numériques, équipement, coordination et échanges sur le pilotage, appui hiérarchique pour la participation des collèges) pour assurer un accompagnement des enseignants dans leur réalisation.

A partir des discours de membres d'équipes de circonscription, nous avons établi le jeu de relations concernant EER de l'acteur-circonscription (Figure 3).

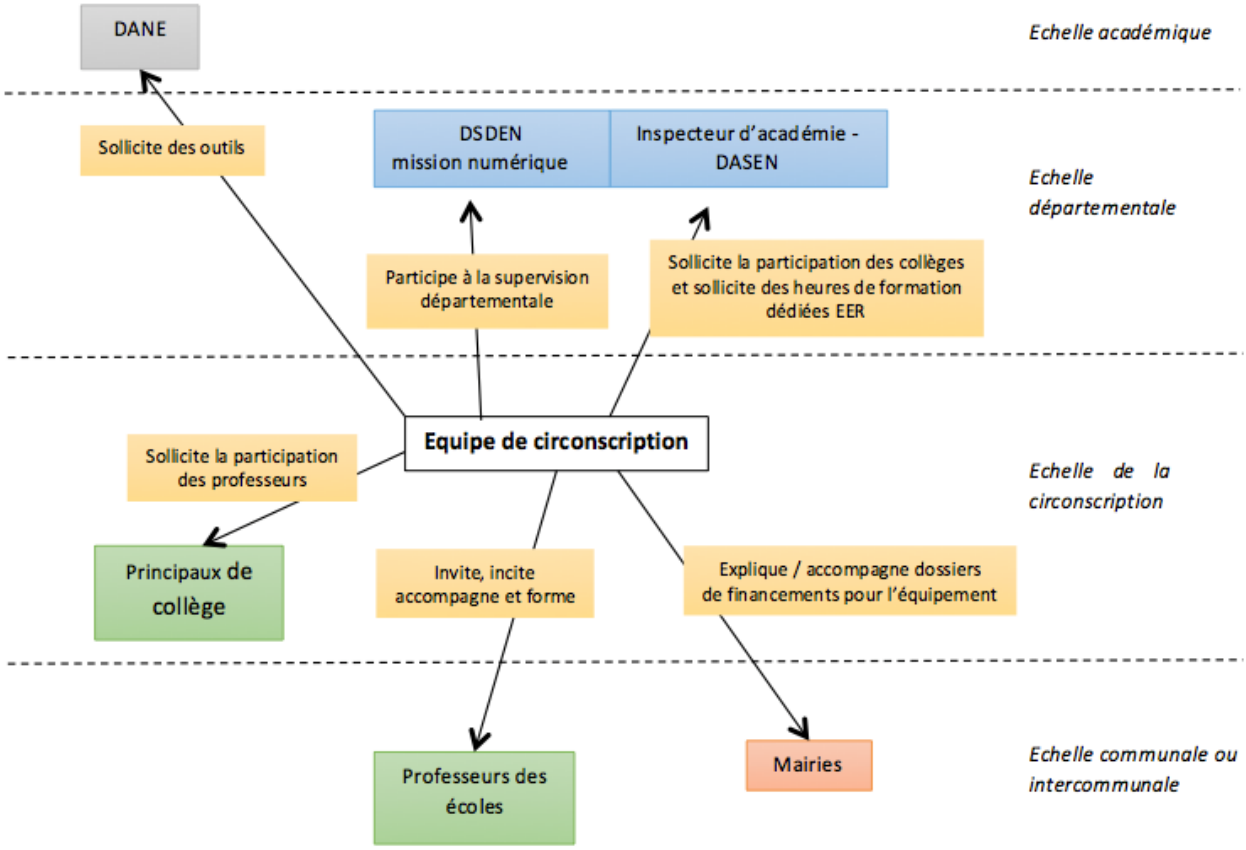


Figure 3 : Les relations de l'acteur-circonscription dans EER avec différents autres acteurs et nature de leur relation

Légende :

Action de l'équipe de circonscription envers tel ou tel acteur

…. Acteurs / enseignement

…. Mairies

…. Services départementaux de l'Education nationale

…. Services académiques de l'Education nationale

---- Les pointillés délimitent des échelles territoriales des acteurs

L'acteur-circonscription dans EER est à l'interface d'un ensemble d'acteurs et entretient avec chacun des relations de nature différente. Il joue aussi parfois un rôle de médiation entre acteurs par exemple entre un(e) principal(e) de collège et des enseignants du 1er degré ou encore entre enseignants du 1er degré et mairies ou entre DSDEN et enseignants du 1er degré.

(De la rencontre d'une rectrice avec un professeur des universités, une gouvernance de plus en plus complexe s'est mise en place et à différentes échelles : de l'international à l'école communale. Dans les faits, deux espaces ont piloté fortement le dispositif EER : en vue d'ensemble et garant des finalités initiales, les copils académiques ou séminaires académiques ; en vue du terrain et d'une mise en œuvre, l'acteur-circonscription. Selon les années et les territoires, d'autres acteurs sont intervenus en appui : le comité scientifique, l'INSPÉ et le laboratoire ACTé, la DANE et les DSDEN.

La qualification d'EER en terme de gouvernance nous montre une complexité (statutaire, géographique ou nature d'intervention) qui nous semble-t-il n'a pas été prise en compte de façon à ce que le dispositif soit à la fois partagé et fédérateur tout au long de son déploiement. On notera que les enseignants (acteurs réalisateurs de premier plan dans EER) n'ont pas été intégrés pleinement à cette gouvernance.

Le second volet étudié de la dimension fonctionnelle du dispositif EER concerne les aspects d'accompagnement et de formation des enseignants.

2.2.2 Accompagner et former les enseignants dans la mise en œuvre du dispositif : clés d'implication et de réalisation

Le choix initial académique a été de ne pas imposer des formes et contenus de mise en réseau des écoles laissant les acteurs « territoriaux » (circonscriptions) les définir. Aussi, une grande diversité d'actions et de modalités de réseau ont été mises en œuvre. Mais les points communs entre toutes les initiatives ont été d'accompagner et de former les enseignants dans la mise en œuvre du dispositif.

Nous distinguons l'accompagnement de la formation de la manière suivante : l'accompagnement vise sur un temps long (au minimum une année scolaire) l'évolution des pratiques enseignantes par la mise en œuvre de moyens adaptés au contexte des classes et aux enseignants. Il peut être individuel ou collectif. La formation constitue l'un des moyens pour accompagner les enseignants et s'inscrit dans des modalités de temps délimité.

Dans l'ensemble des entretiens réalisés en 2018 et 2019 auprès des enseignants et des équipes de circonscription, la formation et l'accompagnement des enseignants par les circonscriptions se dégagent comme des facteurs-clés pour s'impliquer et expérimenter des pratiques pédagogiques instrumentées, plus ou moins en réseau avec d'autres écoles et/ou enseignants.

Ces actions pédagogiques de formation et d'accompagnement ont été inégales (en nombre de jours de formation, en capacité de remplacements des enseignants) selon les territoires car dépendantes aussi des moyens alloués. L'accompagnement et la formation visaient plusieurs objectifs relatifs aux enseignants (définis par la circonscription ou par eux-mêmes), relatifs aux élèves (définis par les enseignants ou par la circonscription), relatifs à l'académie (définis par les pilotes académiques ou par l'interprétation qu'en a faite la circonscription).

Notons ici que l'acteur-circonscription est à la fois l'organe qui accompagne, anime, réunit des moyens pour faciliter l'implication et la réalisation d'activités pédagogiques des enseignants mais est aussi le

représentant de l'institution éducation nationale cadrant cette implication ou la situant dans des enjeux plus vastes.

2.2.2.1 Un accompagnement à plusieurs objectifs nuancés par les différents acteurs concernés

L'accompagnement mis en place par l'acteur-circonscription a répondu à plusieurs objectifs. Certains sont partagés tant par l'acteur-circonscription que par les enseignants, d'autres sont plus fortement mis en avant par tel ou tel acteur.

L'accompagnement rejoint l'un des objectifs d'EER dans l'acquisition de compétences. Il s'agit *in fine* de faire progresser les élèves et en particulier sur des compétences dont les enseignants et/ou l'acteur-circonscription estiment prioritaires et peu développées (posture d'auteur, oralité, langue étrangère, sciences). Cette progression des élèves constitue l'un des termes partagés du contrat tacite de l'accompagnement des enseignants par l'acteur-circonscription. Nous présenterons ci-après les objectifs de l'accompagnement des enseignants.

Accroître l'autonomie des enseignants

Le terme autonomie est énoncé plusieurs fois dans les discours de l'acteur-circonscription : son accompagnement doit permettre d'accroître l'autonomie des enseignants. Cette autonomie est parfois définie comme la capacité à prendre des initiatives, parfois comme la capacité à adapter ou s'approprier une proposition. Cette autonomie acquise par les enseignants dans EER, doit alors soutenir l'autonomie de leurs collègues notamment en témoignant de leurs pratiques.

Ainsi, l'accompagnement vise à :

- **Soutenir et inciter les enseignants à développer des pratiques pédagogiques dans le cadre EER de mise en réseau et d'usages d'outils numériques** et dans celui du cadre national des compétences fondamentales. Elle détient pour ce faire un panel de moyens : techniques, de formation, de conseil.

  > *« Nous, le projet écoles éloignées en réseau, c'est peut-être faire évoluer les pratiques, montrer d'autres choses... Mais ce n'est pas faire à la place, c'est d'essayer de se dire qu'on ne va pas être tout le temps avec eux... » - ERUN – D3*

  > *« L'idée c'était que l'équipe... de circonscription s'y colle toutes les périodes et propose un scénario d'écrit. J'aimerais bien que maintenant on puisse avoir des enseignants qui proposent des écrits, parce que... ça peut être bien, nous, de le faire, mais petit à petit… L'année dernière, on avait commencé un peu à les inviter à ça... Comme il y a des nouveaux on risque de... peut-être devoir encore continuer un peu mais l'idée c'est quand même qu'on les amène à une autonomie. » - IEN – D2C2*

- **Rendre autonomes les enseignants, qu'ils soient davantage des initiateurs**. Il s'agit progressivement « d'enlever les béquilles »

  > *«… on a travaillé deux ans, c'est leur montrer un contexte... d'autres pratiques, d'autres contenus, d'autres choses, et de leur dire : là, maintenant, vous êtes autonomes, il y a quelque chose qui a été fait… vous vous en êtes emparés... vous pouvez continuer seuls, si vous avez besoin encore de nous, on peut vous aider ponctuellement mais... on enlève la béquille. » - ERUN – D3*

Il s'agit pour l'acteur-circonscription de proposer un accompagnement qui vise l'autonomie des enseignants sur un contenu et/ou des outils numériques. Mais parfois, les intentions académiques autour du déploiement des usages du numérique éducatif traduites par l'acteur-circonscription nuancent fortement cet objectif d'autonomie : *« on s'efforce de ne pas donner le sentiment qu'on impose des outils » - IEN-D2C1*. De même, des finalités peu comprises ou explicites, diminuent la capacité d'autonomie ou d'initiatives des enseignants :

> *« Je crois qu'ils osent davantage. Ils ont passé deux années à pas trop oser parce qu'ils ne voyaient pas non plus les finalités de la chose, et peut-être que maintenant... je pense que ça rentre un petit peu plus dans les pratiques donc ils osent un peu plus. » - IEN-D2C3*

Le « ça » est à la fois un contenu pédagogique (autour des écrits collaboratifs d'élèves par exemple) et/ou des outils numériques (classe via, padlet, tablettes, etc.).

L'autonomie est aussi présentée comme la responsabilisation des enseignants et une condition d'un dispositif stable :

> *« A un moment, comme tu le dis, [il s'agit de] les responsabiliser, qu'on ne soit pas toujours à leur donner la béquée. Parce que sinon ce sera toujours boiteux quoi. » - IEN-D2C1*

Et l'une des solutions semble être de partir des propositions des enseignants :

> *« On a proposé de travailler à partir de leurs projets... On n'a pas donné un projet qui va regrouper tout le monde. Parce qu'on s'est dit que... c'était la souplesse minimale pour engager les gens ». - IEN-D2C1*

Inciter les enseignants à transmettre à leurs pairs ou plus largement

L'acteur-circonscription a mobilisé les enseignants impliqués dans EER notamment lors des animations pédagogiques pour transmettre à d'autres enseignants non engagés dans EER, une pratique pédagogique mise en place dans EER. Est exprimée par cette demande, l'idée que les enseignants ayant été formés, ayant mis en œuvre des pratiques pédagogiques en employant des outils numériques particuliers, pourraient témoigner, intéresser leurs collègues, démystifier tel usage ou tel outil, transmettre une pratique ou inspirer un changement.

Christelle évoque ainsi la demande de l'acteur-circonscription à présenter lors d'une animation pédagogique ce qu'elle a expérimenté dans sa classe. Elle relève que c'est valorisant et que le fait d'**avoir pu participer à une formation jugée de qualité crée une sorte de dette morale** vis-à-vis de l'institution Éducation nationale, dette qu'il faut réduire en répondant positivement à la sollicitation de témoignage.

> *« C'était particulier parce qu'on a reçu une formation d'une telle qualité, que c'est vrai que... cette proposition de dire : vous pouvez transmettre ce que vous avez reçu, ce que vous avez testé en plus, parce que c'est ça qui est bien, c'est le côté : on a une formation… (…)et les formateurs nous ont dit : vous testez dans votre classe, puis si ça marche bien, montrez aux collègues ce que vous avez fait.(…). Donc c'est vrai que c'était très tentant de dire : oui, je vais donner aux collègues des billes que j'ai... » - (Christelle – PE depuis 16 ans – CM1-CM2 – Ecole d'8 classes – D2C1)*

Mais cette invitation à transmettre est parfois critiquée :

> *« On était sur la base du volontariat, bien sûr, un volontariat qui est quand même relativement insistant, parce que le mail est... bien fait pour que.. on nous le suggère de manière… » - (Yves – PE depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes – D2C1)*

Pour l'acteur-circonscription, cette transmission entre pairs peut aussi passer par l'invitation à des enseignants de rejoindre un groupe de travail départemental, par exemple autour du numérique éducatif.

> *« Il faut faire attention à ce que EER ne repose pas sur des personnes mais soit bien un projet de secteur. Et au départ, vu que c'est un projet innovant qui... peut faire peur… comme on vient de le dire et... sur lequel les gens peuvent être un petit peu... peuvent vouloir se mettre en retrait, il faut vraiment qu'on ait des témoignages qui montrent que le côté technique ne vient qu'après... technique numérique, mais qu'on est bien sur une réflexion au niveau des enseignants, et... au niveau du projet pédagogique. Donc le fait d'intégrer des collègues, on va dire non geek dans le groupe numérique, ça facilitera également ces témoignages-là. » - CPN-D1*

Ou encore la sollicitation passe par la demande d'écriture de scénarii pédagogiques envoyés comme contribution au groupe TraAM Lettres (travaux académiques mutualisés) dans lequel l'académie est impliquée. Sur ce dernier point, rajoutons que le terme de valorisation est associé à cette demande par l'acteur-circonscription.

> *« Mais sinon, je trouve que valoriser, au sein de la circonscription, c'est drôlement important pour les personnes, pour qu'ils aient confiance et qu'ils s'engagent dans une démarche de mutualisation. ». - IEN-D2C1*

Comme nous l'avons vu précédemment, **ce terme de valorisation semble revêtir plusieurs sens et à destination de plusieurs adresses**. Il est aussi critiqué par des enseignants ou conseillers en particulier sur le temps que cela suppose de mobiliser mais aussi sur la finalité.

> *« Parfois, dans les temps de rencontre, on... prend le temps de... briller, de montrer que tout fonctionne, tout est beau, tout est bien, alors que... parfois ce n'est pas forcément ce qu'on voudrait entendre nous. » - ERUN – D3*

Faire évoluer ensemble les pratiques

Le terme ensemble renvoie en premier lieu à la communauté des enseignants et les conditions pratiques pour faire collectif, et en particulier celles offertes par l'acteur-circonscription. Par les temps dédiés (de formation, de réunion d'étapes), **les enseignants identifient comme objectif de l'accompagnement, l'évolution de leurs pratiques pédagogiques.** Se rencontrer devient alors une condition *sine qua non*, et pour certains pourrait s'ajouter à l'évolution des pratiques et l'objectif de créer des outils en commun.

> *« Les Ecoles en réseau c'est peut-être avoir des temps dédiés à ça un peu plus souvent, je ne sais pas… qu'ils soient aménagés pour qu'on puisse se rencontrer entre profs plus souvent, qu'on puisse monter des… outils en commun, vraiment. » (Séverin – PE depuis 3 ans – CE1-CE2-CM1-CM2 – Ecole d'1 classe – D2C1)*

Mais cette évolution des pratiques est perçue pour certains comme intrinsèque au métier et relève d'une responsabilité collective. L'un des partenaires impliqués dans EER ne peut pas imaginer le métier d'enseignant sans que régulièrement « *tous ces outils nouveaux, toute la recherche, l'évolution de la recherche en didactique, dans les différentes disciplines…* » ne leur soient pas rendus accessibles. Pour

lui, il ne peut dépendre des seules « *volontés individuelles, la fameuse veille pédagogique ».* C'est un enjeu individuel et collectif pour soutenir l'évolution des pratiques professionnelles.

Le terme ensemble englobe parfois aussi les enseignants et l'acteur-circonscription quand leur collaboration permet d'interroger et d'ouvrir vers d'autres pratiques. Pour l'acteur-circonscription, les outils viennent alors soutenir cette évolution.

> *« Donc tous les projets, on va dire, nous essayons de les accompagner, au niveau du numérique, à travers ces… deux outils et demi, trois outils. Mais… c'est bien un accompagnement, c'est-à-dire que les projets sont établis, sont mis en forme, et derrière, nous indiquons quel est le… moyen numérique le plus adapté justement pour que ce projet puisse vivre. » ERUN – D1*

Les enseignants évoquent le suivi voire l'intervention en particulier des conseillers pédagogiques ou des ERUN quand ils définissent la visée de l'accompagnement. **Parfois cet accompagnement a été défaillant selon certains enseignants mais l'expression de ce manque révèle son intérêt et l'horizon d'attente des enseignants en matière d'accompagnement.**

> *« Le fait qu'on ait manqué d'accompagnement, on l'a vécu… enfin, surtout moi, qui suis titulaire depuis huit ans là-haut, je l'ai… vraiment vécu comme une fois de plus, une exclusion, un isolement, un abandon complet et… qu'on nous laisse encore une fois nous débrouiller seuls. (…) Notre déception, enfin pour moi, elle a été plutôt sur le fait que la circonscription n'ait pas pris le relais derrière » (PE dans Collectif Enseignants D1)*

2.2.2.2 L'accompagnement réalisé : éléments d'un contrat tacite

L'accompagnement et en particulier la formation à destination des enseignants ont été pensés par l'acteur-circonscription (parfois avec l'appui des DSDEN par l'obtention d'heures de formation) comme des leviers tant de mobilisation que de soutien et d'apport pour mettre en œuvre les projets inscrits dans EER.

Cet accompagnement a été principalement réalisé par l'acteur-circonscription. Dans certaines circonscriptions, la Maison pour la Science Auvergne et l'Ecole des Sciences ont été mobilisées pour proposer une démarche complète intégrant formation et accompagnement.

L'acteur-circonscription, initiateur de contenus et de formes d'accompagnement

L'acteur-circonscription a mis en place diverses modalités d'accompagnement qui tiennent compte de ses priorités et des spécificités de son territoire et rejoignent celles visées par le dispositif EER : des enseignants en classes multiniveaux et dans un contexte rural et/ou de montagne. Sur l'année 2018-2019, quelques enseignants ont intégré le dispositif EER alors que leur école est urbaine et qu'ils n'ont qu'un seul niveau d'enseignement. La priorité évoquée alors par l'acteur-circonscription est la motivation des enseignants à travailler en réseau via des outils numériques. Par ailleurs, les enseignants impliqués exercent dans une école sur un même secteur collège que les autres collègues impliqués dans EER, parfois non.

Des projets « clés en main » ou à construire

Les circonscriptions que l'étude a suivies ont mis en place des modalités différentes quant à la mise en œuvre de projets pédagogiques. Elles ont tenu une posture de force de propositions pédagogiques et/ou techniques et elles ont mobilisé des ressources notamment départementales (sur le numérique, les arts, les sciences…) pour soutenir ou initier des projets, chaque année scolaire.

- Certaines se sont appuyées sur un partenariat avec l'INSPÉ et le laboratoire ACTé pour mettre en place un programme d'activités (posture d'auteur, webradio, lexique) qui débute avec une formation de deux jours consécutifs en présentiel pour les enseignants.
- Certaines se sont appuyées sur un partenariat avec la Maison pour la Science Auvergne qui propose un programme d'activités (1,2,3 Plant'haie) sur deux ans qui lui aussi débute par une formation de deux journées (idéalement chaque début d'année), en présentiel.
- D'autres se sont appuyées plus directement sur des priorités traduites en projets de circonscription accompagnés par les conseillers pédagogiques (poésie, langue étrangère, lecture…).
- D'autres, enfin, ont réuni les enseignants pendant une journée en début d'année et, à partir des projets envisagés par les enseignants, ont proposé un accompagnement s'appuyant sur les ressources à disposition.

Dans ces quatre configurations, il s'est agi pour les enseignants de mettre en œuvre dans leur classe des activités, adaptées à leurs élèves et de concevoir et de réaliser des échanges sur la base de ces activités avec une ou plusieurs classes. Cette dynamique d'échanges est étudiée dans la section 2.4 concernant la collaboration de cette partie du rapport.

Notons que parfois l'accompagnement est pensé comme un complément ou un prolongement nécessaire voire intrinsèque aux formations proposées.

> *« C'est le propre de la formation. Ce n'est pas parce qu'on fait un stage en présentiel d'une semaine que… dès que l'enseignant rentre dans sa classe,… il réinvestit tout, tout de suite… Nous, la force de ce projet-là, au moins… c'est qu'on a pu suivre sur deux ans, on a pu suivre et accompagner les enseignants régulièrement. » - ERUN – D3*

L'ERUN – D1 précise même que l'accompagnement permet de soutenir les projets et pratiques des enseignants à la condition que ces projets soient définis préalablement à l'accompagnement, dit autrement que l'accompagnement s'adapte aux projets et non l'inverse.

Un accompagnement articulant temps collectifs, suivi individuel et intervention en classe

L'accompagnement est construit en articulant **des temps collectifs de rencontres au cours desquels sont réunis les enseignants impliqués dans EER**. Ces temps sont animés par des conseillers pédagogiques et/ou les inspecteurs de circonscription. Ils sont inclus ou non dans des temps de formation. Ils sont situés *a minima* en début et en fin d'année scolaire, parfois enrichis d'une rencontre en cours d'année. Les objets semblent divers si l'on s'en réfère aux paroles tant de l'acteur-circonscription que des enseignants enquêtés : suivi des projets de chaque enseignant, échanges sur les pratiques, retours d'expériences, rédaction de documents, point sur la recherche, incitations à de nouvelles activités, relance pour les productions et les interactions, etc. Ces temps semblent très appréciés par les enseignants quand ils leur permettent d'échanger sur leur projet respectif ou commun,

ou quand des ressources sont proposées ou pour créer leurs outils en commun. Ils permettent de prendre du recul voire de soutenir les enseignants dans leur posture. Le verbatim ci-dessous revient sur un accompagnement dont l'objet était la facilitation de l'usage des classes virtuelles tant pour les enseignants que les élèves.

> *« On a été filmer des classes virtuelles, et après en présentiel, nous nous les sommes montrées… en disant : « voilà, ce que avez vécu via l'écran, mais voilà ce qui se passait dans la classe. » Et ils se sont dit : et bien chez moi aussi, c'était pareil. Donc finalement… ça a dédramatisé ce qui pouvait se passer chez chacun, et dans la classe… » - ERUN – D3*

Cet ERUN précise notamment que même si, dans cet exemple, l'usage de la classe virtuelle n'a pas été celui espéré, par cette prise de recul collective, les enseignants ont pu mesurer que leur travail ou l'apprentissage de leurs élèves n'en était pas pour autant de mauvaise qualité. Chaque temps de rencontre était l'occasion de construire ensemble des améliorations.

> *« A chaque fois qu'on se retrouvait… pendant l'année… à chaque fois, on faisait un point en disant : pour la classe virtuelle, qu'est-ce qu'on améliore ? du point de vue de la technologie, de la pédagogie, et aussi des… je dirais des relations, des relations sociales. » - ERUN – D3*

Entre ces temps collectifs, **s'intercalent parfois des interventions de l'acteur-circonscription** (conseillers pédagogiques généralement, en particulier les conseillers pédagogiques au numérique ou les ERUN), **par un contact individuel ou en classe**. Par exemple, l'ERUN-D3 a proposé un dispositif autour de la classe virtuelle. Il proposait un contenu à des groupes de classes par une classe virtuelle pour familiariser les élèves et les enseignants à son usage *: « l'utilisation de l'application devenait un fond de tâche ».*

Mais parfois l'intervention d'un conseiller pédagogique (notamment ceux en charge du numérique) vient suppléer un manque : l'absence d'un enseignant pour maladie dans un projet collaboratif d'une émission de webradio (enregistrement, montage) ; l'impossibilité d'interventions complémentaires en classe par des étudiants suite à une formation scientifique (activités pédagogiques autour des plantes et des graines) ; ou encore pour compenser l'absence de compétences techniques quant aux outils numériques et informatiques (installation du matériel).

> *« Cet été, avec le conseiller pédagogique au numérique, on a passé une journée à brancher des câbles entre tous les ordis, pour comprendre pourquoi la connexion elles n'est pas partout… enfin c'est dément. » » - (Yves – PE depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes – D2C1)*

Dans le cadre d'EER, notons que **d'autres acteurs sont intervenus et ont accompagné (voire formé) les enseignants**, par exemple des assistants en appui à l'apprentissage d'une langue étrangère, l'INSPÉ, l'Ecole des sciences de Châteauneuf les Bains ou la Maison Pour la Science Auvergne. Cette dernière propose tout au long de l'année scolaire un accompagnement qui prend ainsi deux formes différentes :

- à distance, un temps de deux heures pour répondre à toutes les questions des enseignants

- sur place, l'intervention d'étudiants dans le cadre du dispositif ASTEP[20]. Ainsi, en 2018-2019, deux étudiantes étaient volontaires et se sont impliquées dans des classes de D1. Elles sont intervenues en classe entre 4 et 6 fois.

Ces interventions d'étudiants faisaient suite à une formation de deux jours conduite par la Maison Pour la Science et ont été très appréciées par les enseignants.

> *« Cela a été pour moi intéressant parce qu'il y avait toute la partie… démarche scientifique, où on pêche un petit peu. Donc ça m'a bien aidé pour construire mes séances. Et [aussi] en apport, on va dire plus ludique et plus technique avec l'outil… c'était une graine, une maquette de graines qu'elle nous a apportée. (…) Et puis ensuite, c'est nous qui décidions du prolongement dans la classe et de ce qu'on allait faire de ce projet-là. » (PE dans Collectif Enseignants D1)*

Les enseignants évoquent aussi notamment pour ce projet, **la mobilisation des compétences locales pour consolider sa réalisation** : employés communaux, associations, parents d'élèves.

Le terme confiance est présent dans les paroles de l'acteur-circonscription pour souligner l'importance des temps de rencontre entre enseignants mais aussi pour le suivi individuel. **La confiance semble être une condition pour soutenir leurs pratiques** (y compris comme le précise un conseiller pédagogique – D2 pour rappeler *« qu'ils ne sont pas obligés de faire toutes les actions proposées »*) et à la fois pour *« qu'ils s'engagent dans une démarche de mutualisation » (IEN - rencontre inter-circonscriptions – D2).* Confiance aussi **pour que les enseignants sachent et puissent demander de l'aide en cas de besoin**, même si les enseignants essaient de « se débrouiller ».

> *« Alors je me suis débrouillée… je me suis débrouillée. Mais je pense que la conseillère pédagogique serait ouverte à toutes les…[demandes]. Je n'ai pas eu besoin de… je me suis débrouillée un petit peu toute seule [rire]. » (Cécile – PE depuis 16 ans - CP/CE1/CE2 – Ecole de 3 classes – D2C1)*

> *« C. nous envoie un tutoriel. Et puis je me suis dit : C. est hyper débordé, donc je vais essayer de voir si je peux faire par moi-même. (…) C. m'a dit : tu n'as pas fait appel à moi ? J'ai répondu: je savais que tu étais surbooké dans d'autres domaines, donc… j'ai essayé de me débrouiller par moi-même et c'est vrai que ça a bien fonctionné. » (Colette – PE depuis 35 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1)*

Parfois la culpabilité affleure :

> *« Je pense qu'à un moment donné, le problème… je pense que j'aurais dû dire à un conseiller pédagogique : là je me perds, il faut venir dans ma classe et me dire… me recentrer. Et je n'ai pas… je ne l'ai pas fait. (…) J'avais peut-être besoin de plus d'accompagnement. » (Agnès – PE depuis 8 ans – CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1).*

Plus globalement, **l'accompagnement renvoie à la clarté des objectifs énoncés et aux modalités de sa mise en œuvre afin que les enseignants ne se sentent pas « démunis » dans leur expérimentation.**

[20] Accompagnement en sciences et en technologie à l'école primaire

« Je pense qu'on ne nous pas vraiment assez donné les objectifs. On n'a pas forcément clarifié avec nous les objectifs, ce qu'il fallait vraiment travailler, les points à travailler. Là on aurait peut-être pu avoir des items à travailler, voir un peu où se situent nos élèves, vers où les amener, comment les amener, etc. ». (Noémie – PE depuis 12 ans – CP/CE1/CE2/CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1)

« Pour moi ce qui… aurait été bien, c'est que, suite à ces deux jours, qui sont… absolument nécessaires, qu'il y ait un ou deux jours où on se retrouve… la bande EER, pour structurer véritablement la pratique, après, dans nos classes. (…) Structurer l'emploi du temps, et structurer... la programmation, la progression avec le contenu, avec le reste du contenu de notre pratique. De façon à… tout articuler. Et [hésitation] alors tout articuler dans la classe et tout articuler avec les autres classes EER. » (Pierre – PE depuis 39 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1)

Yves (PE depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes – D2C1) évoque le frôlement à l'injonction dans l'accompagnement quand l'acteur-circonscription leur a annoncé : *« voilà, vous avez la classe via, utilisez la classe via ».* Il poursuit : *« Là-dessus on s'est senti un peu démuni sur le plan pédagogique de la mise en place de l'outil numérique. Cela a manqué de réflexion partagée, de pistes d'utilisation, alors que sur le plan pédagogique, on a eu du contenu. »*

Un contrat d'accompagnement tacite précisant des modalités pratiques

Il n'y pas formellement un contrat d'accompagnement entre les parties mais ce terme de contrat apparait dans les discours de l'acteur-circonscription et des enseignants.

« C'est que si on n'avait pas eu l'aide de S. notre conseiller numérique, ça aurait été difficile… de faire sans lui. Parce que là… on n'avait aucune compétence, nous en terme de… montage vidéo et ainsi de suite. On nous avait sollicité pour faire la vidéo, donc si à la fin du projet, on voulait une vidéo, il fallait bien qu'il nous aide. C'était un peu la condition… On veut bien participer, on veut bien faire de la vidéo, ça nous intéresse mais, voilà, en contrepartie… » (Corinne – PE depuis 12 ans – CE1-CE2 - Ecole de 2 classes – D4C1)

Les termes du contrat concernent l'accès à la formation (ce point est abordé plus bas), à des ressources partagées et partageables mais aussi à des outils numériques.

- **Des ressources à disposition**

L'acteur-circonscription s'est appuyé sur les groupes départementaux pour proposer des contenus, des progressions voire des interventions. Ainsi dans le département D1, des assistantes en langue étrangère ont pu intervenir à distance dans les classes EER. De même, la résidence de deux artistes accueillis dans deux écoles a été pensée à la faveur du réseau d'écoles que constitue EER sur le département. Les défis scientifiques de l'École de Sciences de Châteauneuf les bains ou encore les propositions de la mission numérique de D2 offrent des contenus disponibles pour les enseignants. A notre connaissance, chaque circonscription impliquée a mis en place un espace dans son ENT dédié à EER sur leur territoire accessible aux enseignants impliqués. L'acteur-circonscription y verse des liens à des sites ressources, des tutoriels, des documents présentés lors des formations. Les enseignants sont invités à y verser leurs productions mais aussi les fiches de préparation des séances ou projets. Les enseignants ont ainsi pu

présenter aux élèves les productions d'autres classes. Notons cependant que l'accès à cet espace n'est pas toujours ouvert à tous.

> *« C'est l'inspection qui détermine les groupes et quelles écoles ont accès à quelle ressource… ce n'est pas toutes les écoles qui ont accès à l'espace collaboratif, ça dépend. Ils font des groupes ». (PE dans Collectif Enseignants D1)*

De même, pour l'usage de visioconférence pour éviter des déplacements, une enseignante du département D1 (Collectif Enseignants) précise un frein par le fait qu'il faille *« demander l'autorisation à notre inspection pour avoir une ouverture de classe Via pour pouvoir échanger entre nous ».* L'acteur-circonscription regrette le manque de moyens financiers pour des partenariats plus forts donnant durablement accès aux enseignants à des ressources, notamment en sciences et en arts.

- **Les outils numériques en question**

Les outils numériques proposés occupent une grande partie des discours des enseignants et de l'acteur-circonscription. Volonté académique de développer l'usage des outils numériques dans l'apprentissage et les pratiques enseignantes, les propositions concrètes ont rencontré de nombreux freins dans leur application : absence de matériel, qualité du matériel, qualité de la connexion internet, compétences techniques et pédagogiques insuffisantes des enseignants et non compensées par de la formation ou des interventions extérieures. Malgré des efforts soutenus de l'acteur-circonscription pour dépasser ces difficultés, ces outils numériques (classe virtuelle et ENT) ont été imposés parfois sans espace pour en discuter l'intérêt ou les conditions pédagogiques d'usage. Néanmoins ils ont été accompagnés parfois par une pratique régulière lors des temps de suivi afin que les enseignants puissent se les approprier. Dans le département D2, plusieurs circonscriptions se sont concertées pour mettre en place une plateforme commune (en dehors de l'ENT) pour valoriser ensemble les productions sonores (interviews, reportages, lectures…) des classes engagées dans EER auprès des écoles concernées mais aussi des parents et des mairies. Mais là encore, l'outil est pensé sans les enseignants.

> *« Après la plateforme, elle n'est pas faite pour nous aider à nous repérer parce qu'en fait, elle est sur des… thématiques, domaines scolaires… enfin elle n'est pas faite sur des entrées [par école]… Moi du coup, ça me manque énormément, je ne sais même pas retrouver mes propres émissions sur le site ». (PE dans Collectif Enseignants D2)*

La critique ne porte pas souvent sur l'outil en tant que tel mais sur la non prise en compte des conditions d'usage (matérielles, pédagogiques) ou le calendrier d'usage, par exemple une enseignante du collectif enseignants D2 cite la proposition du MOOC classes éloignées en réseau, apparue en fin d'année scolaire et se déroulant sur six semaines : *« Le MOOC c'était un outil formidable aussi, les énigmes… [plusieurs approbations] mais c'est arrivé trop tard [plusieurs approbations]. »*

A la décharge de l'acteur-circonscription, les difficultés rencontrées sur les outils numériques n'ont pas toujours été de sa responsabilité.

> *« A chaque fois, on nous dit c'est imminent et puis... l'imminence est rejetée, encore plus loin… Cela fait vraiment des conditions de… travail hyper difficiles ».*
>
> *« On n'est pas aidé, parce que chaque fois qu'on apporte des outils, ça ne marche pas. (…) C'est-à-dire on veut promouvoir le numérique, mais on se dote pas d'applications… qui fonctionnent. (…) On s'est retrouvé en difficulté… Donc on se tire souvent une balle dans le pied avec les outils. Moi ça m'embête d'envoyer des écoles sur des outils qui ne marchent pas. » (IEN - rencontre inter-circonscriptions – D2)*

« Donc on les fait attendre, et il y a un moment où… Si on leur dit « tout ce que vous avez fait, finalement, c'était pour rien… » et bien clairement, ils ne s'investiront plus ensuite. » (CP- rencontre inter-circonscriptions – D2)

- **Tenir compte du facteur temps (durée, projection, rythme)**

D'autres termes du contrat tacite sont relevés par l'acteur-circonscription et les enseignants :

- le temps libéré de leur classe accordé aux enseignants grâce aux remplacements.

Selon les moyens à disposition, l'acteur-circonscription a remplacé les enseignants impliqués dans EER pour les temps de formation, les temps de rencontres collectifs voire pour des temps de travail à quelques enseignants pour faire avancer leur projet.

« Cette année, on a beaucoup plus de moyens qui ont été mis pour pouvoir réaliser ce projet. On a beaucoup apprécié ça avec ma collègue, on a été remplacées une ou deux fois pour pouvoir justement être ensemble et puis… mettre, enfin organiser réellement notre projet, pour pouvoir le finaliser et on a pu respecter à peu près le planning qu'on s'était fixé au départ. Parce que, aussi, on nous a mis les moyens en face donc. » (Sylviane - – PE depuis 18 ans – CM2 - Ecole de 2 classes – D4C1)

Le constat est partagé par l'acteur-circonscription mais les moyens sont restreints et empêchent parfois la tenue même des formations.

« Moi je pense que si on avait… si on pouvait dégager du temps sur… le temps de travail des enseignants, alors on irait plus loin. Le problème c'est qu'on ne peut pas ». (CP – rencontre inter-circonscriptions – D2)

- l'élaboration d'un calendrier de l'année situant les temps de rencontres, les échéances éventuelles des projets.

Beaucoup d'enseignants ont critiqué les sollicitations ou propositions arrivant en cours d'année sans que cela soit prévu au départ.

« De ce fait cette année il y a l'échéancier qui a été… établi et ça permet aux gens de savoir où ils vont… ça sécurise un petit peu. » (CP – rencontre inter-circonscriptions – D2)

- la régularité des contacts, la proximité et la confiance qui permettent de se rencontrer et faire appel si besoin.

« Et l'avantage des communes S et A, c'est que la distance par rapport à la commune L est… raisonnable, donc c'est vrai que quand il y a des choses à mettre en place, c'est plus facile pour l'équipe de circonscription d'aller régulièrement sur les écoles comme ça ». (PE dans Collectif Enseignants D1)

- **Des critiques**

Des critiques sur l'accompagnement mis en place sont énoncées par les enseignants, notamment sur le point cité précédemment. Si l'école est trop éloignée du siège de la circonscription, l'impression est d'être continuellement « *oubliée* », il faut donc selon une enseignante de D1 (Collectif Enseignants) *« demander fortement, insister pour être accompagnée ».*

De même, des enseignants ne demandent pas d'aide car ils perçoivent notamment les conseillers pédagogiques au numérique « surchargés ». Notons que dans certaines circonscriptions, selon une enseignante de D2, ces conseillers pédagogiques *« se sont vus doubler leur territoire chacun (…). Tu doubles le territoire, mais le temps n'est pas doublé donc… [rire]. Résultat : le temps de chacun est divisé par deux, dans chaque école. Ils essaient alors de se débrouiller ».*

Nous avons aussi vu précédemment que les outils imposés, plus ou moins appropriés par les enseignants selon la formation et l'accompagnement proposés faisaient l'objet d'une insatisfaction. De même, est soulignée l'importance de négocier un calendrier collectivement pour éviter l'effet de « *poupées russes* » *(PE – Collectif enseignants – D2),* c'est-à-dire ces demandes ou propositions qui sont révélées en cours de route et qui fragilisent l'implication des enseignants.

Enfin nous identifions une dernière critique portée par les enseignants, qui a trait à la fonction de médiation et du lien entre les enseignants. Pierre (*PE depuis 39 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1)* regrette de n'avoir pas été aidé ou relancé pour *« s'associer à une autre classe, à ce moment-là… Après, c'était trop tard»*. L'animation du groupe d'enseignants impliqués dans EER au sein d'une circonscription n'est pas aisée pour garantir la confiance et le soutien à chacun. Même si l'acteur-circonscription essaie d'accueillir et accompagner chacun (en particulier les « nouveaux »), parfois, les difficultés rencontrées partiellement ou non résolues par la « débrouille » ou la collaboration entre collègues, remettent en cause la place de l'enseignant au sein du groupe.

> *«Il aurait peut-être fallu qu'on fasse plus de points… dans l'année, pour voir où est-ce qu'on en était. A chaque fois qu'on s'est vu, je me suis sentie de toutes façons décalée… Et je ne me suis pas sentie très à l'aise, du coup, honnêtement » (Agnès – PE depuis 8 ans – CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1)*

2.2.3 La formation des enseignants comme levier

L'acteur circonscription s'est appuyé sur la formation pour mobiliser et soutenir la participation des enseignants dans le dispositif EER. **Selon les départements et les années, les moyens obtenus (en particulier le nombre de jours au plan de formation) ont été inégaux dans chaque circonscription (de 0 à 6 jours)**. Ces « stages territoriaux » ont souvent été construits de la manière suivante : deux journées en première période scolaire, en présentiel, réunissant l'ensemble des enseignants de la circonscription engagés dans EER (qui sont donc remplacés dans leur classe), suivies parfois d'une troisième journée de formation au cours du deuxième trimestre. Sont présents les enseignants mais aussi les conseillers pédagogiques de la circonscription, parfois l'IEN, et de manière très exceptionnelle, des enseignants des collèges de secteur. L'acteur-circonscription a compensé ou complété ces jours de formation par des « heures d'animation pédagogique », comme nous l'avons vu précédemment. Elles s'inscrivent pour la plupart dans les priorités des programmes actuels sur les fondamentaux. Notons que dans deux départements, EER étant une priorité, les temps de formation sollicités dans ce cadre ont été validés par les DSDEN. L'acteur-circonscription anime la formation mais des intervenants extérieurs à la circonscription (formateur INSPÉ, PEMF[21], conseillers pédagogiques départementaux, Ecole des Sciences, Maison pour la Science Auvergne) apportent le contenu principal.

[21] PEMF : Professeur des écoles – maître formateur

Quand ces formations sont mises en place, elles sont soulignées par les enseignants et l'acteur-circonscription comme une nécessité.

> *« Les journées de formation sont essentielles pour les équipes » IEN-D1.*

Ce qualificatif « essentiel » est aussi employé par Cécile (PE depuis 16 ans - CP/CE1/CE2 – Ecole de 3 classes – D2C1).

> *« La formation était très utile. Je pense qu'elle est importante. Bon, elle n'a duré que deux jours mais ceci dit, cela a permis quand même de mettre les bases. (…) (…) Sans cette formation, je ne suis pas sûre que j'aurais pu arriver là. » (Agnès – PE depuis 8 ans – CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1)*

Les formations proposées ont permis aux enseignants d'accéder à un contenu : des connaissances théoriques (par exemple en sciences, sur l'enseignement de la langue orale, sur la posture d'auteur), **des outils** (notamment numériques), **et des méthodes pédagogiques**.

> *« C'était très bien. Et puis, ça nous apportait des choses tout de suite. Voilà, tout de suite, on avait… les connaissances théoriques, au lieu de devoir aller les chercher dans des manuels du secondaire ou des manuels plus spécialisés… Là, d'office on les avait. Et nous… vu qu'on n'a pas eu d'intervention autre, ça a été notre support. Sur le vocabulaire, sur les démarches. (…) Et le fait d'avoir accès au powerpoint, on retrouvait ce qu'on n'avait éventuellement pas pris en notes. Cela a permis tout de suite de se lancer dedans, de réinvestir. Et c'était tout de suite utile. » (PE dans Collectif Enseignants D1)*

> *« La formation m'a armé. J'ai tout réinvesti. (…) Je l'ai trouvée d'une grande qualité pédagogique » (PE dans Collectif Enseignants D2C1)*

Pour Christelle (PE depuis 16 ans – CM1/CM2 - Ecole de 8 classes – D2C1), la formation a été une invitation à prolonger son contenu par des lectures :

> *« Je n'aurais pas lu le livre de T. présenté pendant la formation ou d'autres documents sur la posture d'auteur, s'il n'avait pas eu ce projet EER ».*

Néanmoins, quand la finalité de la formation est indéfinie, cela pose difficulté pour les enseignants selon Yves (PE depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes – D2C1). Il semble que cela a été le cas pour les formations centrées sur les outils numériques sans précision de finalité autre que l'usage.

La formation permet selon les enseignants d'interroger leurs pratiques pédagogiques, de faire le point.

> *« On reçoit une formation. On a du temps pour se poser des questions sur cet enseignement, sur ce qu'on fait déjà, sur ce qu'on ne faisait pas » (PE dans Collectif Enseignants D2C1).*

Christelle (PE depuis 16 ans – CM1/CM2 - Ecole de 8 classes – D2C1) évoque **la formation comme un espace de conscientisation des pratiques passées et à venir**, elle favorise en ce sens des pratiques (par exemple autour de la posture d'auteur) *« clairement conscientisées, analysées, réfléchies ».* Elle précise aussi la verbalisation avec les enfants qui ont ainsi pu faire *« des retours ».*

Un autre objectif était visé par l'acteur–circonscription : celui de (re)poser le cadre d'EER, de *« planter le décor »* selon l'ERUN-D1, tout en donnant à voir des possibles par l'intervention *« des conseillers pédagogiques départementaux qui peuvent présenter un type de projet qui pourrait s'adapter à EER »*

ou encore par l'intervention par exemple de l'Ecole des Sciences *« pour dire : en sciences, on peut faire telle ou telle chose, l'intérêt des défis, etc. Mais après, c'est vraiment eux qui disent »*. Comme nous l'avons vu précédemment, l'acteur-circonscription essaie de privilégier l'élaboration de projets par les enseignants eux-mêmes voire se rend compte que *« très rapidement, les enseignants s'emparent, modifient et veulent agir seuls sur l'objet » (IEN – D1)*.

Pour la plupart des enseignants, **la formation en présentiel est aussi une condition à leur participation à EER** quant à une déclinaison pédagogique plus concrète.

> *« Avant cette formation, je pense qu'on était tous un petit peu dans le vague.» (Agnès – PE depuis 8 ans – CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1).*

De même, Cécile (PE depuis 16 ans - CP/CE1/CE2 – Ecole de 3 classes – D2C1) avait aussi *« une vague idée* » de ce qu'elle pouvait faire *: « C'était très flou (…). La formation m'a bien éclairée sur ce qu'était le projet ».*

> *« Le stage du début de l'année, ça a été vraiment pour moi révélateur » (Colette – PE depuis 35 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1)*

Les enseignants soulignent **un autre intérêt de la formation en présentiel : la rencontre physique entre pairs**. Plusieurs soulignent, l'importance de pouvoir se réunir tous dans un même temps et un même espace. En effet, dans le cadre d'EER, certains enseignants de D2C1 (Collectif enseignants) définissent la formation comme *« un point de départ… où vraiment déjà, on se retrouve ensemble. C'est déjà un début de travail en équipe. On apprend un peu plus à se connaître, c'est un point de départ »*. D'autres y trouvent une forme d'assurance pour confirmer leur participation : *« J'ai retrouvé des collègues de l'USEP[22]… ça m'a donné envie de continuer* » (Colette – PE depuis 35 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1).

> *« Du coup de voir les collègues, je trouve que c'est bien de se retrouver. Sortir de l'école et d'aller voir d'autres collègues, sans les enfants, et d'essayer de poser les choses. J'ai trouvé ça très intéressant. » (Cécile - PE depuis 16 ans - CP/CE1/CE2 – Ecole de 3 classes – D2C1)*

Il s'agit aussi d'accueillir les nouveaux arrivants dans le dispositif EER, de faire connaissance ou encore de consolider des liens existants. Les enseignants soulignent l'intérêt de la rencontre lors des formations pour échanger sur leurs pratiques entre pairs, discuter de la vie de classe, sortir de l'isolement de leur classe, de leur école ou de leur cycle.

Un autre élément caractéristique des formations mises en place porte sur la pédagogie : se former en pratiquant et pas seulement par des apports théoriques.

> *« Les matinées ont été construites autour de l'usage des outils numériques par les enseignants. (…) On les a fait réfléchir sur ce qu'ils voulaient faire mais plutôt que de le faire de vive voix comme on est en train de le faire, ils l'ont fait derrière leur écran pour apprendre à utiliser l'outil ». (IEN – D1)*

On retrouve ici l'enjeu d'autonomie des enseignants porté par l'acteur-circonscription autour des outils numériques, présent dans la dynamique d'accompagnement.

[22] USEP : Union sportive de l'enseignement du premier degré

Dans le même registre, il s'est agi pour l'acteur-circonscription de « *faire une formation autour des projets qui sont les leurs* », « *de montrer les outils, l'utilisation des outils possibles… pour que, derrière, les enseignants créent des projets, montent des projets, voient comment ils peuvent les nourrir, avec ce qui est proposé* ». (ERUN – D2).

Trois critiques sont portées par les enseignants et l'acteur-circonscription. **La première porte sur la durée de la formation ou plus exactement sur l'appropriation de son contenu**. Cette critique renvoie à l'accompagnement plus global que l'acteur-circonscription a mis en place.

> *« Le stage de formation est beaucoup trop court.(…) Il manque le temps d'analyse. Quand je dis analyse, pour moi c'est formaliser tout ça, structurer tout ça… dans ma tête, pour pouvoir pratiquer. (…) Pour moi, on n'a pas eu assez de temps pour le… digérer ». (Pierre – PE depuis 39 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1)*
>
> *« On nous a donné plein d'outils en vrai, des petits jeux… Mais voilà, il a fallu réadapter pour le cycle deux, pour mes élèves ». (Cécile - PE depuis 16 ans - CP/CE1/CE2 – Ecole de 3 classes – D2C1)*

La deuxième critique porte sur le manque de moyens dont dispose l'acteur-circonscription :

> *« Nous, l'inconvénient, c'est qu'on avait déposé un stage territorial qui n'a pas été retenu. Donc, nous avons pris sur nos six heures d'animation pédagogique ». (CP - rencontre inter-circonscriptions – D2)*
>
> *« On a décidé de consacrer six heures du temps d'animation pédagogique aux enseignants engagés dans EER, sélectionnés en fonction de leur engagement, à déduire de leur temps de formation. Mais on se rend compte que ces six heures sur l'EER ne suffiront pas, parce qu'il va aussi falloir que je dégage du temps pour la formation aux outils numériques qui sont achetés ». (IEN - rencontre inter-circonscriptions – D2).*

La troisième critique est plus indirecte. En effet, plusieurs enseignants soulignent le fait que leur participation à un stage de formation de qualité est un *« luxe », « une chance »* et qu'ils s'interrogent sur *« ceux qui n'y ont pas droit »* (Collectif enseignants – D2), alors qu'elle constitue un levier du développement professionnel. Si la formation est un « luxe », nous pouvons davantage comprendre le sentiment de culpabilité exprimé par Agnès de ne pas avoir *a priori* réussi à mettre en œuvre tous les apports du stage auquel elle a participé, dans sa classe.

(L'accompagnement conduit par l'acteur-circonscription à destination des enseignants a été déterminant dans leur implication dans EER et la mise en œuvre d'actions pédagogiques. Cet accompagnement s'est construit dans chaque circonscription en tentant de constituer une cohérence entre les finalités des pilotes académiques d'EER et les besoins identifiés de leur circonscription autour des apprentissages des élèves, des évolutions jugées nécessaires dans les pratiques pédagogiques des enseignants mais aussi les contraintes de moyens (temps de formation, remplacement des enseignants. Cet accompagnement a été parfois instable et discontinu. Il a fallu à l'acteur-circonscription tenir des promesses parfois intenables concernant l'usage des outils numériques. Pour autant, l'accompagnement a été opérant en particulier quand l'acteur-circonscription a su le faire évoluer au regard de l'évolution de l'implication des enseignants, en passant d'une posture d'initiateur de projets « clés en main » au soutien à l'initiative enseignante. L'articulation de temps individuel et collectif a aussi participé de sa réussite.

Nous avons relevé que les enseignants comme l'acteur-circonscription évoquaient cet accompagnement comme un contrat tacite entre eux : d'une part l'engagement des enseignants à s'impliquer dans EER, conduire des projets en classe et avec d'autres collègues dans une logique de collaboration, et d'autre part, l'engagement de l'acteur-circonscription de former, soutenir les enseignants, voire co-intervenir, autant que nécessaire (dans la limite des moyens à disposition et du temps des conseillers pédagogiques et ERUN).

Les expériences décrites soulignent l'importance de l'énonciation d'objectifs clairs et de modalités pratiques (notamment les outils mis en œuvre) adaptées. Des enseignants ont d'ailleurs souligné l'importance qu'ils soient associés à leur définition, ce qui a manqué dans certaines circonscriptions.

Enfin, notons le plébiscite unanime de la formation. Enjeu du développement professionnel, il s'est révélé être un levier pour le déploiement d'EER et sa concrétisation dans des projets pédagogiques.

((La dimension fonctionnelle d'EER nous révèle une distance entre les pilotes académiques d'EER et les acteurs plus ancrés que sont les équipes de circonscription et les enseignants. L'acteur-circonscription tout au long de la mise en œuvre d'EER tente de réduire cette distanciation et remplit un rôle charnière. Il a réuni les moyens à sa disposition (parfois trop faibles au regard des objectifs) pour accompagner et former les enseignants et inventer ainsi dans un cadre collectif des projets pédagogiques relativement inédits dans leur contexte. Malgré les difficultés et la faiblesse des moyens (ou leur non opérationnalité), l'organisation (différente d'une circonscription à une autre, d'un département à un autre) mise en œuvre a répondu en partie aux intentions générales du dispositif telles que portées par les pilotes académiques.

2.3 EER, quel(s) dispositif(s) vécu(s) ?

La diversité tant des projets des circonscriptions que des enseignants dans leur classe nous amène à envisager EER comme un dispositif pluriel dans le vécu des enseignants. Mais ce vécu est aussi révélé par ce qu'expriment les enseignants au travers de leurs motivations à s'impliquer dans EER, et par les attentes initiales au moment de leur entrée dans EER. Ces attentes de départ ont été qualifiées par les enseignants comme des déceptions et des satisfactions dans ce que le(s) dispositif(s) leur a/ont permis ou non, tant pour eux-mêmes que pour leurs élèves.

2.3.1 Des attentes diverses

Nous avons identifié trois thématiques dans les attentes exprimées par les enseignants lors des entretiens : le développement professionnel, le travail collectif et la participation à « quelque chose de nouveau » et dédié aux écoles rurales ou éloignées.

- **Se former, apprendre, progresser dans ses pratiques professionnelles**

Les enseignants enquêtés attendaient, en acceptant de s'impliquer dans EER, « d'apprendre des choses » (Corinne – PE depuis 12 ans – CE1-CE2 - Ecole de 2 classes – D4C1), de se former voire de progresser dans leurs pratiques professionnelles (par exemple en didactique de l'oral, en mathématiques ou en sciences, en pédagogie dans la conduite de classe), dans la connaissance et l'usage d'outils numériques.

Certaines attentes découlent d'un besoin identifié en didactique. Pour une enseignante de D1 (Collectif Enseignants – D1) :

> « *l'attente, c'était d'abord au niveau de la démarche scientifique puisque c'était une suite aussi à la réflexion qu'on avait eu avec les collègues, en particulier la professeure des sciences du collège, parce qu'on s'était rendu compte que les sciences on les faisait mais peut-être pas toujours avec la démarche scientifique correcte.* »

Pour Corinne (PE depuis 12 ans – CE1-CE2 - Ecole de 2 classes – D4C1), il s'agissait de pouvoir faire pratiquer les mathématiques de manière plus « *ludique* ».

La thématique d'une formation dans le cadre d'EER a parfois consolidé une motivation pour participer au dispositif, notamment quand elle est perçue comme venant compléter leurs connaissances au regard de leur formation initiale.

> *« Ça a été une occasion, c'est ce qui m'a convaincu. C'est-à-dire… je ne me sens pas très formé en français de manière générale par rapport à ma formation initiale, donc production d'écrits, allons-y, voilà » (Clément – PE depuis 5 ans – CM1/CM2 – Ecole d'1 classe – D2C1)*

Pour d'autres, le besoin identifié relève de la capacité d'analyse de sa propre pratique de classe.

> *« L'attente c'était d'avoir des… billes entre guillemets, des éléments pour que dans ma pratique de classe, d'une part je sois beaucoup plus attentif à ce qui se passait, à... la prise en compte déjà du niveau de chaque élève et comment... faire évoluer ce niveau. Structurer ça. Donc avoir des éléments d'analyse. [hésitation] Des éléments d'analyse, des éléments d'évaluation... enfin pour moi. Evaluation est peut-être un grand mot, mais... plutôt d'analyse. Et faire en sorte d'avoir des billes, des éléments*

pour faire progresser tout le monde. » » (Pierre – PE depuis 39 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1)

- **Echanger, travailler avec d'autres collègues, collaborer et faire collaborer les élèves**

Nous retrouvons dans les attentes des enseignants vis-à-vis d'EER, la dimension de la rencontre entre pairs. Plus précisément, EER a motivé les enseignants dans une perspective de « *travail en réseau* » selon Yves (PE depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes – D2C1), d'échanges, voire de production commune.

« Les attentes de départ c'était bien de faire quelque chose avec les collègues qu'on puisse faire, échanger ». (Séverin – PE depuis 3 ans – CE1/CE2/CM1/CM2 – Ecole d'1 classe - D2C1)

« C'était plus l'opportunité en effet de produire quelque chose concrètement et en commun. » (Agnès – PE depuis 8 ans – CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1)

Les pairs que les enseignants souhaitent rencontrer dans EER sont parfois précisés :

« J'avais besoin d'ouvrir un petit peu avec des collègues qui ont des niveaux un peu similaires aux miens. » (Agnès – PE depuis 8 ans – CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1)

Pour Colette (PE depuis 35 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1), il s'agissait de saisir l'opportunité « *d'une liaison directe* » avec des collègues qui ne sont pas de son école, pour compenser des relations qu'elle juge insatisfaisantes au sein de sa propre école.

Enfin, pour Clément (PE depuis 5 ans – CM1/CM2 – Ecole d'1 classe – D2C1), cette possibilité d'échange prenait aussi une dimension internationale et constituait aussi l'un de ses objectifs.

« Et même, il y avait une présentation par rapport à des pratiques au Québec, etc. où on pourrait échanger (...), et moi, ça m'avait vraiment interpellé ça, moi je m'imaginais déjà : voilà, on va me proposer des outils, je vais nouer des contacts avec des écoles au Québec, je ne sais pas où… en Algérie… (…) C'était vraiment un de mes objectifs ça ».

- **« Casser la routine », « expérimenter », « respirer », participer à une dynamique reconnaissant les spécificités des écoles rurales**

Il s'est agi pour certains de saisir l'opportunité d'EER vécu comme dédié aux écoles rurales et aux classes multiniveaux, et perçu comme une possibilité de rompre avec un certain isolement.

Séverin (PE depuis 3 ans – CE1/CE2/CM1/CM2 – Ecole d'1 classe - D2C1) précise ainsi *« nous sommes tout seuls dans notre coin, nos élèves comme nous, on ne rencontre pas grand monde ».* Le collectif d'enseignants (D2) interviewé s'accorde autour de la parole d'un de ses membres : *« Et c'est vrai qu'au tout début on avait l'impression que c'était un dispositif dédié aux petites écoles éloignées un peu isolées géographiquement. Et ça, ce n'est pas tous les jours quand même. »*

Certaines attentes exprimées relèvent d'un souhait des enseignants de sortir du cadre habituel de leur pratique professionnelle.

« Moi personnellement, je dirais que c'était plus… c'était peut-être égoïste... c'était plus pour sortir de la routine, faire autre chose, quoi. » (Corinne – PE depuis 12 ans – CE1-CE2 - Ecole de 2 classes – D4C1)

Pour Colette (PE depuis 35 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1), l'invitation à entrer dans le dispositif par l'IEN de sa circonscription a représenté « *la bouée de secours* » qu'elle s'est empressée de saisir.

Enfin, certaines attentes sont nées de la participation de chercheurs dans le dispositif EER, entendue comme la possibilité d'expérimenter dans un cadre construit permettant des « retours » sur les pratiques.

> *« Par exemple le côté recherche... c'est quelque chose qui nous intéressait, le fait de se mettre dans un dispositif expérimental… de bénéficier d'outils qui sont travaillés en recherche, moi c'était un côté qui m'a bien séduit au début ». (Collectif Enseignants – D2).*

Lors de l'entretien collectif d'un groupe d'enseignants (D2), un enseignant nous précise ce point de vue :

> *« Vous, vous êtes officiellement sur la liste des chercheurs mais nous on est des petits expérimentateurs, donc les échanges, les temps de restitution que j'ai avec vous…, plus officiels, quand on est tous en réunion… ils me conviennent parce que justement ça permet aussi d'avoir un retour. »*

2.3.2 Des déceptions ou manques relevés par les enseignants et l'acteur-circonscription

Les déceptions ou manques que nous relevons dans cette partie sont issus des entretiens avec les enseignants et des réunions de circonscriptions auxquelles nous avons participé. Ces déceptions expriment le décalage entre les intentions du dispositif et le vécu. Elles sont diverses dans leur objet : outils, manières de faire et d'accompagner, actions mises en œuvre.

- **Les outils numériques en partie inadaptés**

La première déception porte sur les outils numériques qui ont été proposés, en particulier la classe VIA. Du côté des enseignants, l'injonction perçue à l'utilisation de la classe VIA ne tenait compte ni des contraintes techniques des écoles (vétusté du matériel, débit internet faible) ni des connaissances des enseignants quant à son usage dans le cadre de leur pratique pédagogique.

> *« Une déception, enfin je ne sais pas si c'est une déception mais c'est plus au niveau de l'outil informatique où on se rend compte qu'on n'en a pas vraiment l'usage en fait. Par mails et en imprimant les rédactions des élèves ça fonctionnait bien. Moi je ne peux pas essayer avec les ordis que l'on a ici, je ne peux pas essayer de faire les classes virtuelles avec eux, la visio avec le son en même temps c'est compliqué avec Internet, avec les ordinateurs. » (Séverin – PE depuis 3 ans – CE1/CE2/CM1/CM2 – Ecole d'1 classe - D2C1)*

Le collectif enseignants (D2) qualifie de « *fiasco technique* » la classe VIA. Pour Yves (PE depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes – D2C1), l'usage de la classe VIA par les enseignants, faute de formation ou d'accompagnement, a davantage relevé d'un outil de communication que d'un dispositif pédagogique. Il précise même que pour certains de ses collègues, l'expérience a été « *douloureuse* » face à « *la grande prétention sur le numérique* ».

Nous avons vu précédemment que le sentiment « *d'être démunis* » quant à l'usage des outils numériques proposés était évoqué par des enseignants.

L'acteur-circonscription, bien que mobilisé pour inciter à l'usage de certains outils, marque aussi sa déception :

> *« Et on s'est rendu compte que les collègues… ils nous ont dit : mais nous, on a échangé des mails. On s'est dit : mince... si on a fait tout ça pour qu'ils échangent des mails, c'est un peu nul » (IEN - rencontre inter-circonscriptions – D2).*

De même, la mise en place du MOOC Classes éloignées en réseau en 2017-2018, a eu des conséquences négatives quant à la mobilisation des enseignants par la suite :

> *« On nous a parlé du Mooc... il y a eu aussi beaucoup de déception au final. D'un engagement qui avait été… celui des enseignants, et une finalisation que les élèves n'ont pas vue, on leur a demandé de faire un travail et les élèves n'ont pas vu la finalité de ce travail. Donc beaucoup de déceptions autour du Mooc, donc des enseignants frileux par rapport à ce qui pourrait être proposé, qui leur serait un petit peu imposé. » (IEN - rencontre inter-circonscriptions – D2).*

Mais ces déceptions sur les outils sont à relativiser à la fois (comme nous l'avons évoqué précédemment) par des « *promesses non tenues* » du fait « *d'outils qui ne marchent pas* » et à la fois, selon les départements : en D1 et D4, l'accompagnement pédagogique et technique mis en place semble avoir soutenu des usages plus fluides d'outils numériques.

- **Un manque d'échanges entre classes, entre élèves voire entre enseignants**

Des enseignants sont déçus de n'avoir pas davantage développé d'échanges, de collaboration, d'interactions entre leur classe et celle(s) de leur(s) collègue(s). Pierre (PE depuis 39 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1) regrette de n'avoir pas pu « *s'associer à une autre classe* », et de ce fait, il a manqué la fonction « *communication et les échanges* » visée par EER. Ce sentiment est partagé par Yves qui, pour l'année 2018-2019, estime qu'EER sur sa circonscription *« était moins ouvert sur les autres classes* ». Cécile est déçue aussi du projet qui finalement ne va pas au bout d'une construction collective du projet à plusieurs classes, alors qu'elle l'avait présentée à ses élèves. Pour l'un des partenaires impliqués dans EER, l'objectif de créer une communauté d'apprenants n'est pas atteint.

Ces échanges et interactions entre classes, entre écoles demandent selon Alain (PE – PS/MS/GS – Ecole de 4 classes - D4C1), un *« travail supplémentaire* » par rapport au temps habituel.

> *« Gérer les projets avec d'autres écoles n'est pas simple. (hésitation). Y'a pas forcément de retour sur des choses qu'on a pu envoyer, ou alors nous on.. on prend pas forcément le temps de... de retourner des travaux qui nous ont été envoyés, ou des... des choses comme ça. Donc la communication reste encore assez compliquée... vu qu'elle... elle demande un... un temps supplémentaire, par rapport au travail qu'on fait déjà... au sein des écoles. » (Alain - PE – PS/MS/GS – Ecole de 4 classes - D4C1)*

Au-delà du temps à consacrer pour ces échanges, il a manqué selon certains enseignants un cadre, une sorte de marche à suivre, pour faciliter ces échanges.

> *« Cette année, on nous a donné un très bon outil, deux jours de formation pour faire de la production d'émissions de radio, un truc qui était plutôt nouveau pour nous tous. L'outil on en avait besoin, on a progressé sur l'enseignement de l'oral mais chacun dans nos classes. Mais est-ce que c'est réellement lié au projet Écoles en réseau, pas forcément. (…) L'aspect échange avec les autres n'est pas mis en avant dans ce projet. » (Collectif enseignants – D2)*

Les échanges, la collaboration, voire la mise en réseau comme caractéristiques d'EER n'ont pas toujours été perçus par les enseignants, et pour Clément (PE depuis 5 ans – CM1/CM2 – Ecole d'1 classe – D2C1), cette deuxième année d'EER *« était moins bien ».*

L'acteur-circonscription constate aussi que les échanges ont davantage relevé d'une dynamique de « *mutualisation que de collaboration* » (IEN - rencontre inter-circonscriptions – D2).

Que ce soit l'aspect recherche, l'aspect formation, l'aspect accompagnement ou encore l'aspect pilotage, plusieurs critiques sont portées par les enseignants sur le fait de ne pas avoir été davantage associés à l'élaboration et à la conduite des projets.

- **Les limites perçues de la recherche-action**

Nous avons vu que l'implication de chercheurs a été une motivation pour l'implication de certains enseignants mais les modalités de la collaboration mises en œuvre n'ont pas répondu à cette attente. Noémie (PE depuis 12 ans – CP/CE1/CE2/CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1) comprend que *« dans la partie recherche, entre guillemets »,* elle *« est dans la partie application du projet »*. Elle exprime ses doutes : *« et je ne sais pas si ce que je fais c'est bien, si ce que je fais c'est ce que je devrais faire, est-ce que je devrais les filmer et garder pour moi, est-ce que je devrais filmer et transférer à l'inspectrice, je ne sais pas en fait. »*. Elle s'attendait à *« arriver à quelque chose d'un peu plus fourni qu'un… petit scénario pédagogique »*. Précisons que ce scénario pédagogique était demandé par l'acteur-circonscription et non la recherche. De même, un ERUN (D4) précise que lors d'un bilan avec les enseignants, ils ont perçu l'enseignante-chercheure « *en tant qu'intervenante extérieure* » qui « *a proposé des choses... ».* Cet ERUN exprimera par la suite ses doutes sur l'appropriation par les enseignants.

- **Un changement symbolique du nom du dispositif**

Autour de la question du pilotage, le changement de dénomination en 2019 annoncé lors du séminaire du 25 janvier, a interrogé des enseignants :

> *« EER, ça supposait le côté éloigné... on était rentré dans ce projet-là l'an dernier pour le côté monde rural, et donc là sans le côté éloigné, ça change quand même la dimension » (Collectif Enseignants – D2).*

Ce changement de dénomination est-il choisi pour davantage d'ouverture, se demandent-ils.

- **Un pilotage académique perfectible**

Les enseignants au sein de ce dispositif ont été sollicités pour des actions de valorisation. Les enseignants estiment que la valorisation des productions et des apprentissages des élèves fait partie de leur mission. Mais elle « *dérange* » quand il s'agit « *d'une valorisation permanente et systématique »* (Yves – PE depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes – D2C1). Nous retrouvons aussi par cette critique le lien à un pilotage par « poupées russes » vu précédemment, c'est-à-dire l'émergence de nouvelles demandes (par définition non prévues) en cours de déroulement du projet.

> *« On est effectivement sollicité pour faire des... choses qui sont réutilisables ou montrables, etc. mais nous c'est une charge de travail supplémentaire. Qu'on ne nous présente pas forcément au tout début du projet. » (Collectif enseignants – D2).*

Séverin (PE depuis 3 ans – CE1/CE2/CM1/CM2 – Ecole d'1 classe - D2C1) se demande aussi comment les enseignants pourraient être associés au choix de la thématique du projet de formation et de recherche et même pourquoi pas reconduire d'une année sur l'autre un projet existant pour que « *des habitudes*

se prennent » pour les élèves, pour les enseignants en particulier quand il y a un aspect collaboration entre écoles.

L'acteur-circonscription regrette le manque d'implication réelle des collèges de secteur. A l'exception de D1, il semble que très peu de collèges aient participé à EER. La culture professionnelle et l'organisation très différentes entre le premier et le second degré sont données comme facteurs explicatifs mais aussi la volonté plus ou moins soutenue des principaux de collège, selon l'acteur-circonscription.

Enfin, des déceptions sont exprimées, notamment par l'acteur-circonscription (D2), concernant le pilotage académique, et plus particulièrement sur l'organisation des séminaires dédiés au dispositif : « *on n'y trouve pas notre compte dans ces séminaires* », en précisant ensuite que son besoin est de pouvoir « *échanger concrètement sur les projets* ».

Nous avons vu aussi précédemment que le manque de moyens (jours de formation, capacité de remplacements, disponibilité des conseillers pédagogiques au numérique, accès à des compétences techniques, matériels inadaptés) était relevé tant par les enseignants que par l'acteur-circonscription. Ce dernier exprime aussi le manque de moyens financiers en comparant sa situation à celle du Québec.

2.3.3 Des apports

Nous établissons une synthèse des apports d'EER dont les enseignants estiment avoir tiré bénéfice.

Le dispositif EER vécu par les enseignants leur a permis **d'acquérir de nouvelles connaissances en didactique** (enseignement de l'écrit, de l'oral, des sciences par exemple) grâce aux formations mises en place, et en pédagogie par l'expérimentation de projets avec leurs élèves. Yves (PE depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes – D2C1) énonce que cela lui a permis de poser « *de vrais jalons* » (il prend l'exemple de la posture d'auteur) sur un domaine dans lequel il se sentait peu outillé.

Même si les outils numériques ont été imposés et ne tenaient pas toujours compte des conditions pratiques (vétusté du matériel, débit internet insuffisant), cette **proposition d'usages des outils pour échanger ou collaborer avec d'autres classes, ou pour produire des contenus** (exemple de la webradio), a représenté une opportunité jugée intéressante par les enseignants et parfois accompagnée avec satisfaction (D1 et D4). Cette opportunité s'est consolidée par l'acquisition par les municipalités de matériels plus performants pour les écoles (avec l'appui de l'acteur-circonscription pour le montage des dossiers de financements). Elle s'est aussi consolidée par l'incitation à pratiquer des échanges via les outils numériques.

> *« Justement l'EER nous a motivés à essayer de mettre dedans peut être des choses qu'on aurait pas mises dans les échanges numériques avant, notamment avec la classe VIA ». (Sylvain – PE depuis 18 ans – CE1/CE2 – Ecole d'1 classe – D4C1).*

Pour Jérémie (PE depuis 4 ans – CM1-CM2 – Ecole d'1 classe – D4C1), *« l'EER ça nous a incités encore plus à... à développer ce projet, et à le pousser vraiment assez loin »*.

Aller plus loin par EER, c'est aussi pour certains enseignants **« *respirer* », trouver *« un épanouissement* », « *ouvrir des portes* », faire émerger « *plein d'idées* »**.

> *« Moi, le gros avantage que j'ai trouvé dans ce travail-là, et on a fait un voyage scolaire ensemble aussi, c'est surtout cet aspect de mélange des âges qui moi m'a permis de m'éclater un peu dans ce projet et eux [les élèves] aussi parce que*

franchement quand on dit on va travailler avec les grands, c'est génial pour des CP ». (Fabienne – PE depuis 17 ans – CP - Ecole de 5 classes – D4C1)

« Disons que c'est vrai que quand on nous a présenté le projet, je trouvais que c'était flou un peu, pour tout le monde aussi... Et donc après [la formation] on avait plein d'idées. » (Gisèle - PE depuis 26 ans – CM1/CM2 – Ecole de 4 classes – D4C1)

« On a eu une proposition, en formation, qui nous a ouvert plus des portes » (Collectif enseignants – D2)

« Cela a été vraiment pour moi, voilà, une ouverture sur l'extérieur qui m'a permis cette respiration. (Colette – PE depuis 35 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1)

L'un des apports très apprécié par les enseignants est **l'élargissement de leur réseau professionnel**. EER leur a permis de « *se constituer en réseau* » et « *ça a joué son rôle d'échanges professionnels, d'interconnexion... On va peut-être s'engager chacun sur des projets différents mais maintenant moi quand on me parle de la commune B., je pense à ma collègue CF* ». « *On a des contacts, ... des liens qui sont tissés. Le carnet d'adresses s'est rempli. Un peu plus.* » (Collectif enseignants – D2). Cela a permis de rompre un certain sentiment d'isolement.

« De pouvoir voir les collègues, de sortir de sa classe et de voir ce qui se passe un peu ailleurs, oui, c'est bien. » (Cécile - PE depuis 16 ans - CP/CE1/CE2 – Ecole de 3 classes – D2C1)

Les enseignants portent aussi un regard sur les apports d'EER pour leurs élèves. La participation à EER des enseignants a provoqué **des effets sur le travail en classe des élèves**. Sont évoqués :

- les progrès constatés dans les compétences travaillées (oral, écrit, lecture, sciences…), souvent aussi la créativité, l'entraînement vers l'imaginaire
- la motivation, la stimulation par les échanges avec d'autres classes dans un projet tout au long de l'année ou plus ponctuellement

  « Le dispositif en lui-même m'a beaucoup plu. De pouvoir échanger. Les élèves aussi étaient captivés par des interlocuteurs qui se trouvent à une quinzaine de kilomètres mais c'était vraiment génial » (Agnès - PE depuis 8 ans – CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1)

- le renouvellement d'une légitimité du travail individuel et un travail collectif des élèves
- la prise d'assurance dans la participation notamment pour des élèves en difficulté (dyslexie par exemple)
- l'évaluation partagée de leurs productions : faire des retours sur la production d'élèves d'une autre classe, en recevoir
- la prise de conscience d'un processus de production (d'un écrit, d'une présentation orale, d'une démarche scientifique…) et l'analyse au fur et à mesure de la construction d'une production pour arriver à un résultat final satisfaisant produit par les élèves
- la familiarisation avec des outils numériques et leurs usages
- le décloisonnement des tranches d'âge ou inversement le rapprochement de tranches d'âge, selon les projets mis en œuvre.

Yves (PE depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes – D2C1) résume l'intérêt pour les élèves d'avoir collaboré avec d'autres classes dans le cadre d'un projet autour de la posture d'auteur : le cadre collectif

plus large que la classe, proposé dans EER a permis de sortir des exigences respectives entre lui-même et ses élèves. Dans ce qui est proposé, *« les élèves attendent des retours et donc ils comprennent que pour qu'on approfondisse ces retours et bien il faut que nous aussi, on travaille sur les textes des autres… Donc ça a garanti un rythme de travail en fait, un cadre. (…) Cela a permis aussi de sortir d'un entre-soi ».*

Des enseignants de D1 soulignent aussi un enrichissement des situations d'apprentissage, notamment pour l'enseignement moral et civique, pour les élèves d'une même tranche d'âge mais qui sont trop peu nombreux dans leur classe par exemple pour débattre avec d'autres d'un sujet philosophique.

Mais encore une fois, l'outil numérique (ici la classe VIA) peut être au service d'un enseignement qui ne favorise pas les échanges entre élèves de différentes écoles :

> *« On a créé une classe VIA où nous étions trois écoles pour l'intervention d'une assistante en langue étrangère (…). Quand je dis qu'on est trois écoles, c'est toujours pareil, en fait ma classe intervenait avec l'assistante mais ils n'ont pas eu d'échanges avec les autres classes, les enfants. Donc c'était ma classe avec l'assistante, l'autre classe avec l'assistante… les 3 classes ensemble. » (PE dans Collectif Enseignants D1).*

A l'inverse, certains enseignants considèrent que le dispositif EER a eu un effet incitatif fort sur ce même outil.

((

Albero (2010) présente trois dimensions au dispositif de formation que nous avons adapté au dispositif EER. Nous avons présenté les deux premières dimensions (idéelle et fonctionnelle) et nous résumons ici la troisième dimension, celle du vécu, des relations intersubjectives qui construisent et peuvent aussi déstabiliser le dispositif.

Dans le cadre d'EER, nous avons proposé aux enseignants de préciser leurs attentes de départ et comment elles avaient été comblées ou au contraire insatisfaites. Les attentes des enseignants étaient fortes, révélant divers besoins relativement aigus autour de leur développement professionnel (par la formation, la progression dans leurs pratiques professionnelles), du travail collectif voire collaboratif et de l'ouverture ou la participation à une dynamique nouvelle (« casser la routine », expérimenter) pour leur école ou classe qui reconnaît leur spécificité.

Ces attentes n'ont pas toujours été satisfaites. Les outils numériques souvent imposés n'étaient pas toujours adaptés aux contextes des classes (matériel, connexion) et compétences (pédagogiques et techniques) des enseignants quant à leurs usages avec les élèves dans une perspective d'apprentissage. Les échanges entre élèves ou entre classes, ne se sont pas toujours révélés être à la hauteur des espérances suscitées par le dispositif. Il en est de même pour la collaboration entre les différents partenaires, ce qui peut s'expliquer entre autres par le manque de cadre, de temps dégagé, de co-élaboration avec les enseignants.

Mais les enseignants ont aussi exprimé de nombreux apports pour eux-mêmes autour des items suivants :

- l'acquisition de nouvelles connaissances en didactique
- l'opportunité de nouveaux usages d'outils numériques
- l'émergence de nouvelles idées, ouvrir des possibles
- l'élargissement de leur réseau professionnel
- pour certains, une respiration, un épanouissement

Concernant les élèves, les enseignants relèvent des progrès dans les compétences travaillées, la motivation, l'assurance, le plaisir d'apprendre dans des environnements numériques nouveaux pour eux, de créer des liens avec des élèves qu'ils n'auraient pas connus autrement, une dimension nouvelle de l'évaluation, le décloisonnement ou le rapprochement des classes d'âge.

2.4 La collaboration au sein d'EER : des logiques partenariales mises en œuvre par les enseignants

Nous avons principalement centré notre recherche dans le cadre du dispositif EER sur les enseignants et notamment leur appropriation du dispositif qui vise le développement de la collaboration via des outils numériques tant entre enseignants qu'entre élèves et/ou classes. Aussi c'est du point de vue des enseignants que nous traiterons la collaboration dans le dispositif EER. Les enseignants présentent une grande diversité d'acteurs avec lesquels ils collaborent ou pour le moins entretiennent une relation dans le cadre de leur implication et celle de leur classe dans EER. Ces relations sont de nature différente et révèlent des représentations que les uns portent sur les autres et réciproquement, mais elles révèlent aussi des représentations (rarement explicitées et détaillées) portées par les enseignants sur le territoire. Nous présentons en particulier les objets de ces relations en distinguant les relations des enseignants avec d'autres types d'acteurs (dont certains comme les parents d'élèves ou les élus sont visés par EER), celles des enseignants avec d'autres enseignants (visées par EER) et celles entre élèves et/ou classes (visées par EER).

2.4.1 Les acteurs impliqués

Dans la mise en œuvre de leur projet dans le cadre d'EER, les enseignants mobilisent de nombreux acteurs. Nous présentons dans la figure 4 les acteurs qu'ils ont cités au cours des entretiens en les distinguant par échelle territoriale (commune, intercommunalité, multi-intercommunalités, département et au-delà) et ceux appartenant à l'éducation nationale et aux collectivités publiques territoriales. La carte montre la très grande diversité d'acteurs (en nombre, en qualité, en statut…) avec lesquels l'enseignant collabore. Certains de ces acteurs interviennent en classe (médiathécaire, employé communal ou intercommunal pour la musique, collègue enseignant, ASTEP, parent d'élève…).

Cette relation est parfois de l'initiative de l'enseignant, parfois de la collectivité territoriale, de l'acteur-circonscription ou autre acteur. Cette relation est ponctuelle ou régulière.

Nous avons interrogé les enseignants sur la notion de collaboration : quelles pratiques, avec qui, quelles spécificités éventuelles dans EER, etc. Ils citent plusieurs collaborations selon les acteurs :

- Collaboration avec un ou plusieurs intervenants extérieurs
- Collaboration avec un(e) chercheur(e)
- Collaboration avec des collègues enseignants de la même école, du même RPI ou d'autres établissements
- Collaboration entre élèves ou entre classes

Les enseignants précisent que la plupart de ces relations sont directes, sans intermédiaire. Elles font l'objet de rencontres qui ont lieu dans l'école ou en dehors de l'école. Ces relations ont aussi comme modes de communication des outils numériques.

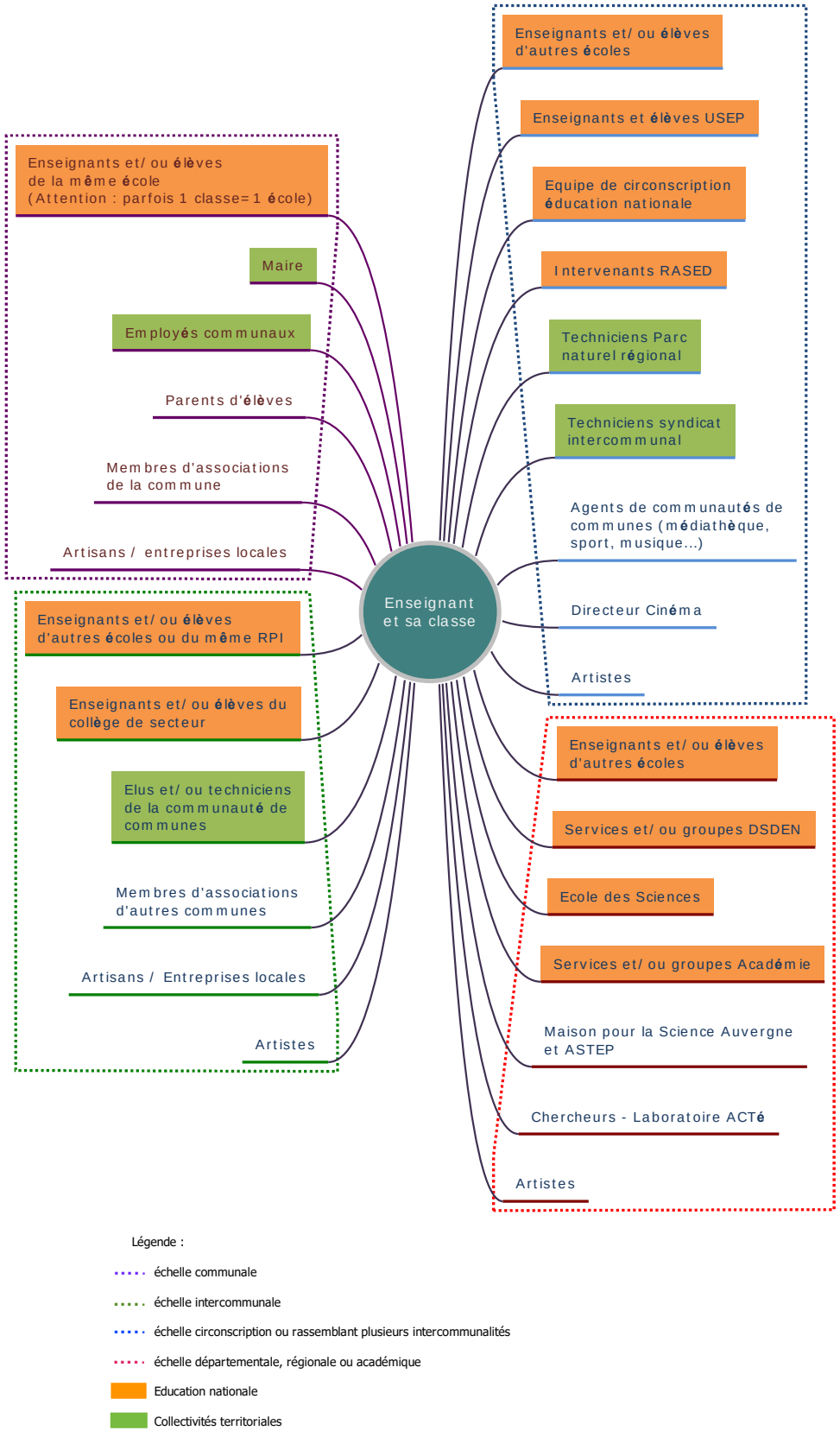


Figure 4 : Acteurs avec lesquels l'enseignant et sa classe entretiennent une relation de collaboration

Lors de l'entretien collectif d'enseignants en D2, les enseignants ont nommé **l'importance de la collaboration notamment avec des « intervenants extérieurs »**, entendus comme n'appartenant pas à l'éducation nationale. Cette collaboration est pour la plupart régulière (au moins chaque année avec un ou plusieurs intervenants) et dépasse la seule intervention en classe et les temps communs de préparation et d'évaluation. En effet, cette collaboration avec ce tiers – intervenant extérieur leur permet d'échanger sur leurs pratiques pédagogiques. Des enseignants en classe unique ou dans une école à une seule classe dans le cadre d'un RPI éclaté par exemple, insistent sur l'importance de ces échanges et interventions pour diminuer le sentiment d'isolement et proposer aux élèves d'autres « figures » d'enseignement.

Notons que dans le cadre d'EER, cette collaboration avec des intervenants extérieurs a été parfois initiée par l'acteur-circonscription, par l'intervenant extérieur lui-même ou par l'enseignant.

Des chercheures du laboratoire ACTé ont été citées aussi par des enseignants quand ils évoquaient leurs pratiques de collaboration dans EER dans le cadre de la recherche-action menée. Des enseignants ont souligné que ces recherches-actions ont été l'occasion de prendre du recul sur leur pratique, d'analyser des difficultés ou encore d'expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques et didactiques. Parfois aussi, des regrets sont exprimés sur une faible sollicitation pour participer à la conception et au déroulement de la recherche.

La collaboration plus largement explicitée par les enseignants est celle engagée avec leurs collègues enseignants au sein de la même école, leur(s) collègue(s) d'une autre école ou encore du collège de secteur.

Nous développerons les objets et modalités de cette collaboration ultérieurement. Notons néanmoins que les enseignants (collectifs enseignants de D1 et D2) précisent là encore l'importance de ces échanges quand ils sont en situation de classe unique ou de classe seule dans une école en RPI. *« On n'a pas tant que ça l'occasion d'échanger vraiment entre collègues »* précise notamment Clément (PE depuis 5 ans – CM1/CM2 – Ecole d'1 classe – D2C1). EER en ce sens leur a permis des échanges, parfois de monter des projets en commun.

Enfin, **la collaboration entre élèves ou entre classes est aussi très présente dans les discours des enseignants et revêt une grande diversité de modalités et d'objets**, selon les circonscriptions. Elle fera l'objet d'un développement ultérieurement dans ce rapport.

Ces deux dernières collaborations demandent un cadre selon Clément (PE depuis 5 ans – CM1/CM2 – Ecole d'1 classe – D2C1).

> *« Je pense qu'il faut... dans ce cadre-là, il faut nous lancer sur des outils peut-être qu'on maîtrise déjà en début d'année. [Plusieurs approbations] Parce que là on a consacré du temps à maîtriser un nouvel outil, une nouvelle façon de construire des séances... d'un enseignement de l'oral. Mais après, tout le temps qu'on passe là-dessus, on ne l'a pas passé à se mettre en réseau. Enfin je pense qu'il faudrait des outils qu'on maîtrise déjà. Mais par contre, vraiment construire... une façon d'échanger. Avec des règles dès le début, et être presque contraints à échanger sous une certaine forme. Sinon, comme ça, spontanément c'est très compliqué d'échanger avec des collègues ou entre classes. »*

2.4.2 Les périmètres de la collaboration dans EER : territoire versus projet ?

2.4.2.1 Relations partenariales entre enseignants et une diversité d'acteurs plus ou moins locaux

La carte des acteurs de la collaboration nommés par les enseignants (figure 4) introduit la notion de territoire que nous avons réduite à des échelles administratives de collectivité territoriale pour pouvoir situer tous les acteurs. Mais les enseignants évoquent aussi le territoire comme « *le local* », « *le village* », les caractéristiques sociales et démographiques, la géographie (« *la montagne* », « *le rural* »), les catégories socio-professionnelles des parents d'élèves ou encore d'autres échelles administratives notamment de l'éducation nationale comme le territoire de recrutement du collège de secteur, la circonscription ou l'académie. L'ensemble de ces caractéristiques révèle en partie le(s) regard(s) porté(s), voire les jugements, plus ou moins fondés ou documentés par les enseignants sur le territoire de leur classe, de leurs élèves.

Séverin (PE depuis 3 ans – CE1/CE2/CM1/CM2 – Ecole d'1 classe - D2C1) fait par exemple le lien entre le qualificatif « éloigné » d'EER et la situation à la fois géographique et démographique du territoire de son école :

> *« c'est un territoire vraiment éloigné, là pour le coup ça veut dire quelque chose d'être éloigné, parce qu'il y a les montagnes, parce que c'est loin, parce que... et qu'il n y a pas beaucoup de villages, qu'il n'y a pas beaucoup d'enfants dans le coin ».*

Cela a motivé pour d'autres leur implication dans EER : *« on était rentré dans ce projet-là l'an dernier pour le côté monde rural »* - (PE Collectif enseignants D2).

Mais comme nous l'avons vu précédemment, enseigner en milieu rural ne signifie pas pour tous les enseignants, un isolement.

> *«Je ne me sens pas éloigné moi en fait, alors que je suis à la campagne ». (PE Collectif enseignants D2)*

La complexité des découpages administratifs et géographiques du territoire pose aussi des difficultés pour certains enseignants, ces découpages étant bordés de « frontières » qui délimitent avec qui l'on peut ou non « collaborer » dans le cadre par exemple d'un dispositif comme EER.

> *« Pour situer géographiquement, la commune A. est à un bout de la circonscription et la commune B. est complètement à l'autre bout. Donc ce sont vraiment deux zones où l'on ne se connaissait pas forcément avant ce projet. On ne travaille pas sur les mêmes secteurs de collège même si c'est la même circonscription, donc c'est vrai que c'est plutôt compliqué. Nous on a créé plutôt des liens avec les écoles de la commune C., par la proximité de deux écoles qui sont séparées par quelques kilomètres. Mais là, pour le projet, il faut presque une heure pour... rejoindre nos deux écoles donc ça ne se fait pas naturellement. » (PE Collectif enseignants D1).*

Le rapport au territoire des enseignants renvoie à leur connaissance de ce territoire et en particulier de ses acteurs pour pouvoir les mobiliser au besoin. Cette connaissance est pour Lucie (*PE depuis 9 ans – PS/MS/GS/CP – Ecole de 2 classes – Collectif enseignants D1)* une question de temps.

> *« La commune B., ça fait longtemps que j'y suis, donc au final je connais les familles, je connais bien la municipalité donc... par exemple, quand ma collègue s'est trouvée bloquée sur le projet, j'ai tout de suite pensé au papa d'élève, je l'ai appelé. Le fait de*

bien connaître l'environnement de l'école, déjà, on n'a pas trop... la barrière de la timidité ou de déranger, on est plus direct et... on n'hésite pas, on sait qui appeler et ça c'est important. C'est utile, quand on connaît son environnement. Après, si je n'avais été dans l'école que depuis un an ou deux, je ne l'aurais sûrement … pas fait pareil. »

Deux acteurs sont évoqués par la majorité des enseignants en rural, acteurs avec lesquels ils essaient de nouer des relations durables : le ou la maire et les parents d'élèves.

Au-delà de la compétence obligatoire de gestion scolaire (écoles maternelle et primaire), beaucoup d'enseignants évoquent l'attachement du/de la maire à l'école comme condition d'une relation de soutien voire collaborative.

« On a beaucoup de chance parce que l'entente est très bonne et on a un maire qui tient beaucoup à son école. (…) Notre mairie a franchement joué le jeu, on est même mieux équipé que peut-être certaines écoles de villes par rapport à ça.» (Sylviane - – PE depuis 18 ans – CM2 - Ecole de 2 classes – D4C1)

« Le maire nous fait confiance et on se connaît depuis longtemps, il sait ce qu'on fait, comment on travaille, qu'on calcule budgétairement tout pour que la mairie ne soit pas défavorisée. (…) Dans une petite commune comme la nôtre, le maire fait venir la presse pour parler de son village, pour parler du projet de l'école. » (PE - Collectif enseignants D1).

Notons que sur l'équipement en matériel informatique des écoles rurales (ordinateurs, tablettes, tableau numérique intéractif…), l'acteur-circonscription a souvent soutenu les municipalités dans le dépôt de dossiers de financements dédiés (Appel à projets "Écoles numériques innovantes et ruralité" du Ministère de l'éducation nationale) : *« Un travail d'arrache-pied entre la circonscription et les mairies pour la dotation »* (IEN – D2C3).

D'une manière générale, **la plupart des enseignants interrogés essaient de croiser leur connaissance des projets de territoire qu'ils soient portés par la municipalité, la communauté de communes ou encore un syndicat mixte par exemple, avec leurs propres projets d'enseignement**. Beaucoup citent la participation active de leur classe à des manifestations locales (commémoration du 11 novembre, brocante…). Ce croisement entre projet de territoire et projet de classe ou d'école répond à ce qu'évoque une enseignante de D1 (Collectif Enseignants D1) : *« c'est une relation dans les deux sens* ». Fabienne (PE depuis 17 ans – PS/MS/GS - Ecole de 5 classes – D4C1) présente aussi le partenariat autour du tri sélectif développé tant avec le maire que les techniciens de la commune, d'un syndicat intercommunal comme la rencontre de deux projets qui se sont mutuellement enrichis. Elle cite ainsi des élèves qui ont développé leurs connaissances sur le tri des déchets, leur gestion mais aussi leur capacité à s'adresser à un interlocuteur public, à poser des questions clairement, réunir et analyser des informations. Ce travail s'est mis en place dans une double collaboration : entre deux classes de la même école et avec les collectivités locales. Pour ces dernières, la politique de développement du tri sélectif et de la gestion des déchets venait très récemment de se mettre en place et nécessitait multiples approches pour inciter les habitants à trier leurs déchets par exemple. Les élèves ont ainsi *« accepté de mener une mission d'éducation auprès de leurs parents »* en matière de tri sélectif des déchets.

Les enseignants soulignent aussi l'importance de la participation des parents d'élèves pour des motifs divers : une meilleure connaissance de l'école et du métier d'enseignant ; une collaboration dont la perspective est centrée sur l'éducation des enfants.

« Pour moi c'est essentiel d'ouvrir l'école parce que malheureusement des fois ils [les parents] ont des a priori par rapport à leurs propres expériences sur l'école et... les inviter à venir, à voir ce qu'on y fait, comment on s'y prend, et même pour les enfants je trouve que c'est important de sentir que leurs parents aient un regard sur ce qu'ils font. Voilà ils s'impliquent dans le projet. » (Sylviane - – PE depuis 18 ans – CM2 - Ecole de 2 classes – D4C1)

La figure 5 rassemble les objectifs attendus des relations de collaboration qu'ont nommés les enseignants avec les acteurs du territoire (hors enseignants et élèves). Ces objectifs ne sont pas hiérarchisés.

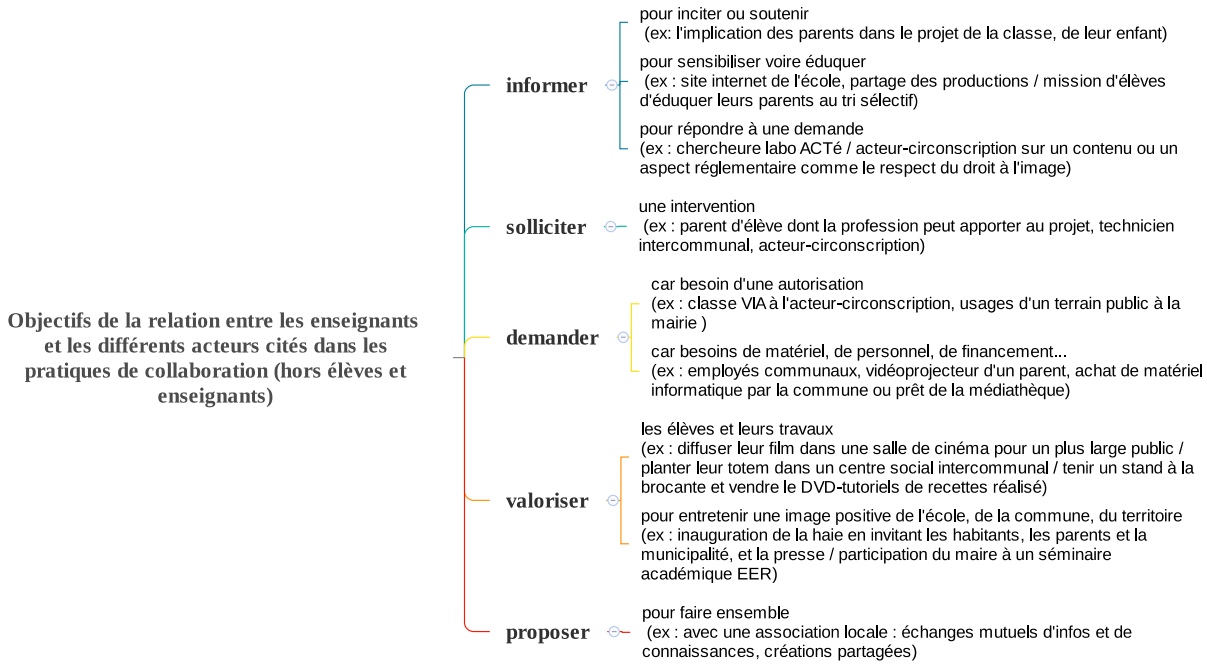


Figure 5 : Objectifs de la relation entre les enseignants et les différents acteurs cités dans les pratiques de collaboration (hors élèves et enseignants)

2.4.2.2 La collaboration entre enseignants

Même si la collaboration est soulignée parfois comme une nécessité pour des enseignants en classe unique ou dans une école à une classe dans un RPI, la collaboration entre enseignants est plébiscitée par tous les enseignants interviewés. Le dispositif EER vise cette collaboration et celle entre élèves mais les pilotes n'ont pas développé ou précisé les attendus et les modalités autres que l'usage d'outils numériques pour une télécollaboration. Par ailleurs, notons que les enseignants mais aussi souvent l'acteur-circonscription rappellent que des collaborations préexistaient à EER. Néanmoins, les enseignants ont insisté lors des entretiens sur cette dimension collaborative professionnelle qu'ils distinguent de deux termes utilisés pour définir ce qu'elle n'est pas : elle n'est pas une forme de mutualisation ni une compétition entre enseignants.

Il est intéressant, à partir des témoignages des enseignants, de définir ce que recouvre la collaboration pour eux. Nous verrons que la notion de collaboration est fortement empreinte de valeurs. Enfin, à

partir des exemples de collaboration avec leurs homologues et avec leurs collègues du second degré, nous présenterons les difficultés que posent aussi pour certains cette collaboration.

De quoi la collaboration est-elle le nom ?

Pour certains enseignants, la collaboration est constitutive du métier d'enseignants. Jérémie (PE depuis 4 ans – CM1-CM2 – Ecole d'1 classe – D4C1) précise que *« c'est sa manière de travailler ».* Il rejoint la vision d'Agnès (PE depuis 8 ans – CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1) de son métier :

> *« J'aurais pu être une enseignante tranquille dans la commune de S. et ne m'inscrire dans aucun projet et finalement, me satisfaire d'être... toute seule avec mes vingt-deux élèves en classe, et puis ne pas regarder ce qu'il y a autour, mais je pense que ça ne prépare pas non plus les élèves à... l'ouverture aux autres. Voilà, je préfère ouvrir la classe, m'ouvrir aux collègues. »*

Elle précise aussi que ce n'est pas perdre du temps :

> *« Je n'ai pas l'impression que ça me fasse perdre du temps de travailler avec d'autres collègues. Au contraire j'ai l'impression que ça m'en fait gagner. (…) Là j'ai un projet avec une collègue... en fait on va travailler ensemble, puis on va travailler là-dessus et on se définit des objectifs et je sais où je vais. »*

- **Collaborer, c'est s'ouvrir aux autres, construire et alimenter une équipe, un réseau**

La collaboration pour les enseignants est une question d'ouverture aux autres collègues dans la perspective d'un projet partagé. Le dispositif EER a permis de *« se lier à d'autres que l'on ne connait pas forcément »* (Jérémie - PE depuis 4 ans – CM1-CM2 – Ecole d'1 classe – D4C1), il crée une nouvelle opportunité *« de rencontrer des collègues qui ont envie de faire des projets en collaboration »* (PE – Collectif Enseignants D2), *« de travailler en équipe, de travailler sur un projet commun au sein d'une circonscription.* (Agnès – PE depuis 8 ans – CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1). Cette dernière précise aussi :

> « *Je me sens moins seule [rire] en effet de travailler avec des collègues... on se sent moins seul, on... fait partie d'une circonscription. Voilà, on n'est pas juste la collègue de CM de la commune de S. perdue dans la campagne (…). Je crois que... le sentiment d'appartenance est important quand même je crois pour travailler ensemble »*.

Pour Yves (PE depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes – D2C1), il s'agit aussi de créer une équipe et EER a permis *« au moins ça ».* Selon lui, la collaboration va de pair avec la constitution d'un réseau et revêt un caractère indispensable à l'exercice de son métier. Il se doit aussi de transmettre cette dimension aux élèves :

> « *Dès que je peux raccrocher des wagons avec d'autres collègues, oui je le fais le plus vite possible, parce que c'est stimulant, pour moi avec les collègues, et pour les enfants aussi. En fait, ça leur donne accès tout de suite à un réseau. Enfin moi, cette notion de constituer un réseau… je crois énormément à cette notion de réseau. On construit des mailles… on est les nœuds d'un réseau, moi je suis un nœud d'un réseau, je suis un passeur, et en fait les enfants doivent, enfin découvrent cette notion-là. Je pense qu'à travailler avec de nombreuses classes, on se transmet des choses, on se les passe. Voilà le collectif est essentiel. »*

Parfois, ce collectif en réseau constitue une possibilité de travail en projet qui n'existerait pas sinon.

« Moi qui suis dans une école... - je suis sur la plus grande école – je ne travaille pas avec mes collègues [rire] enfin parce que... c'est une réalité quand même que… beaucoup de collègues ne veulent pas spécialement faire de projets dans l'année. » (Christelle – PE depuis 16 ans – CM1/CM2 - Ecole de 8 classes – D2C1)

« Ça m'a permis de sortir de l'équipe pour mieux y revenir. » (Colette – PE depuis 35 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1)

- **Collaborer, c'est échanger**

L'une des fonctions attribuées à la collaboration est l'échange entre enseignants. Ce terme est très présent dans le discours des enseignants. Parfois synonyme de communication, parfois d'interaction, il est souvent associé au terme de rencontre : se rencontrer pour échanger notamment sur les pratiques, les projets.

Colette (PE depuis 35 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1) exprime qu'elle est *« dans cette dynamique-là : des échanges de pratiques, en petits comités, en plus grands comités mais... qui permettent justement d'échanger sur des choses concrètes et puis surtout on sait que la personne est dans la circonscription donc... on n'a pas à aller loin pour éventuellement la rencontrer, redemander des choses* ». Sylviane (PE depuis 18 ans – CM2 - Ecole de 2 classes – D4C1) précise son souhait permanent de pouvoir « *se rapprocher* » de collègues du même cycle, pour échanger et « *que chacun apporte des choses nouvelles* ». Pour Agnès (PE depuis 8 ans – CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1), EER « *ça oblige les enseignants qui s'inscrivent dans ce projet-là à vraiment garder le contact et à produire quelque chose de commun, enfin... quand je dis oblige, ce n'est pas dans le sens négatif.* »

Séverin (PE depuis 3 ans – CE1/CE2/CM1/CM2 – Ecole d'1 classe - D2C1) prend l'exemple des réunions écoles-collège qui, parce qu'elles sont parfois organisées dans d'autres écoles, lui permet de *« regarder comment c'est organisé* ». Pour lui, c'est un enjeu d'ouverture et de pouvoir *« se rendre compte un peu de ce que font les autres, et c'est important d'avoir cette opportunité ».*

- **Collaborer, c'est apprendre des collègues et améliorer sa pratique**

Plusieurs enseignants insistent sur la dimension d'apprentissage de la collaboration dans une perspective de changement de pratique d'enseignement et pédagogique. Travailler ensemble c'est porter un regard différent sur sa propre pratique, l'interroger et l'enrichir. C'est aussi prendre des idées et en donner à d'autres. Et surtout, il s'agit d'oser, « se lancer », de « faire quelque chose que l'on n'aurait pas fait sinon » comme le précise des enseignants (Collectif Enseignants D2).

« Comme lui, c'est vraiment son domaine, ça me permet d'apprendre aussi... plein de choses, en même temps que les enfants. (…) Moi ça a tout changé la collaboration avec le collègue et sa classe : travailler en vrai lien étroit avec une autre classe, où il faut travailler sur les mêmes domaines, il faut essayer de travailler en même temps, pour qu'on se rencontre justement ; que les enfants aient vu les mêmes choses… C'est vrai que ça pousse à une organisation vraiment, un timing pour soi, sa pratique. » (Jérémie - PE depuis 4 ans – CM1-CM2 – Ecole d'1 classe – D4C1)

« Le réseau c'est pouvoir échanger sur nos pratiques et puis enrichir, s'enrichir de ce qui est fait ailleurs et... peut-être donner des idées à d'autres quoi. (…) C'est aussi par les échanges d'enseignants de même cycle « progresser dans la pratique » (Sylviane – PE depuis 18 ans – CM2 - Ecole de 2 classes – D4C1)

- **Collaborer, c'est partager des ressources et des compétences**

Accéder à des ressources n'est pas suffisant pour signifier collaboration, mais pour la majorité des enseignants rencontrés, le partage de ressources est une condition nécessaire à la collaboration. Ce partage peut se situer en amont, pendant et après la réalisation de la collaboration ou de l'action commune. Les exemples de ressources sont divers dans EER : un bilan d'action accompagné des supports pédagogiques employés ; des mémos de compétences à acquérir par les élèves dans telle ou telle matière ; des préparations rédigées ; des productions d'élèves ; les temps d'échanges formels ou informels entre enseignants ; ou encore le témoignage d'une expérience lors des temps d'animation pédagogique proposés par l'acteur-circonscription. Pour Sylviane (PE depuis 18 ans – CM2 - Ecole de 2 classes – D4C1), établir le bilan du projet commun dans le cadre de EER, c'est interroger :

> *« ce qu'il était au départ? ce qu'il a été à la fin ? Quels problèmes on a rencontrés ? comment on le ferait si on était amené à le refaire? Et en répondant à ces questions, on peut transmettre à… ceux qui se retrouvent dans les situations similaires, qu'ils puissent le faire dans leurs classes. Avoir déjà les supports et puis de le refaire en classe si on se retrouve dans le projet. Comme ça je vois aussi d'autres choses qui sont faites et de me dire : c'est quelque chose que j'ai déjà envie de faire l'année prochaine, et j'ai déjà un support, donc je gagne du temps. ».*

Plusieurs enseignants rappellent que l'accès à la ressource est à la fois une démarche individuelle de recherche voire de veille mais aussi un enjeu institutionnel et professionnel qui doit être animé et soutenu en tant que tel par de multiples formes et modalités d'accès pour tous. En effet, des enseignants signalent des difficultés concernant le partage de ressources. Des enseignants (Collectif Enseignants D2) expriment « *la petite pression ressentie de partager les trucs* » car « *on se compare entre nous* ». Alain (PE – PS/MS/GS – Ecole de 4 classes - D4C1) explique sa difficulté :

> *«J'ai du mal à partager* [mes ressources ou productions] *par manque de temps (…) En fait je me refuse à les mettre comme ça. C'est-à-dire que j'ai toujours envie d'expliquer comment j'ai mis en place dans ma classe telle activité ou autre... pour pas le donner et puis le laisser comme ça... J'ai envie d'expliquer, j'ai fait comme ça. Et ça, je m'aperçois que ça prend énormément de temps de le faire. »*

Agnès (PE depuis 8 ans – CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1) exprime un sentiment d'illégitimité à partager de la ressource produite par elle-même :

> *« En fait je ne vois pas comment je pourrais partager mes documents. Je ne vois pas s'il y a vraiment un intérêt à les partager, enfin... je ne sais pas. Là* [pour l'animation pédagogique]*, c'est parce que l'inspectrice m'a demandé de les partager parce qu'elle voyait un sens à... mon travail mais... Je ne me sens pas assez... sûre pour pouvoir partager des documents. Enfin je me dis : quelle est ma légitimité pour partager des documents en fait ? ».*

Plus positivement, une enseignante (Collectif enseignants D1) insiste sur le terme de partage :

> *« On a notre espace collaboratif sur l'ENT, et tout le travail qu'on fait, on peut le retrouver sur... l'espace ENT, et donc on partage. Et ça par contre, pour moi c'est le plus important... C'est vraiment le... mot partage, l'EER, pour moi, c'est ça. Et ça a été important.* »

Dans le cadre d'EER, l'acteur-circonscription a pu mettre en place dans son ENT, un espace dédié aux partages de ressources et de productions. Cet espace était réservé spécifiquement aux enseignants et à l'acteur-circonscription impliqués dans EER, avec parfois un accès limité pour les enseignants à la lecture, parfois ils pouvaient aussi déposer des documents ou productions. Plusieurs enseignants ont regretté ne pas avoir accès à un outil plus « *interactif* » de type réseau social dédié. Les enseignants n'ont pas été consultés pour choisir ces outils et leurs usages, bien qu'ils aient été fortement incités à les utiliser.

Des enseignants mobilisent aussi dans le cadre de la collaboration les compétences de leurs collègues (et les leurs) et certains évoquent une pratique existante « *d'échanges de services* » au sein de leur école quand on les interroge sur la collaboration. Colette se souvient de la collaboration avec ces collègues au cours de ses premières années d'enseignement en région parisienne :

> *« Nous étions trois classes de CP. Ce n'est pas évident un trio. Mais on a vraiment appris à travailler ensemble. On avait chacune sur le bureau les préparations de chacune. On en faisait ce qu'on voulait... mais c'était à disposition. On avait vraiment envie d'aller dans le même sens. (…) On se nourrissait vraiment des compétences des unes et des autres, pour pouvoir avancer. » (Colette – PE depuis 35 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1).*

L'échange de services permet aussi aux élèves d'avoir plusieurs enseignants :

> « *Et nous, on fait beaucoup d'échanges de services entre nous... Donc ce qui fait que les enfants font des activités avec les uns, avec les autres, on essaye d'utiliser nos compétences... Il y a un collègue qui fait plutôt le sport avec nos classes, moi je fais plutôt l'espace-temps, l'histoire-géo, l'anglais, une collègue est plus spécialisée en arts plastiques. » (Gisèle - PE depuis 26 ans – CM1/CM2 – Ecole de 4 classes – D4C1)*

Conditions de la collaboration

Les enseignants interrogés ont énoncé plusieurs conditions facilitantes pour la collaboration entre enseignants. Pour beaucoup, il s'agit en premier lieu de partager des valeurs ou principes communs : aimer le travail collectif, « *être motivé* » par la collaboration et/ou par un objet de travail à partager (certains nomment le « *dada* », le métier exercé antérieurement), la clarté des objectifs, voire « *partager des valeurs sur l'engagement professionnel* ».

> *« Je ne vais pas chercher des collègues pour un projet quelconque, des projets, il y en a pleins, super, mais je veux trouver des valeurs qui me tiennent à cœur. » (Yves – PE depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes – D2C1)*

La stabilité des enseignants constitue aussi un facteur facilitant dans la mesure où plusieurs enseignants (et l'acteur-circonscription) lient collaboration, équipe et réseau. La construction et la consolidation de ce lien collaboration, équipe et réseau s'inscrivent dans un temps pluriannuel pour lequel le turn-over des enseignants dans certaines écoles est considéré comme une difficulté. Le temps dédié, comme lors des formations, participe des conditions favorables pour les enseignants pour collaborer. Comme l'exprime Séverin (PE depuis 3 ans – CE1-CE2-CM1-CM2 – Ecole d'1 classe – D2C1), une piste d'amélioration de la collaboration dans EER serait de pouvoir bénéficier de « *temps aménagés entre professeurs* ».

D'autres éléments sont par ailleurs exposés par les enseignants comme conditions de la collaboration. Comme nous l'avons vu précédemment, l'interconnaissance est à la fois un préalable et à la fois un point d'appui. Il ne s'agit pas seulement de « *se croiser* », il s'agit pour des enseignants de se connaître mutuellement, élargir le petit groupe « *d'habitudes* », observer qu'est possiblement partagée une « *même manière de travailler* ». Se connaître c'est du temps commun « *pour rencontrer des nouveaux collègues* », parfois proches géographiquement. Les expériences antérieures de collaboration sont partagées et valorisées à cette occasion. Partir à deux écoles en classe de découverte, être impliqués dans l'USEP sont des exemples cités par les enseignants comme étant des points d'appui pour développer leur collaboration avec les mêmes enseignants ou avec d'autres.

La question du cadre et/ou de l'accompagnement est posée par des enseignants (Collectif Enseignants D2) : certains sollicitent fortement une démarche ou un cadre préalablement définis qui faciliteraient la collaboration (de l'interconnaissance à des contenus pédagogiques, en passant par des scénarii), notamment celle qui vise les élèves. Ce cadre pourrait être fourni par l'acteur-circonscription ou construit par les enseignants eux-mêmes. Certains rappellent que la collaboration n'est pas spontanée, qu'elle soit entre enseignants ou entre élèves et recevoir des propositions stimule la participation. En particulier, des enseignants précisent que certains contenus ou certaines compétences à faire acquérir aux élèves sont plus opportunes pour des pratiques de collaboration. Sont cités la démarche d'investigation scientifique, la production collective d'écrits, le partage de lectures suivi de débat. D'autres rappellent que l'intérêt est *« que chacun puisse s'engager à la... hauteur de ses exigences. (…) On n'a pas tous les mêmes exigences et donc là on pouvait s'engager différemment et c'est très bien. »* L'accompagnement est aussi un vecteur pour lever une difficulté rencontrée par l'enseignant, le freinant parfois dans des projets de collaboration : le regard des collègues qui ne collaborent pas ou ne montent pas de projet avec d'autres.

> *« Après on est dans des cases, parce qu'on fait des choses au niveau de la circonscription. (...) Quand je reviens dans l'équipe [au sein de l'école], je suis un peu sur la défensive… On n'est pas reconnu… j'ai l'impression de faire peur. » (Colette – PE depuis 35 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1).*

Par ailleurs, le choix des outils influe aussi sur les conditions de la collaboration. Les modalités d'usage des outils numériques souhaités par les pilotes d'EER en particulier la classe VIA, seront étudiées dans la partie 2.5. Les enseignants impliqués dans EER rappellent que le choix des outils doit avant tout être en adéquation aux objectifs et au contexte de chacun. Ils ne hiérarchisent pas les outils en fonction d'un programme ou de leur nouveauté. La rencontre physique, le téléphone, le courriel, la classe VIA, le groupe Facebook, la plateforme partagée… chaque enseignant souhaite pouvoir choisir et mobiliser avec ses collègues l'outil le plus pertinent, parfois le construire, et bien sûr être formé sur les usages au regard d'objectifs pédagogiques définis préalablement.

Regard sur la collaboration entre enseignants du 1er et du 2nd degré

L'acteur-circonscription a délimité le dispositif EER, pour sa mise en œuvre, par secteur de collège et plus spécifiquement pour participer à développer une collaboration entre enseignants du 1er et du 2nd autour du cycle 3, qui réunit les CM1, les CM2 et les sixièmes. Or là encore, **cette collaboration n'est pas spontanée du fait d'un fonctionnement très distinct entre les deux degrés d'enseignement, des distances physiques parfois, et des différences de culture professionnelle et de fonctionnement institutionnel souvent**. Cela crée des conditions de collaboration inégales. Par exemple, organiser une

journée de formation en commun entre enseignants du 1er et du 2nd degré ne relève pas d'une même logique :

> *« un professeur du second degré... pour lui, il est dans une programmation de ce qu'on appelle une FIL, une formation d'initiative locale. Un professeur du premier degré, il est dans l'organisation d'une journée de formation qui est pensée au niveau du département, par l'inspecteur d'académie... qui ce jour-là le remplace… C'est un peu faire rentrer deux pieds dans la même chaussure* ».

De plus, organiser des réunions en dehors du temps de classe ne se déroule pas dans des conditions similaires :

> *« L'enseignant du premier degré est payé pour un pacte qu'il fait, il n'a aucune heure supplémentaire, ça n'existe pas. Pour le professeur du second degré, toute réunion à laquelle il assiste est payée. » (IEN – D1).*

Néanmoins, quelques secteurs de collège sont cités pour expliciter des collaborations « *réussies* » parfois même s'appuyant sur l'existence d'une *« tradition d'un travail commun entre professeurs de 1er et 2nd degré, (…) et de co-intervention»* (IEN –D1).

> *« Ce sont des secteurs où depuis quatre ans, les enseignants de mathématiques principalement du collège travaillent en co-intervention avec les professeurs du premier degré. Ils leur ont proposé des ateliers, autour de la symétrie axiale, autour... du travail décimal, des fractions… Et les enseignants du premier degré, la première année, ont donc choisi un... objet pour mettre en place des ateliers. Ils l'ont construit ensemble, ils l'ont déroulé ensemble. Et... les deux enseignants de mathématiques ont été surpris, les enseignants de primaire étant sur du multiniveaux, ont très rapidement été plus loin. C'est-à-dire ils ont eu envie d'un atelier qui... permette vraiment de construire et d'asseoir les concepts. Et d'entraîner les enfants. Et donc... ils sont revenus et ils... étaient sur trois-quatre co-interventions ensemble. Donc on s'est vraiment appuyé sur des secteurs où il y avait déjà cette... dynamique-là. » (IEN – D1)*

La collaboration permet parfois de répondre à des objectifs plus larges que ceux visés par l'action commune. Une enseignante (Collectif enseignants – D1) cite l'exemple d'un projet sur deux ans qu'elle a beaucoup apprécié, avec la professeure d'italien et précise que *« ce projet s'est monté parce qu'en fait le collège voulait créer une classe bilingue en italien ».*

Dans ce même collectif enseignants de D1, **plusieurs indiquent la richesse de cette collaboration entre enseignants du 1er et du 2nd degré** :

> *« Je suis contente parce qu'on travaille avec les professeurs du collège et c'est pareil, on a mis en place une progression, notamment en histoire géo, on a mis en place deux choses, une progression sur le cycle trois, ce qui nous permet de savoir qu'il y a des parties que c'est peut-être pas la peine de faire... à fond en CM2 puisqu'ils vont le voir vraiment comme il faut en sixième donc ça me... permet de revoir un petit peu aussi moi ma programmation. On a travaillé aussi sur un vocabulaire commun aussi en géographie... Cela met des jalons sur notre... façon de travailler. On va mettre en place aussi la progression en sciences. Il y a des choses qui… évoluent... on avance un peu plus sur notre façon de travailler ».*

L'influence de chaque protagoniste participe ou non des conditions de cette collaboration entre 1er et 2nd degré, et en particulier le principal de collège.

> *« - En parlant de principal de collège, nous... celui de la commune A., il est très dynamique, les professeurs n'étaient pas d'accord pour partir sur les projets, il les a motivés. Ils nous ont rencontrées, on a eu... vraiment, c'était… à pas de loup qu'on arrivait... Nous on était partantes parce que ça nous changeait un peu le quotidien... et puis on pouvait utiliser le matériel [Plusieurs personnes parlent en même temps] En CM1, CM2, le cycle trois va jusqu'à la sixième, donc on est censé avoir beaucoup de relations avec eux donc... tant qu'à faire autant travailler aussi avec les professeurs de collège.*
>
> *- C'est très important le principal de collège. Et le nôtre il est très moteur, ça se sent.*
>
> *- Et maintenant, il y a pas mal de professeurs de collège qui se sont greffés sur des projets EER. » (Collectif enseignants – D1)*

2.4.2.3 La collaboration entre élèves ou classes

La collaboration entre élèves ou entre classes est un objectif d'EER et soutenue à des degrés divers par les pilotes. Plusieurs enseignants l'ont expérimentée au sein du dispositif, même si certains la pratiquent en dehors ou l'ont pratiqué antérieurement. Lors des entretiens, ils ont exposé des motifs ou objectifs de collaboration, des modalités de mise en œuvre et souligné les difficultés rencontrées.

Pourquoi proposer une collaboration entre élèves ?

Nous relevons à partir des discours des enseignants deux types d'objectifs auxquels la collaboration entre élèves ou entre classes répond selon eux :

- Compenser des situations jugées plus ou moins handicapantes pour les élèves
- Enrichir les situations d'apprentissage

- **Une logique de compensation**

Nous avons vu précédemment que les représentations des enseignants vis-à-vis des écoles isolées ou rurales, que les pilotes d'EER souhaitaient réunir en premier lieu, s'appuyaient pour certains sur un sentiment d'isolement à la fois démographique (peu d'enfants sur le territoire) et géographique (distance entre les communes, éloignement de la ville). Cet isolement parfois relatif pour certains enseignants est perçu comme un handicap pour les élèves notamment parce qu'il a pour conséquence de réunir dans les écoles un faible nombre d'élèves d'une même classe d'âge ou du même cycle.

Séverin (PE depuis 3 ans – CE1-CE2-CM1-CM2 – Ecole d'1 classe – D2C1) qui dans sa classe de 4 niveaux ne compte que 2 CM1 et 2 CM2 explique :

> *« On est un peu tout seuls dans notre coin. Nos élèves de CM ne rencontrent pas souvent d'autres CM. »*

Jérémie (PE depuis 4 ans – CM1-CM2 – Ecole d'1 classe – D4C1) corrobore ce point de vue :

> « *C'était sympa de... voir que même à distance, on peut... partager des projets communs et présenter ce qu'on fait aux autres. L'inconvénient d'être une seule classe, c'est que les projets qu'on fait, c'est difficile de les exposer... à d'autres enfants, à d'autres personnes, il n'y a que nous.* »

Pour l'acteur-circonscription et pour des enseignants (D1), il y a un enjeu pédagogique notamment dans certaines matières (éducation morale et civique, sciences, langue écrite et orale, langue étrangère) et pour les classes multiniveaux de pouvoir rassembler un groupe d'une même classe d'âge pour une meilleure dynamique d'apprentissage. A titre d'exemples, sont cités les débats en philosophie. Même si un débat philosophique peut être abordé ensemble par plusieurs classes d'âge, il ne peut permettre d'approfondir certains aspects spécifiques à tel ou tel cycle comme le dilemme moral pour le cycle 3 qui interroge le système de valeurs de l'élève. Une enseignante (Collectif Enseignants D1) dans le cadre d'EER met en place deux fois par période avec une collègue, des débats philosophiques pour les CM en utilisant la classe VIA. Elles s'appuient sur une affiche, un livre, une vidéo dont le contenu est présenté par le groupe de CM de chaque classe.

Pour autant, les enseignants en classe multiniveaux ne voient pas la spécificité du multiniveaux comme un handicap global. Des soutiens mutuels et des solidarités entre élèves s'y déroulent. La difficulté relevée est justement la possibilité parfois limitée de « fédérer le groupe classe » quand plusieurs cycles sont présents et programmes distincts d'apprentissage à tenir. Le dispositif EER permet, selon les projets mis en œuvre, de rassembler le groupe classe autour d'un objet commun.

> *« Les CE1-CM2 ne sont pratiquement jamais ensemble, par exemple. Et donc c'était le moyen de... les faire travailler ensemble et... au moins on a ce climat vraiment de classe où quand on est dans un quadruple niveau ou plus même, on ne l'a pas forcément, parce que chacun fait son activité. Donc là ça permettait vraiment de fédérer le groupe classe » (PE – Collectif Enseignants D1).*

Le nombre restreint d'élèves accentue parfois le regard porté sur les difficultés individuelles des élèves. En élargissant le groupe classe, même à distance, des positionnements ou des relations changent entre élèves voire les positionnements ou relations de l'enseignant avec les élèves.

> *« Ce genre de projet... soude une classe, fait des... souvenirs toute l'année aux élèves, et puis ce qui fait que leurs différences, les choses compliquées, enfin, ça passe un peu... ça passe mieux » (PE – Collectif Enseignants D2)*

Enfin, pour certains enseignants, la collaboration entre élèves ou classes de plusieurs écoles permet de compenser une faible diversité d'intervenants. En effet, les élèves d'un RPI composé de deux écoles (de la maternelle au CM2) de 4 niveaux chacune, n'auront possiblement rencontré que deux enseignants pour les huit années de leur scolarité primaire.

- **Enrichir les situations d'apprentissage**

Au-delà du contexte de chaque école que certains enseignants jugent handicapant pour les élèves, pour l'ensemble des enseignants, le dispositif EER et les pratiques de collaboration mis en œuvre visent à enrichir les situations d'apprentissage.

La figure 6 présente les objectifs énoncés par les enseignants de situations collaboratives d'apprentissage qu'ils ont mis en place et des exemples concrets.

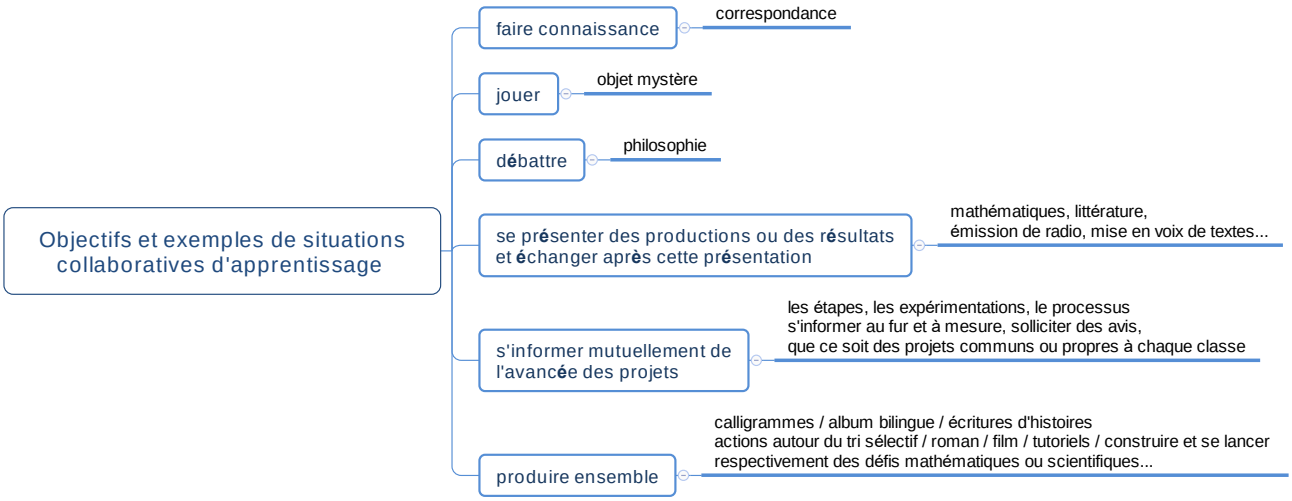


Figure 6 : Objectifs et exemples de situations collaboratives d'apprentissage

Des modalités de mises en œuvre

Outre les projets communs avec d'autres classes, d'autres élèves ou écoles, les enseignants présentent aussi des modalités de collaboration permettant d'enrichir les situations d'apprentissage par l'articulation entre un travail personnel de l'élève et/ou un travail collectif en classe et le travail collaboratif avec d'autres élèves ou classes. Des enseignants estiment que cela renforce la compréhension des élèves du processus de collaboration (étapes, avancées, échéances, préparation, évaluation) ne la restreignant pas à la présentation des résultats ou productions finales. De même, l'articulation entre échanges virtuels et échanges réels fait partie des modalités de mises en œuvre pour permettre aux élèves d'appréhender la collaboration dans de bonnes conditions.

Nous observons aussi que le périmètre des collaborations mises en œuvre entre élèves ou classes dans le cadre du dispositif EER peut être celui d'une même école (par exemple entre deux classes : les CP et les CM1-CM2) ; celui d'un RPI (par exemple en deux classes situées dans deux écoles différentes du RPI) ; celui plus large du secteur de collège (par exemple entre plusieurs classes de plusieurs écoles ou entre une classe d'école et une classe de collège) ; ou encore à l'échelle de la circonscription. A l'occasion du MOOC Classes éloignées en réseau, des classes ont débuté une correspondance avec des écoles au Québec mais ces projets se sont arrêtés très rapidement faute d'accompagnement.

Les effets relevés de la collaboration entre élèves ou entre classes

Les enseignants évoquent plusieurs effets sur les élèves qu'ils lient à ces situations.

- **Une légitimation renouvelée du travail des élèves**

Yves (PE depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes – D2C1) emploie ce terme de légitimité en prenant l'exemple de collaboration entrepris avec d'autres classes de la circonscription autour de la posture d'auteur. Pour chaque écrit d'un élève, plusieurs lecteurs « *nouveaux* » étaient disponibles et rompaient un « *entre soi* ». Le cadre collectif de la collaboration élargit les « exigences » que portent chaque enseignant et chaque élève sur son travail :

> *« Là, on sort de la classe et cela change le rapport aux autres. Les élèves de la même classe n'acceptent pas leurs critiques alors qu'ils accepteront mieux ces critiques provenant d'un tiers. Il y a une élève qui l'a dit dans un entretien : ça vient de l'extérieur. En fait le groupe est constitué, la critique de l'intérieur est compliquée, donc par un extérieur qui la fait, c'est une autre place et ça c'est très bien. Ils l'acceptent sans ce côté jugement, ils la prennent comme une critique, qui n'est pas un jugement personnel, ils sont sur le travail. Et je pense qu'ils sont facilement tournés sur l'objet du texte plus que sur la personne. Sinon, entre eux, ils se diraient : non mais tu dis ça parce que moi je suis untel et que tu penses que je suis comme-ci, comme ça. »*.

- **Une stimulation des élèves**

Plusieurs enseignants relèvent une stimulation des élèves quant au travail collectif ou échanges avec d'autres classes. Leur motivation en est renouvelée. Certains émettent l'hypothèse d'une influence de l'attrait de l'outil numérique (par exemple l'usage de la classe VIA), d'autres la nouveauté d'un dispositif d'apprentissage (par exemple le langage oral par l'enregistrement des voix), d'autres encore l'interaction avec des élèves qu'ils ne connaissent pas ou peu. La collaboration entre élèves ou classes nécessite un cadre, des échéances, des modalités. L'ensemble de ces éléments participe aussi de la stimulation des élèves selon certains enseignants.

> *« - C'est vrai que l'année dernière il y avait une vraie... pression. Pression dans l'idée de... [rire] enfin une vraie pression, pas une répression... [plusieurs approbations et rires collectifs] une pression dans l'idée de... il fallait rendre un texte à tel moment, l'envoyer à telle classe, recevoir l'autre, donc c'était très... stimulant.*
>
> *- Ils étaient dans l'attente.*
>
> *- Dans l'attente oui. La stimulation... » (Collectif Enseignants D2)*
>
> *« Il n' y a pas besoin de les motiver. C'est vraiment quelque chose de concret pour eux, ils ont un résultat à la fin et en même temps on a travaillé plein de choses sans avoir l'impression de travailler finalement, enfin… c'est une manière détournée de... [travailler] » (Sylviane - PE depuis 18 ans – CM2 - Ecole de 2 classes – D4C1)*

- **Une progression dans les comportements et les apprentissages**

Des enseignants notent un comportement plus « responsable » des plus grands quand les projets ont réuni « *des petits et des grands* ».

> *« On a travaillé à deux classes donc les petits CP avec les CM1 CM2 de ma collègue. On a travaillé séparément et en commun. On a beaucoup fait de tutorat et de groupes mélangeant petits et grands. Pour moi c'est le gros avantage que j'ai trouvé dans ce travail. (…) C'était un peu une envie justement de montrer aux petits là où ils étaient capables d'aller plus tard, et aux grands de se prendre en mains, de montrer que leur*

comportement pouvait avoir aussi une influence sur les plus petits et c'est vrai que cette année il n'y a pas beaucoup de problèmes petits grands. » (Fabienne – PE depuis 17 ans – CP - Ecole de 5 classes – D4C1)

« Cette organisation entre petits et grands, on constate qu'il y a vraiment une entraide qui se fait et justement les grands ont eu un comportement responsable aussi bien en terme de langage, de faire attention à ne pas dire trop de gros mots, d'avoir une attitude respectueuse parce qu'ils savent qu'il y a des petits bouts [enfants] qui les regardent sans arrêt ». (Sylviane - PE depuis 18 ans – CM2 - Ecole de 2 classes – D4C1)

Au sein même d'une classe, à l'occasion de la préparation d'un échange par une classe VIA, Colette (PE depuis 35 ans – CM2 – Ecole de 9 classes – D2C1) identifie aussi une progression dans les comportements *:*

« Ils s'autorégulent, ils s'auto-évaluent, enfin c'est très riche, très riche. Interactivement... Il y a même de l'entraide. Ils vont vraiment vers les autres... Et même les très pénibles ont trouvé leur place. »

L'évolution du comportement est aussi notable pour Séverin (PE depuis 3 ans – CE1-CE2-CM1-CM2 – Ecole d'1 classe – D2C1) quant au rapport aux autres élèves qu'ils ne connaissent pas :

« EER c'est un vrai outil pour que ces écoles [rurales ou éloignées] soient plus fortes, elles soient plus ouvertes, que les élèves s'y sentent moins déconnectés du reste, parce que je pense que ça pouvait être le cas quand je suis arrivé au début. Enfin c'était un peu le sentiment que j'avais, qu'ils se sentaient très loin de tout le reste. Quand on allait aux rencontres USEP, quand ils voyaient les autres, ils avaient des comportements… c'était un peu de la peur ».

De plus, des enseignants indiquent le constat d'une réelle progression dans certains apprentissages et accompagnée de la stimulation décrite précédemment.

« La rédaction souvent c'est un petit peu dur au début. Mais de fait avec ce projet d'écrits qui circulent entre classes, entre élèves, je trouve qu'ils ont fait beaucoup de progrès et qu'ils s'engagent plus facilement dans la tâche. Avant souvent ils avaient beaucoup de mal à trouver des idées et là, ils se creusent plus la tête. (…) Cela a levé le niveau d'exigence pour certains. Oui. Parce qu'il y a un vrai enjeu. Alors que si c'est juste le maître qui corrige finalement, ça reste scolaire. Là il y a un enjeu. Et puis ils sont du même âge, ils pourraient se rencontrer après au collège… je pense peut-être qu'ils réfléchissent comme ça, je ne sais pas. » (Séverin - PE depuis 3 ans – CE1-CE2-CM1-CM2 – Ecole d'1 classe – D2C1).

« Cela se voit que quelque part les élèves attendent des retours sur leurs textes. Ils comprennent qu'eux aussi, il faut qu'ils approfondissent des retours et pour ça, il faut que nous aussi on travaille sur les textes des autres. Cela crée et garantit un rythme de travail ». (Yves – PE depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes – D2C1)

« Mais c'est vrai que la lecture mise en voix... maintenant ils m'en font spontanément. Enfin c'est... spontanément... c'est-à-dire que... là on a fait une soirée poésie. Ils me

disent : mais maîtresse, est-ce qu'on peut se mettre à trois pour faire la mise en voix sur la poésie ? J'ai dit : mais oui, allez-y. Et ils réinvestissent, et ils adorent ça. Et ça a donné beaucoup d'assurance aux élèves qui étaient en difficulté... J'ai vu vraiment un grand changement. Surtout pour eux en fait. Parce qu'ils ne sont pas seuls avec leur lecture, ils sont dans un groupe, et ils ont confiance, et c'est vrai qu'ils sont bienveillants entre eux. (…) C'est vrai qu'un élève qui est en difficulté, quand il est dans un petit groupe, les autres sont assez sympas avec lui, ils disent : mais attends, on va le faire en chœur, celui-là, comme ça tu ne le lis pas tout seul ». (Agnès – PE depuis 8 ans – CM1/CM2 – Ecole de 2 classes – D2C1).

- **Une vision élargie pour l'élève de son contexte**

Des enseignants ont saisi par le dispositif EER l'opportunité d'offrir à leurs élèves une ouverture sur le monde qui les entoure. En effet, pour certains enseignants, leurs élèves en école rurale parfois isolée bénéficient de peu d'occasions collectives et éducatives d'appréhender leur statut d'élève, leur école voire leur milieu social dans un contexte plus large que ce qu'ils connaissent.

« Pour parler franc, ils ont du mal à s'ouvrir quand même aux autres... enfin, aux autres écoles. La ville L. c'est le bout du monde quelque part.
- Et nous... ils ne connaissent pas la commune P. alors qu'on est à la même distance de la commune S. que de la commune P. Donc moi j'ai des enfants qui ne sont jamais allés à P. Et je ne pense pas qu'ils iront avant très longtemps. A part...
- Ta commune, je me dis, si on ne leur montre pas sur la carte du département ils ne savent pas où c'est. » (Collectif Enseignants D1)

Pour Séverin (PE depuis 3 ans – CE1-CE2-CM1-CM2 – Ecole d'1 classe – D2C1), il s'agit par la collaboration avec d'autres classes, à la fois d'ouvrir et de rassurer :

« C'est mieux pour les élèves aussi, qu'ils sentent qu'il y a d'autres enfants qui vivent dans des milieux différents…, parce que ici ce sont des milieux un peu similaires, c'est un peu le même genre de familles, pas mal de paysans. Donc ils voient ça aussi. »

Même à distance, par l'usage de la classe VIA par exemple, *« les enfants se rencontrent »,* se crée entre eux *« une petite intimité. On sait à quoi ressemble un petit peu leur environnement »* (Sylvain – PE depuis 18 ans – CE1/CE2 – Ecole d'1 classe – D4C1).

2.5 Le cas spécifique des classes virtuelles : typologie des collaborations mises en œuvre

Les entretiens menés permettent de repérer des formes de collaboration instrumentée par la classe virtuelle variées et parfois inattendues. Ils montrent par contraste un certain nombre de caractéristiques des configurations d'expérimentation de classes virtuelles au sein du dispositif EER pour les cas étudiés.

Différentes utilisations de la plateforme de classes virtuelles coexistent. Les tâches peuvent être des tâches d'apprentissage (résolution d'énigmes mathématiques ou écritures de calligrammes, analyse des intentions d'auteurs de textes, langues, etc.) ou de coordination de projets entre classes. Les fonctionnalités de la plateforme peuvent être utilisées en tout ou partie. La figure enseignante peut être

multiple, à distance et/ou présente dans la classe. Nous illustrerons ce point par quelques exemples, qui ne sont pas exhaustifs des pratiques mises en œuvre dans l'académie.

2.5.1 La figure enseignante de la classe virtuelle n'est pas celle de l'enseignant d'une des classes impliquées

Dans cette configuration, une figure enseignante échange avec un ou plusieurs groupes d'élèves qui se trouvent à distance. C'est le cas par exemple de l'expérience menée avec une assistante d'anglais qui interagit avec deux groupes d'élèves de classes différentes. Cette assistante d'anglais est accompagnée par une conseillère pédagogique. Elle bénéficie de plus de l'aide du conseiller pédagogique « culture et usages du numérique » pour la mise en place technique de la classe virtuelle.

Dans ce cas, l'enseignant délègue à un autre acteur la classe virtuelle. Cependant, cette délégation est loin d'être totale. Les enseignants souhaitent le plus souvent rester avec le groupe en classe virtuelle, plutôt qu'avec le groupe en présentiel, de crainte de ne pas savoir ce que font leurs élèves à distance.

Un autre exemple est celui de l'École des Sciences, centre pilote de la fondation « la main à la pâte ». Une enseignante de l'École des sciences présente une énigme scientifique à plusieurs classes à distance. Une boîte mystérieuse est proposée aux élèves, qui doivent élaborer un questionnement leur permettant de trouver l'objet qui se cache à l'intérieur de la boîte. Chaque classe dispose de cette boîte mystérieuse. Les échanges entre les classes sont synchrones et sont pilotés par l'École des sciences, 3 ERUN accompagnant les enseignants des 4 classes concernées. Un travail en dehors du temps des classes virtuelles est mené par les enseignants dans leur propre classe.

2.5.2 La figure enseignante de la classe virtuelle est celle de l'enseignant des classes impliquées

Des classes interagissent sous l'égide de leur enseignant. C'est le cas d'un projet de réalisation de courts-métrages réunissant deux classes isolées dans des écoles (en RPI) situées dans deux communes distinctes, l'une avec 12 élèves de CM1/CM2 et l'autre 16 élèves de CE1/CE2. Les classes échangent sur l'avancée de leur projet respectif, les choix opérés, sur l'écriture de scénarios, etc. Les classes sont amenées tout au long de l'année à se rencontrer, car elles partagent des activités en commun (sport, séjour, etc.) mais le travail préparatoire de ce projet spécifique est mené à distance, les écoles étant éloignées géographiquement.

C'est encore le cas lorsque deux classes travaillent sur la posture d'auteur en cycle 3. Les élèves de chaque classe produisent des textes, qui sont analysés par les élèves d'une autre classe, selon les intentions qu'ils perçoivent des auteurs des textes. Les échanges consistent à partager cette perception avec les auteurs des textes.

Dans une autre utilisation de la classe virtuelle, les enseignantes organisent des échanges entre plusieurs classes, qui interagissent deux à deux. Il s'agit par exemple pour les élèves d'une classe donnée de dessiner des créatures merveilleuses à partir d'haïkus produits par les élèves d'une autre classe. Les haïkus étant par essence susceptibles de moult interprétations, des binômes d'élèves-dessinateurs échangeaient avec des binômes d'élèves-poètes de l'autre classe, en posant des questions pour augmenter leur compréhension des haïkus. Le jeu de questions/réponses est encadré par les enseignantes. Ces échanges se sont déroulés entre des groupes d'élèves de trois classes, chacune ayant pu tester les deux postures sur des textes de genres différents.

2.5.3 Conditions d'expérimentation en grandeur réelle

Concernant les conditions d'expérimentation en grandeur réelle, au niveau macro de l'institution, le cadre institutionnel devrait fournir des conditions favorables à l'expérimentation, en limitant la prise de risque par exemple et en tenant compte du temps long souvent nécessaire. Macedo-Rouet (2009) propose une liste de critères permettant d'assurer la réussite et l'efficience d'une visioconférence dans un contexte d'enseignement. Les premiers renvoient à la préparation de la visioconférence : objectifs, supports, préparation des élèves, procédures adéquates pour traiter les questions techniques, l'environnement matériel. Les seconds renvoient davantage à l'adéquation avec l'organisation pédagogique (objectifs pédagogiques, programme scolaire, etc.). On peut considérer que dans cette expérimentation grandeur réelle, ces différents points de vigilance n'ont pas toujours été pris en compte en amont, la rendant potentiellement contre-productive.

Au niveau méso des écoles et micro de l'enseignant, les résultats obtenus montrent la difficulté à concilier l'organisation temporelle de la classe et le dispositif de classe virtuelle. Celui-ci heurte un élément essentiel de l'identité professionnelle des enseignants de l'école primaire, à savoir l'autonomie de l'organisation du travail de leurs élèves. Les rendez-vous liés à la classe virtuelle sont vécus par certains enseignants, notamment ceux de D2C1, comme des éléments de rigidité. Ils leur imposent de tenir des délais avec les élèves et donc de leur imposer un rythme qui n'est pas forcément pertinent pour eux. Les enseignants de D1C1 n'ont pas exprimé ce ressenti. Les initiatives viennent de l'enseignant le plus expérimenté, qui a déjà mis en œuvre des visioconférences dans ses classes. On peut noter que les difficultés liées à l'aménagement de la classe et à la gestion du temps sont des défis déjà repérés lors de l'expérience québécoise (Beaudoin, Racine, Hamel, Buteau, & Desmeules, 2016).

Les enseignants du groupe D2C1-G1 gèrent de manière relativement autonome les imprévus survenus lors des séances et adaptent les scénarios pédagogiques à leurs contraintes matérielles. On peut noter que ce groupe ne comporte que des enseignantes expérimentées. Elles ont également bénéficié de l'aide de leur conseillère pédagogique pour élaborer des scénarios à partir de leur projet initial plus avancé que celui du groupe D2C1-G2.

On constate, sans surprise, que lorsque les enseignants perçoivent la plus-value pédagogique de la classe virtuelle, ils proposent de nouvelles situations et élaborent des scénarios de communication tenant compte des contraintes qu'ils rencontrent. A l'inverse, pour des enseignants peu expérimentés, les difficultés techniques sont rédhibitoires. Lorsqu'elles se doublent d'une situation qu'ils jugent proche d'un enseignement frontal, ils ne poursuivent pas l'usage des classes virtuelles. Ils imputent la situation à la classe virtuelle, sans être en mesure de questionner le scénario pédagogique.

On constate également entre les deux circonscriptions des différences dans les utilisations. Les enseignants de D1C1 utilisent la visioconférence pour collaborer entre eux, définir et gérer les projets entre les classes, les élèves participants eux-mêmes à cet aspect de l'activité. Ce n'est pas le cas de D2C1, où les élèves ne sont pas partie prenante de ces échanges. L'expérience n'est probablement pas la seule variable explicative. On peut faire l'hypothèse que l'effectif et sa répartition en niveaux dans les classes constituent des freins importants au développement de ces usages, lorsque l'enseignant est le seul à gérer la classe virtuelle.

Outre la question déjà abordée de la libre gestion du temps, se pose la question de la répartition des rôles entre les figures enseignantes. En effet, lorsqu'une autre personne assure la classe virtuelle, les enseignants choisissent de rester avec le groupe à distance. L'hypothèse que nous faisons est que cette

délégation à une tierce personne à distance interroge l'enseignant sur sa responsabilité quant aux apprentissages des élèves qui échapperaient à son contrôle. Peut-être est-ce dû à une méconnaissance des potentialités pédagogiques des classes virtuelles, par rapport à d'autres situations où l'enseignant délègue à des intervenants extérieurs ? On peut faire le lien avec les doutes exprimés par les enseignants québécois en début d'expérimentation sur la capacité de leurs élèves à être actifs dans leurs apprentissages en visioconférence (Hamel, Laferrière, Turcotte, & Allaire, 2014).

L'analyse des entretiens a mis en évidence la variété des configurations d'expérimentation. Les conditions, plus ou moins favorables, de mise en œuvre se déclinent différemment selon les circonscriptions et l'expérience des enseignants : soutien organisationnel et/ou technique, formations didactique, pédagogique et technique, définition d'un projet fédérateur à l'échelle d'une circonscription ou d'écoles, constitution de collectifs formels ou informels. Le projet EER est donc multiforme, décliné selon l'appropriation, les moyens et les représentations des acteurs au sein de la circonscription.

A l'instar des études sur l'intégration des technologies informatisées dans les pratiques des enseignants, la question se pose des compétences à acquérir par eux, mais aussi par les différents acteurs agissant au sein des circonscriptions et donc de la formation. En effet, si la dimension technique est souvent prise en charge dans les formations proposées, la spécificité de la communication médiatisée des classes virtuelles, traduite dans un scénario de communication, en tant qu'élément du scénario pédagogique, ne l'est pas ou peu. Cette dimension pourrait être considérée comme un objet d'apprentissage en soi, en tant que composante d'une littératie numérique, tant pour les élèves que pour les enseignants.

3 Discussion

Rappelons que le dispositif incubateur EER, École éloignée en réseau, mis en œuvre dans l'académie de Clermont-Ferrand depuis la rentrée 2015 s'est appuyé sur le dispositif éponyme au Québec (Laferrière, 2017), existant depuis les années 2000. Cette « inspiration » interroge les limites d'une transposition d'un modèle construit et éprouvé (plus d'une dizaine d'année) dans un contexte particulier (le Québec) dans une académie française et son contexte propre. Il ne s'avère pas pertinent d'établir une comparaison détaillée entre le modèle et sa transposition dans ce cadre mais nous pouvons néanmoins en relever des éléments saillants.

La collaboration est un terme qui se répand depuis quelques années dans le monde de l'éducation : collaboration entre enseignants, collaboration entre élèves, collaboration entre classes, collaboration avec d'autres acteurs éducatifs (parents, associations, etc.). Cette collaboration rarement explicitée, a été définie comme le cœur d'EER en Auvergne mais faute de définition partagée par l'ensemble des acteurs (et en particulier les premiers concernés que sont les enseignants et les élèves) et faute de modalités pratiques (le temps, des moyens choisis et adaptés aux contextes), elle s'est trouvée souvent réduite à ce qui préexistait.

Si l'usage des outils numériques (principalement la classe VIA et l'ENT comme plateforme de partage) a été valorisé par le dispositif, ces outils numériques ont fait l'objet de présentations ou de formations le plus souvent technique, à charge pour les enseignants d'en développer les usages pédagogiques dans leur propre contexte.

Divers projets ont été conduits par les enseignants, accompagnés par l'acteur-circonscription, les conseillers pédagogiques au numérique et les ERUN qui ont proposé des formations et un suivi au long cours, permettant une appropriation, notamment des outils, par les enseignants. Cette appropriation a été partielle quand les moyens d'accompagnement ont été discontinus dans le temps (indisponibilité de l'ERUN par exemple) et dans le développement des compétences (informatiques, numériques) faute de moyens (peu de volume horaire de formation, matériel inopérant par exemple).

3.1 Des limites à la transposition d'un « modèle » québécois sur une académie

Le Québec est un immense territoire comptant 30% d'écoles de petite taille (moins de 100 élèves). Ces écoles présentent des classes multi-âges (de deux à quatre niveaux par classe), le mouvement des enseignants est fort et le milieu social des élèves plutôt défavorisé (Hamel, Laferrière, Turcotte, & Allaire, 2014). Les pouvoirs publics se sont accordés sur l'objectif d'élargir l'accès à la ressource des écoles rurales (moins disponible en zone rurale) afin de maintenir une égalité qualitative de l'éducation publique.
En France et sur l'académie de Clermont-Ferrand, nous retrouvons des paramètres similaires : la direction des études, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation

nationale a déterminé dans son rapport 2018[23] des degrés de ruralité et d'urbanisation des communes disposant d'un établissement scolaire. Ainsi,

- la ruralité « éloignée », peu dense et très peu dense concerne 16% des écoles primaires et élémentaires françaises ;
- la ruralité « périphérique » peu dense et très peu dense concerne 21,5% des écoles ;
- les petits bourgs et petites villes de l'espace rural concernent 7,5%.

45% des écoles primaires et élémentaires françaises se situent donc en milieu rural. Malgré plusieurs décennies de concentration et regroupement d'écoles, le maillage scolaire reste dense en France. La faible densité de population des zones rurales influe aussi sur le nombre d'élèves. Ces deux facteurs combinés conduisent à l'existence d'établissements scolaires organisés en classes multiniveaux. 52,6% des écoles primaires et élémentaires françaises comptent entre 1 et 3 classes, 47,4% dénombrent plus de 4 classes.

Le ministère de l'Education québécois lance en 2001 l'initiative de l'Ecole éloignée en réseau (EER) afin d'explorer comment l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pourrait permettre un avenir plus solide à l'école rurale (éviter les fermetures et développer un environnement d'apprentissage de qualité (Allaire & Lusignan, 2011)) dont sa présence est reconnue comme participant de la vitalité des villages (Hamel et al., 2014). L'initiative a été coordonnée par un organisme spécialisé dans le transfert de connaissances et dans l'innovation, le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) permettant de coordonner les chercheurs impliqués, les acteurs du Ministère de l'Education et les commissions scolaires concernées.

D'initiative, Ecoles éloignées en réseau est devenu un modèle en une dizaine d'années et vise à :

- maintenir les écoles situées en régions qui dénombrent peu d'élèves,
- assurer l'accès à une éducation de qualité et l'égalité des chances,
- intégrer les TIC pour assurer la collaboration ente des enseignants et entre des élèves de différentes écoles,
- donner aux élèves et aux enseignants l'accès à des ressources délocalisées pour la réalisation d'activités d'apprentissage,
- enrichir l'environnement d'apprentissage des élèves.

Les finalités définies par l'académie de Clermont-Ferrand en développant EER sur son territoire ne sont pas très éloignées :

- renforcer le lien école-famille-communauté,
- développer les usages des outils numériques des enseignants et des élèves pour enrichir l'environnement d'apprentissage de la petite école rurale ,
- renforcer la continuité des parcours des élèves,
- développer la télécollaboration entre enseignants et entre élèves.

Ce sont les déclinaisons et l'organisation qui distinguent les deux dispositifs, du fait notamment de contextes des systèmes éducatifs éloignés.

[23] *Source : DEPP rentrée 2018 écoles et collèges publics France métropolitaine*

En effet, l'organisation du système éducatif en France n'est pas comparable avec celle du Québec. Beaucoup plus centralisé et hiérarchisé, le système éducatif français évoque pourtant depuis une décennie une territorialisation de son action mais cette dernière reste toujours en question. Les souhaits sont énoncés soutenant une vision plus partagée de l'éducation entre corps enseignants, parents et communautés locales mais dans les faits, les espaces de concertation sont rares et sans comparaison possible avec les commissions scolaires[24] et les conseils d'établissement[25] au Québec sur leur autonomie de décision et d'action.

Par ailleurs, au Québec, le modèle Ecoles Eloignées en Réseau s'est développé grâce aux éléments suivants :

- une volonté ministérielle : le *Programme de formation de l'école québécoise* du Ministère de l'Education du Québec en 2001,
- le choix d'un organisme tiers pour coordonner une recherche-action sur plusieurs années,
- du co-design (chercheurs et acteurs) pour définir les outils, démarches et contenus de l'expérimentation s'appuyant sur un principe : la co-élaboration des connaissances (rencontrant la réforme du « curriculum » visant une approche par compétences plutôt que par objectifs). L'équipe de recherche a ainsi défini quatre principes pour le co-design de l'EER : la facilité d'accès (outils et maitrise des usages), les interactions humaines multimodales (entre enseignants, entre élèves, entre enseignants ou intervenants et élèves), l'apprentissage actif et collaboratif (interactions entre pairs, projets, enquêtes, investigations) et la co-élaboration de connaissances (négociation de sens, amélioration des idées). Les TIC sont un des outils pour soutenir ces processus (Laferrière, 2017),
- une évaluation pensée en amont et réalisée tout au long (afin de procéder à des modifications, accompagnements en cours de route mais aussi de pouvoir en construire des analyses transférables),
- une implication des différents acteurs (avec une centration sur l'enseignant),
- une logistique d'appui pédagogique et technologique : une salle de garde en visioconférence ouverte pendant les temps de classe, la pause méridienne et après le temps de classe permettant une intervention/accompagnement « juste-à-temps » (répondre au besoin de l'enseignant quand le besoin surgit) (Hamel et al., 2014),
- des moyens cohérents vis-à-vis des objectifs (débit internet, matériels (ordinateur portable pour les enseignants, des ordinateurs dans la classe et pas seulement dans des salles dédiées) – financements du Ministère via les commissions scolaires,
- et deux outils privilégiés : la visioconférence et le *knowledge forum*, le premier visant l'oralité, le second soutenant l'écrit (lu et produit).

Nous avons vu dans cette première partie de ce rapport qu'il n'y avait pas un tel cadrage dans la mise en œuvre du dispositif EER dans l'académie de Clermont-Ferrand : les grandes finalités étant énoncées

[24] Ces dernières sont des structures intermédiaires entre le ministère de l'Education et les écoles. Ses membres sont élus au suffrage universel. Elles regroupent les écoles publiques, les centres d'éducation des adultes, des centres de formation professionnelle sur un territoire donnée. Elles gèrent un budget et ses missions consistent à organiser les services éducatifs prévus par la loi, à promouvoir et valoriser l'éducation publique sur son territoire, à veiller à la qualité des services éducatifs et à la réussite des élèves tout en contribuant au développement social, culturel et économique de sa région.

[25] Les conseils d'établissement sont composés à parité égale de parents et de membres du personnel de l'établissement. Ses fonctions se centrent sur les projets éducatifs de l'établissement, l'adoption du budget de l'établissement, l'encadrement des élèves, les services extrascolaires.

par les pilotes académiques EER, l'acteur-circonscription a opéré une mise en œuvre au regard de son appropriation et son propre contexte. Et bien évidemment, les moyens n'étaient pas à la même hauteur qu'au Québec, l'échelle académique n'étant pas celle d'une province comme le Québec. Cependant, un cadrage flou offre aussi une souplesse d'application permettant de répondre aux enjeux et besoins locaux. Les circonscriptions volontaires dont nous avons identifié le rôle charnière dans la mise en œuvre d'EER, ont eu une grande autonomie pour mobiliser les enseignants et leur proposer des projets, tentant d'allier les priorités académiques, celles de la circonscription et les besoins identifiés des élèves et des enseignants. C'est pourquoi d'une circonscription à l'autre, les projets réalisés et les moyens mobilisés ont été aussi divers, rendant difficile une définition ou une délimitation du dispositif EER.

3.2 La collaboration au cœur ou en périphérie du dispositif EER

Plusieurs enseignants nous l'ont rappelé au cours des entretiens, la collaboration comme la constitution d'un réseau, ne sont pas pour la plupart une pratique nouvelle de leur métier. D'une initiative individuelle, EER proposait de se déplacer dans un cadre de collaboration collectif ne s'appuyant pas directement sur des réseaux professionnels personnels existants. Nous avons identifié que chaque équipe de circonscription a mobilisé des enseignants par la présentation de deux motifs principaux : un contenu pédagogique (oralité, lexique, langue étrangère, posture d'auteur…) permettant d'améliorer ou compléter les compétences professionnelles d'enseignement et une collaboration entre élèves d'écoles différentes (et de ce fait entre enseignants pour la préparer et la conduire). Un contact direct a souvent eu lieu entre un(e) conseiller(e) pédagogique, voire l'inspecteur-trice avec l'enseignant, lui présentant le premier motif puis le second ou inversement, selon le profil de l'enseignant. Pour les deux motifs, l'usage des outils numériques était présent comme moyen. Dans une circonscription (D4C1), des enseignants ont évoqué le regret de la fin du réseau rural d'éducation (dispositif animé par la circonscription et doté de moyens de formation ou d'intervention pédagogique) dans lequel ils étaient engagés, tout en soulignant que ce réseau antérieur leur permettait de bénéficier d'une culture collaborative entre enseignants consolidant leur intégration dans EER. Dans une moindre mesure (moins d'enseignants concernés), l'inscription d'enseignants dans l'USEP participe de ce même mouvement.

A l'ère du numérique, pour beaucoup d'acteurs éducatifs, la collaboration entre enseignants, entre élèves ou autres acteurs est intrinsèquement facilitée par l'Internet et les outils numériques en général. Cette affirmation n'est pas une évidence si l'on s'appuie sur l'expérience d'EER Québec comme celle d'EER sur l'académie de Clermont-Ferrand. Thérèse Laferrière lors de ces diverses interventions dans l'académie a souligné l'importance de garder à l'esprit la thèse économique d'Homans (1958) sur l'échange social : un individu collabore à la condition qu'il obtienne un retour suffisant par rapport à son investissement. Elle précise aussi que « *même si divers instruments numériques viennent en support à la collaboration à des fins d'apprentissage et d'enseignement, collaborer est difficile. Pour s'engager dans cette voie et engager d'autres participants, un individu doit être persuadé que l'objet poursuivi en vaut la peine et qu'il ne pourrait être atteint par son seul effort*.[26]»

[26] Thérèse Laferrière, in *Document d'accompagnement sur le dispositif québécois École éloignée en réseau – MOOC eFAN l'Ecole Eloignée en Réseau*
https://www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20003/asset/EFANS7_2_EER.pdf

Néanmoins, nous avons observé et entendu divers éléments participant d'une dynamique de collaboration qu'elle se situe entre enseignants, entre élèves (d'une même classe, d'une même école ou d'écoles distinctes) ou avec d'autres acteurs (associations, artistes, collectivités territoriales…). Ces éléments parfois cumulatifs construisent à bas bruit une culture collaborative. Les enseignants, en s'appuyant sur leur expérience dans EER, ont ainsi défini la collaboration comme une ouverture aux autres, une construction et une animation d'équipe, de réseau ; comme le développement des échanges en particulier autour de pratiques ou projets ; comme la possibilité d'apprendre des collègues enseignants et d'améliorer sa pratique ; et enfin, de partager des ressources et des compétences.

Nous retrouvons dans ces éléments de définition plusieurs échos à des recherches sur le travail collectif et/ou collaboratif. Ainsi, France Henri (2010) présente la collaboration dans le champ de l'éducation articulée à l'apprentissage : « *apprendre et collaborer sont deux facettes d'une même activité* ». La collaboration peut aussi être définie comme une philosophie s'appuyant sur des valeurs associées au respect de chacun, de ses capacités et valorisant les contributions de tous (Henri & Basque, 2003) mais aussi comme un échange d'expérience pratique permettant le développement de la solidarité et de l'entraide (Karsenti & Fortin, 2003), ou encore comme un processus de négociation sur le sens et par là même encourageant un engagement collectif (Deaudelin & Dubé, 2003).

Quelles que soient les focales portées sur la collaboration, elles rappellent toutes que la collaboration nécessite des conditions pour une mise en œuvre. Des enseignants ont relevé des manques en termes d'accompagnement pour soutenir les démarches de collaboration : le temps dégagé, la construction par eux-mêmes des outils nécessaires, une organisation et des objectifs validés collectivement.

La collaboration ne relève pas du registre de l'injonction. C'est ce qu'évoquent Marcel et *al.* (2007, p.10) quand ils rappellent les conditions minimales de réalisation d'une collaboration que sont un cadre partagé et des moyens adaptés. Ils précisent aussi que « *la collaboration se caractérise d'abord par l'interdépendance engendrée par le partage d'un espace et d'un temps de travail comme le partage de ressources* ». La collaboration nécessite un cadre dans lequel des pratiques d'échanges, de facilitation, d'aide, etc. puissent se produire. En ce sens, elle se caractérise aussi par la communication principalement fonctionnelle (sans exclure celle relationnelle) entre les acteurs impliqués, même si chacun des acteurs assumera individuellement telle ou telle tâche (Marcel et al., 2007).

La diversité tant du cadre global (intentions des pilotes d'EER) que des cadres plus pragmatiques à l'échelle des circonscriptions ont ainsi parfois permis de positionner au centre des projets, une collaboration entre enseignants et/ou entre élèves, développée et instrumentée par le numérique (D2C1, D2C4, D4C1). Parfois l'année suivante (y compris dans ces mêmes territoires), cette collaboration est devenue périphérique au dispositif EER car moins encadrée ou plus centrée sur un outil en particulier. Mais même dans cette évolution, des enseignants ont exprimé que la collaboration s'était mise en œuvre au sein de leur classe, entre élèves.

Enfin, nous avons pu identifier la diversité des partenariats que mobilisent les enseignants (de leur initiative ou de celle de leurs partenaires) pour proposer diverses actions et interventions visant un enrichissement de l'apprentissage de leurs élèves. Cette dynamique de partenariat préexistait à EER mais par le fait du travail en réseau au sein d'EER, elle s'est transmise entre pairs, comme par effet de capillarité : une expérience évoquée réussie avec la collectivité locale (élus et techniciens) incite d'autres à l'envisager dans leur propre contexte.

Au Québec, le modèle EER s'appuie sur plusieurs concepts :

- la construction d'un partenariat entre des membres du réseau,
- la salle de classe comme communauté d'apprentissage,
- la co-élaboration de connaissances,
- et l'apprentissage coopératif ou collaboratif. Le premier insiste sur la répartition des rôles de chaque membre du groupe. Le second est davantage centré sur le résultat puisque chaque membre peut participer à toutes les tâches, plus ou moins selon ses envies et/ou capacités (Allaire & Lusignan, 2011).

Si ces concepts ont été fortement étayés et expérimentés au Québec dans les pratiques enseignantes d'EER avec un accompagnement très solide (pédagogique et technique), le dispositif EER dans l'académie de Clermont-Ferrand a permis d'introduire plus explicitement l'intérêt et l'enjeu de la collaboration tant pour les enseignants que pour les élèves en élargissant des compétences et enrichissant l'environnement d'apprentissage.

Il reste que la co-élaboration de connaissances et l'apprentissage coopératif ou collaboratif ont été peu développés et soutenus. C'est l'un des enjeux à venir que formulent notamment les deux partenaires que nous avons interrogés : la Maison pour la Science Auvergne et l'École des sciences de Châteauneuf les Bains.

3.3 L'accompagnement pédagogique : dépasser l'injonction aux outils pour faciliter une appropriation

Dans le cadre d'EER sur l'académie de Clermont-Ferrand, la formation a constitué un levier important de l'accompagnement des enseignants. Nous avons repéré de fortes disparités de moyens en nombre de jours de formation selon les circonscriptions, mais toutes ont mobilisé leur équipe pour accompagner les enseignants dans leurs projets. Quand les formations ont pu avoir lieu, les enseignants nous ont fortement exprimé leur satisfaction d'avoir acquis dans de bonnes conditions (2 ou 3 jours pris sur leur temps de travail et dégagés de la responsabilité de leur classe) de nouvelles connaissances et compétences et d'avoir rencontré des collègues avec lesquels ils ont échangé sur leur pratique et/ou projet à venir.

Nous avons identifié une variété de formations selon les circonscriptions : formations aux outils (classe VIA, padlets, tablettes…), formations à des contenus pédagogiques (oralité, posture d'auteur, sciences…), formations mixtes articulant des apports pédagogiques et des présentations d'outils numériques.

Ces formations ont été aussi l'espace-temps privilégié pour que les enseignants se saisissent d'EER en déterminant les projets qu'ils souhaitaient conduire avec d'autres collègues.

Selon les habitudes et antériorités du travail collectif ou collaboratif de chacun et à l'échelle de la circonscription, les temps de formation ont plus ou moins permis le développement de collaboration ou d'usages des outils numériques. Dans certains départements, avec l'appui du conseiller pédagogique au numérique et des ERUN, l'injonction à l'usage de la classe VIA a été largement compensé par la formation des enseignants au long court. Il s'agissait de rendre l'usage des outils le plus évident possible dans les pratiques professionnelles. Dans d'autres départements, l'injonction a été peu accompagnée. Néanmoins, l'ensemble des acteurs d'EER semble s'accorder sur le fait que la formation est

indispensable pour le développement professionnel et le développement de nouvelles pratiques d'enseignement.

Deuxième partie

EER et apprentissages des élèves

Anne Sardier

Josiane Morel

Isabelle Brun-Lacour

Cette partie du rapport présente le second axe des recherches mises en œuvre, qui vise à interroger l'un des postulats sur lequel repose EER, à savoir que les réseaux sont perçus comme un moyen d'enrichissement des situations d'apprentissage qu'ils sont supposés pouvoir produire. Trois recherches-interventions relatives aux apprentissages des élèves sont présentées, dans des contextes scolaires issus de trois zones géographiques distinctes impliquées dans le dispositif EER. Chacune fait l'objet d'une section. Ces recherches concernent trois domaines principaux portés chacun par une chercheuse du projet : la compétence lexicale, la compétence scripturale, la compétence orale. Nous préciserons pour chaque action le cadre scientifique qui la soutient puis les résultats obtenus.

1 EER & apprentissage lexicaux (Anne Sardier)

Le Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO) au Canada a consacré un rapport à EER au Québec en 2011. Concernant l'élève, ce rapport se focalisant principalement sur la motivation et la compréhension de l'écrit, il nous a semblé intéressant de questionner les effets de l'EER dans le domaine des apprentissages linguistiques.

1.1 Genèse du projet EER & apprentissages lexicaux

1.1.1 La situation propice du département du Cantal

Le département du Cantal est particulièrement touché par les questions relatives à l'école rurale. Nombreux sont les enseignants ayant des classes à plusieurs niveaux, voire des classes uniques. Enseignante docteure sur le site universitaire d'Aurillac en 2016 et membre associé au laboratoire ACTé, nous avons répondu à l'appel du laboratoire, de l'INSPÉ et du rectorat en proposant une recherche se déployant dans ce département et dans des lieux identifiés par l'inspection académique du Cantal.

Nous proposons ainsi une possible importation du modèle québécois de l'EER sur le territoire cantalien. C'est surtout grâce à un engagement rapide de l'inspection académique (IA) du Cantal que la recherche que nous avons portée a été possible dès 2016. Nous verrons plus loin que le travail mené en étroite collaboration avec l'IA du Cantal a été déterminant dans la conduite de ce projet.

Par ailleurs, c'est en prenant en compte la constitution des communautés (Laferrière, 2005) via le réseau que se déploie le modèle EER dans le département du Cantal. En effet, bien que nous nous focalisions d'abord sur les apprentissages des élèves, si le dispositif s'avère efficient de ce point de vue, il s'agira de le développer du point de vue des pratiques des enseignants.

1.1.2 Une synergie entre les différents partenaires impliqués

Considérant, comme nous venons de l'évoquer, que les pratiques d'enseignement sont notamment concernées par le dispositif, l'inspection académique (IA) du Cantal s'est engagée dès juin 2016 dans le projet en dégageant des journées de formation continue pour les enseignants devant participer au dispositif EER.

L'inspection de la circonscription de Mauriac, chargée de la mission numérique, porte le projet au nom de l'IA du Cantal et notre protocole de recherche est alors mis en œuvre dans les écoles et le collège du bassin d'Ydes, bassin rural dépendant de cette circonscription. Nous détaillons ci-dessous (voir point 2) l'organisation départementale du projet.

C'est ainsi en étroite collaboration avec l'inspection que le projet EER est mis en œuvre dans le bassin d'Ydes. Nous avons travaillé de concert avec les inspectrices, les conseillers pédagogiques de circonscription, ainsi qu'avec le conseiller départemental au numérique, eux-mêmes liés aux propositions portées par le rectorat via la DANE.

Les partenaires impliqués dans le dispositif EER déployé dans le Cantal sont donc nombreux et agissent à différents titres :

- la **DNE**, l'**INSPÉ Clermont-Auvergne**, le **laboratoire ACTé** et le **rectorat** de l'académie de Clermont se concertent pour le déploiement du dispositif EER,

- la délégation académique au numérique (**DANE**) met à disposition des outils de collaboration à distance,
- l'INSPÉ Clermont-Auvergne demande au **site d'Aurillac** de s'investir dans le projet pour le département du Cantal,
- l'**enseignante docteure** du site d'Aurillac répond à la demande en proposant un protocole de recherche,
- l'**IA du Cantal** s'engage en proposant des journées des journées formation continue aux enseignants concernés,
- l'**inspection de la circonscription de Mauriac** (chargée du numérique) organise les séminaires de formation,
- les **conseillers pédagogiques** au numérique proposent des contenus de formation durant ces séminaires (notamment prise en main des outils (classe *Via*, *NetCirco*, puis *NetÉcole*) mis à disposition par la DANE et mobilisés pour la recherche).

En ayant répondu à l'appel de l'INSPÉ et du Rectorat, la chercheuse proposant le protocole se trouve à l'interface entre les différents acteurs de l'éducation sollicités pour cette recherche. Elle établit le lien entre la demande institutionnelle et sa mise en œuvre sur le terrain via les différentes inspections et conseillers pédagogiques impliqués. L'inspection de circonscription lui a pleinement fait confiance, a travaillé en étroite collaboration avec elle et, surtout, les conseillers pédagogiques au numérique se sont investis dans le projet de recherche, en plus des autres actions qu'ils proposaient lors des séminaires de formation continue. Il nous semble que cette position stratégique, à l'interface entre l'INSPÉ, les acteurs de terrain, le rectorat, bien qu'étant parfois difficile à tenir du fait du nombre de personnes et d'institutions impliquées, a contribué à la bonne marche du projet.

Grâce à l'engagement de l'IA, des conseillers pédagogiques au numérique et de l'INSPÉ site d'Aurillac, le département du Cantal est ainsi précurseur dans ce projet au sein de la région Auvergne.

1.2 Cadre conceptuel et enjeux

1.2.1 Lexique et interactions verbales[27]

Formatrice et chercheuse en didactique du français, nous nous sommes centrée sur les apprentissages dans la discipline du français pour questionner la mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement tel que l'EER. Pour des raisons de faisabilité, nous avons fait le choix de nous focaliser sur un objet restreint. Par ailleurs, les recherches relatives à l'EER touchent principalement l'apprentissage de la lecture et la compréhension de l'écrit, mais, comme nous l'avons évoqué précédemment, elles étudient moins les effets du modèle sur la maitrise de la langue. Le lexique étant en outre un objet relativement délaissé dans la didactique touchant à l'étude de la langue (contrairement à la grammaire ou à l'orthographe par exemple), nous avons proposé de tester un dispositif d'enseignement innovant, mettant en jeu les outils du numérique, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du lexique.

Le cadre communicatif de l'interaction verbale est circonscrit à la classe. L'environnement spatio-temporel étant celui de la séance de vocabulaire dispensée dans la salle de classe, le but des interactions alors engagées sont prédéterminées : il s'agit pour l'enseignant d'étayer les discussions relatives au

[27] Les éléments de réflexion proposés dans cette partie sont issus notamment de Sardier, 2018.

lexique et pour les élèves, sachant qu'ils se situent en séance de vocabulaire, il s'agit de s'engager dans ses discussions préorientées par le thème de la séance. L'enseignant propose ainsi à ses élèves des « interactions finalisées » (Kerbrat-Orecchioni, [1990] 1998, p. 80) et tendues vers un but déterminé par les apprentissages lexicaux.

Les participants sont dès lors envisagés comme représentant un « ensemble de savoirs » (Kerbrat-Orecchioni, [1990] 1998, p. 82) lexicaux. Ces savoirs lexicaux sont convoqués au fur et à mesure des temps d'interactions organisés par l'enseignant et constituent la connaissance partagée par les intervenants. Ils ont fait l'objet des séances de formation continue durant les séminaires déployés par l'inspection. Il s'est agi alors de proposer des interventions autour de l'organisation du système lexical français et des conséquences pour l'organisation de l'enseignement du lexique.

Avec l'aide de leur enseignant, les élèves peuvent alors, à l'issue de ces échanges, aboutir à des consensus quant aux sens des unités étudiées. En outre, dans la mesure où ces oraux réflexifs ayant pour but la construction d'une compétence comportent « une composante argumentative importante » (Kerbrat-Orecchioni, [1990] 1998, p. 118), nous pouvons également préciser qu'il s'agit de *discussions*.

Étant donné que les échanges que nous évoquons se construisent autour du lexique, nous disons que l'enseignant organise alors des ***discussions lexicales*** que nous supposons favorables au développement des apprentissages lexicaux. Nous pensons en effet que le fait de mettre en œuvre des interactions verbales prévues et organisées va pouvoir favoriser le développement de la compétence lexicale des élèves.

Afin d'organiser judicieusement ces échanges pour permettre une co-construction de la pensée (Chabanne & Bucheton, 2002), nous proposons de poser aux élèves un *problème lexical* qui pourra être discuté oralement en commun. Ainsi l'enseignant s'appuie sur les échanges entre pairs pour résoudre un problème qu'il a posé aux élèves. Or, dans les activités scolaires portant sur le lexique, la *discussion lexicale* est assez rarement convoquée, bien qu'elle puisse avoir, comme nous souhaitons le montrer, un impact positif sur les apprentissages lexicaux.

1.2.2 Intégration du dispositif Écoles En Réseau à la didactique du lexique

Si la classe forme une « communauté d'apprentissages » (Laferrière, 2005, p. 9), alors elle est constituée d'individus ayant un cadre de réflexion commun, cadre notamment construit par l'enseignant de la classe lorsqu'il effectue des choix relatifs à la didactique des disciplines ou des choix pédagogiques liées par exemple aux modalités de réalisation des diverses tâches proposées aux élèves. Laferrière met en avant le rôle bénéfique du travail collaboratif en réseau pour développer, entre autres, les apprentissages des élèves.

Le rapport à la communauté est peu étudié en didactique du lexique, bien que la classe puisse être perçue par les chercheurs comme une « communauté intellectuelle […] en rassemblant une partie de l'année des personnes qui vivent et travaillent ensemble et qui établissent ainsi entre eux des connivences, des savoirs partagés » (Plane, 2001, p. 228). Le rôle des échanges entre pairs est en effet assez bien documenté par la recherche dans plusieurs domaines de la didactique du français : par exemple le développement de la réflexion métalinguistique dans l'enseignement-apprentissage de l'orthographe via des ateliers de négociation graphique (Haas, 1999 ; Brissiaud, Cogis, Jaffré, Pellat, Fayol, 2011, etc.), l'effet des discussions sur le sens du texte dans l'enseignement-apprentissage de la lecture via les cercles de lecture ou autres débats interprétatifs (Giasson, 1990 ; Dabène, 2001, etc.).

Cependant, les recherches en didactique du lexique mentionnent fort peu le rôle des interactions dans le développement des apprentissages lexicaux.

Le travail collaboratif étant un élément fondateur du modèle EER, nous proposons un protocole de recherche mettant en regard le modèle collaboratif de l'EER et les apprentissages lexicaux.

Grâce au concept de *discussion lexicale*, nous souhaitons interroger cette notion de *communauté* du point de vue des apprentissages lexicaux. Le terme de *communauté* étant fortement polysémique, nous nous en tiendrons à la définition générale que propose le *Trésor de la Langue Française* informatisé (disponible sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) : « état, caractère de ce qui est commun à plusieurs personnes. […] Ensemble de personnes vivant en collectivité »[28]. En nous focalisant sur les apprentissages lexicaux, nous dirons que l'ensemble de « ce qui est commun » aux individus constituant la communauté de la classe est composé

- De la compréhension du fonctionnement du système lexical,
- Des mots couramment utilisés dans la classe,
- Des mots étudiés et dont le sens pourra avoir été discuté.

Dans le cadre scolaire, la discussion « a une visée d'apprentissage : l'enseignant [mettant] en œuvre des situations didactiques en imaginant la confrontation de représentations pour coconstruire un savoir (Le Cunff, 2009) » (Charras et Blanc, 2016, p. 64). C'est dans cette perspective que nous souhaitons organiser les temps d'échange en réseau autour du lexique afin de favoriser les apprentissages lexicaux.

L'échange peut permettre aux élèves de considérer les points de vue de leurs pairs avant d'envisager d'autres perspectives. Les auteures notent alors que ce type d'échange « admet des incertitudes momentanées » (Charras et Blanc, 2016, p. 65). Ces temps d'incertitude sont liés à des phases durant lesquelles les points de vue évoluent progressivement et sont « énoncés sous forme d'hypothèses de solution » (Charras et Blanc, 2016, p. 65) avant d'aboutir à un consensus admis par l'ensemble des élèves.

Le déroulement du dispositif que nous présentons s'inscrit dans ce cadre et propose deux temps d'échange organisés dont l'objectif est d'aboutir à des consensus après discussion. Dans notre proposition, ce savoir se co-construit par la co-élaboration du sens des lexies étudiées. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle, considérant la structure du système lexical, l'organisation didactique de cette discussion visant la co-élaboration du sens va favoriser les apprentissages lexicaux.

Dans le cadre de cette recherche prenant en compte le travail collaboratif entre les élèves, nous nous focalisons ainsi plus particulièrement sur la mise en œuvre de situations de discussion visant l'élaboration de consensus relatifs au sens d'un corpus d'unités lexicales au sein de la classe. Nous pensons que les discussions relatives au sens des lexies peuvent permettre une meilleure compréhension et, par-là, une meilleure acquisition de ces unités et que le réseau peut favoriser ces discussions lorsque les élèves sont trop peu nombreux dans leur niveau de classe.

Le dispositif issu du modèle québécois de l'EER est ainsi mobilisé dans l'objectif de tester les effets d'un travail collaboratif en réseau (permettant la formation de la *communauté*, y compris à distance) sur les

[28] http://www.cnrtl.fr/definition/communauté (consulté le 10 avril 2017)

apprentissages lexicaux des élèves des écoles concernées par le dispositif EER déployé dans la communauté de communes Sumène-Artense.

1.3 Méthodologie mise en œuvre

Sélection des classes participantes

En accord avec l'inspection académique du Cantal, la circonscription de Mauriac a sélectionné les classes participantes. Tous les enseignants se sont impliqués. Les différents groupes au sein des classes participantes ont été constitués avec l'aide des conseillers pédagogiques qui ont une bonne connaissance du terrain. Les classes sont, pour la plupart, à double niveau CM1-CM2 comme il en existe beaucoup dans les zones rurales. Une seule classe n'est constituée que d'élèves de CM2 (la classe du groupe C, dite « non éloignée »), mais nous verrons que ce paramètre semble peu influencer les résultats. Rappelons que nous voulons savoir si le travail sur le lexique mené de façon collaborative en réseau est efficient pour favoriser le développement des apprentissages lexicaux. Il s'agit dès lors de construire une comparaison de façon à ce qu'elle soit la plus fiable possible. Pour ce faire, nous avons constitué trois groupes à comparer en nous focalisant sur les temps de discussion collaborative :

- groupe A : écoles éloignées bénéficiant du travail collaboratif en réseau (38 élèves de CM1-CM2)
- groupe B : écoles éloignées ne bénéficiant pas du travail collaboratif en réseau (29 élèves de CM1-CM2)
- groupe C : école non éloignée (21 élèves de CM2)

La distinction ainsi établie entre les groupes devrait nous permettre de savoir :

- D'une part si le travail collaboratif en réseau quand les élèves sont très peu nombreux est efficace par rapport à la quasi absence de collaboration due au trop faible nombre d'élèves (comparaison groupes A et B),
- D'autre part si le travail collaboratif en réseau est d'une efficacité proche de celle du travail proposé en présence (comparaison groupes A et C).

Toutes les classes du dispositif bénéficient du même enseignement, au même moment de l'année, par la même enseignante (nous-même, c'est pourquoi cette recherche est qualifiée de recherche intervention). Du point de vue de la mise en œuvre du dispositif, la seule différence réside ainsi dans les modalités de réalisation des situations d'apprentissage basées sur la discussion entre les élèves :

- À distance pour le groupe A,
- En présence pour le groupe B (mais discussion fort réduite du fait du faible nombre d'élèves),
- En présence pour le groupe C.

Choix du lexique étudié

Afin de pouvoir apporter des éléments de réponse à cette interrogation, nous avons dans un premier temps sélectionné les unités lexicales susceptibles d'être mobilisées dans les différentes classes participant au projet.

Notre choix s'est porté sur les verbes de parole car il nous a semblé que leur emploi pouvait être requis dans différentes situations de lecture et d'écriture souvent mises en œuvre en classe. Ainsi, sans pour autant s'inscrire dans les progressions des enseignants, les séances consacrées au lexique dispensées dans le cadre de la présente recherche ne sont pas cependant détachées du travail pouvant être effectué avec les élèves par leur professeur dans la suite de l'année scolaire. Ce critère est important : il s'agit de proposer des séances consacrées à des lexies ciblées dans toutes les classes, mais n'étant néanmoins pas trop décrochées de la pratique quotidienne des enseignants titulaires afin que les élèves puissent par la suite avoir éventuellement d'autres occasions de réemploi.

Considérant la liste de fréquence et le degré de familiarité supposée des élèves avec les verbes de parole, les unités *hurler*, *murmurer*, *marmonner*, *conclure*, *déclarer*, *répliquer* ont alors été sélectionnées en accord avec les enseignants lors du séminaire des 3 et 4 novembre 2016. Par ailleurs, ces verbes ont également été sélectionnés en relation avec deux principaux traits sémantiques afférant aux verbes de parole : prononcer des sons souvent en lien avec une émotion et participer à un échange discursif, l'une ou l'autre de ces acceptions étant dominante ou atténuée suivant le verbe considéré et le contexte d'émission. Ainsi, l'unité *hurler* réfère davantage à l'expression d'une émotion transmise dans l'acte de parole (la peur, la joie, etc.) sans exclure pour autant le fait qu'elle réfère également souvent à la participation à un échange. Il a aussi été convenu avec les enseignants qu'ils ne procèderaient pas à l'étude de ces unités lexicales durant l'année, afin de ne pas influencer les élèves avant la fin du projet.

Pour l'année N2, les enseignants ont demandé à travailler sur le lexique des émotions et une nouvelle mise en œuvre a été effectuée pour répondre à leur demande. Étant donné qu'il s'agissait là d'un prolongement à notre recherche expérimentale, cette deuxième mise en œuvre n'a pas donné lieu au déploiement d'un protocole de recherche, notre rôle a consisté en un accompagnement lors de la conception du dispositif et lors de la mise en œuvre (nous avons effectué les premières séances).

Type de données et indicateurs d'analyse

Dans la mesure où il s'agit de tester l'efficacité d'une modalité d'enseignement sur les apprentissages des élèves, nous recueillons les données à différents stades.

Un pré-test et un post-test sont effectués afin d'évaluer le développement des apprentissages lexicaux via le dispositif EER. Ces tests se présentent sous forme de productions écrites sur lesquelles sont pratiquées des analyses de type quantitatif (nombre d'élèves utilisant les verbes de parole, variété des verbes de parole utilisés, nombre d'occurrences par verbe) et des analyses de type qualitatif (analyses des emplois à la lecture des copies).

Nous analysons également les échanges oraux lors des discussions lexicales afin de savoir si les élèves mobilisent les structures du système dans leurs arguments et s'ils témoignent ainsi d'une meilleure compréhension de l'organisation du lexique (Sardier, 2019).

Le tableau 6 propose une synthèse des types de données collectées, les indicateurs et les procédés d'analyse.

Tableau 6 : EER & apprentissages lexicaux - synthèse des procédés d'analyse

Type de données	Indicateurs	Procédés
Productions écrites	Réemploi lexical des verbes étudiés	Décompte des occurrences Décompte du nombre d'élèves procédant au réemploi
Échanges oraux	Réemploi lexical des verbes étudiés Référence aux axes structurant le lexique	Décompte du nombre d'occurrences Décompte du nombre d'élèves procédant au réemploi Décompte des termes référents aux axes structurant le lexique Décompte du nombre d'élèves mobilisant l'organisation du système dans leurs arguments

Respect de certains principes propres à la didactique du lexique

Le dispositif a été construit suivant certains principes qui s'avèrent efficients en didactique du lexique. Nous nous attachons, autant que faire se peut, à les adopter :

- proposer un enseignement structuré, basé notamment sur l'organisation du système lexical (Chanfrault-Duchet, 2004 ; Tremblay, 2004 ; Sardier & Grossmann, 2010 ; Polguère & Tremblay, 2014 ; Sardier, 2017a) ;
- dispenser cet enseignement dans des situations d'apprentissages consacrées au lexique, mais aussi de manière plus diffuse lors des activités de lecture et d'écriture notamment (Grossmann, 2011) ;
- faire émerger le lexique disponible des élèves afin que viennent s'y agréger les unités lexicales nouvellement étudiées ;
- prévoir et organiser des temps de réflexion individuelle et des temps de discussion relatifs au sens des lexies étudiées pour aller des hypothèses de sens individuelles vers un consensus (lié à la communauté de la classe) ;
- prévoir des situations d'entrainement, puis de réemploi lexical spontané (Chabanne, 2001).

En prenant en compte l'ensemble de ces considérations, le parcours d'enseignement déployé s'organise comme indiqué dans le tableau 7.

Tableau 7 : EER & apprentissages lexicaux - synthèse du dispositif didactique

<table>
<tr><th>SÉANCES DE CLASSE
(écoles Sumène-Artense)</th><th colspan="2">MODALITÉS de RÉALISATION</th></tr>
<tr><td>Chronologie et contenus</td><td>Groupe A</td><td>Groupes B, C</td></tr>
<tr><td><u>Séance 1</u> Présentation des verbes + émergence des sens</td><td>Présentiel</td><td rowspan="2">Présentiel</td></tr>
<tr><td>Séance 1bis <u>Discussion</u> sur les sens émergés</td><td>Classe à distance</td></tr>
<tr><td><u>Séance 2</u> Recherche d'un consensus à partir des phrases-problèmes
Synthèse et verbalisation de stratégies
Jeu d'écriture (production de devinettes lexicales)</td><td>Présentiel</td><td rowspan="2">Présentiel</td></tr>
<tr><td>Séance 2bis <u>Échanges</u> des devinettes, discussion</td><td>Classe à distance</td></tr>
<tr><td><u>Prolongement</u> Courte production écrite avec consigne de réemploi</td><td colspan="2">À faire en classe (consigne et support donnés par AS)</td></tr>
</table>

Le tableau 7 permet de bien montrer de quelle façon les séances de classe virtuelle sont mises en œuvre, et ce uniquement dans les classes du groupe A. La séance 1 et la séance 2 s'effectuent ainsi en deux temps dans ce groupe, la classe virtuelle étant légèrement différée. Il a en effet fallu que toutes les

classes bénéficient d'abord du début de la séance dispensée, or, celle-ci étant effectuée toujours par la même enseignante dans toutes les classes, la variable temps doit être prise en compte. Il fallait en effet attendre que l'enseignante ait dispensé le début des séances dans toutes les classes avant de proposer le temps de discussion en classe virtuelle. Ce point est important car, de ce fait, la pratique de la classe virtuelle se double, dans notre dispositif, d'un décalage temporel par rapport aux discussions proposées en présence dans les classes des groupes B et C. Cette variable liée au décalage temporel sera ainsi à considérer dans les analyses.

Les séances de classes à distance consistent à discuter avec tous les élèves du sens des unités lexicales étudiées. Lors de la première séance virtuelle, nous procédons en partageant un document sur lequel sont récapitulées toutes les propositions des élèves de chaque classe et nous engageons les discussions à distance pour arriver à élaborer un **consensus sur le sens**, consensus prenant en compte des éléments fournis par différents élèves des différentes classes. Lors de la deuxième séance virtuelle, les élèves partagent les **devinettes lexicales** qu'ils ont produites en classe. Ces devinettes reprennent le sens et la forme et la combinatoire des unités lexicales étudiées. Les élèves produisent des devinettes du type : « je commence par un « m », je vais souvent avec « barbe » et je suis mécontent, qui suis-je ? ». De la sorte se crée une communauté relative au sens des unités étudiées. Pour cette étude, deux livrets ont été fournis aux élèves : *Se questionner sur six verbes de parole* et *Connaitre et utiliser six verbes de parole*.

Pour l'année N2, des livrets sont également créés à destination des élèves, ainsi qu'un livret à destination des enseignants concernant les recommandations pour la mise en œuvre puisque l'objectif est alors que les enseignants puissent s'approprier le dispositif et le transférer eux-mêmes dans leur classe.

1.4 Calendrier modélisant le dispositif mis en œuvre dans le Cantal

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, dans un premier temps, l'inspection académique du Cantal a ciblé des écoles pouvant être parties prenantes du projet, ces écoles sont relativement bien équipées en matériel informatique et bénéficient d'une connexion satisfaisante. Elles se situent sur la communauté de communes Sumène-Artense, dans le bassin d'Ydes. Le collège de secteur est également sollicité pour participer au projet.

L'inspection, par l'intermédiaire de l'inspectrice chargée de la formation, a ensuite prévu des temps de formation continue destinée aux professeurs concernés ; trois séminaires de deux jours ont ainsi été inscrits au plan départemental de formation (PDF) pour ces enseignants durant les deux premières années de mise en œuvre.

Ces temps de formation continue ont été préparés en étroite collaboration avec l'inspectrice de circonscription, ainsi qu'avec les conseillers pédagogiques au numérique de circonscription et départemental. Lors de ces différentes séances de préparation, nous avons détaillé le protocole devant être mis en œuvre dans les classes concernées par notre dispositif et nous avons bénéficié de leur bonne connaissance du terrain pour mettre en œuvre le projet de façon optimale, ainsi que de leurs compétences en formation à la maitrise de l'outil numérique pour enseigner.

Par ailleurs, nous avons mené des actions de formation en lien avec notre dispositif de recherche lors des trois séminaires de formation continue à destination des enseignants impliqués. Nous avons d'abord présenté globalement le protocole, ses tenants et ses aboutissants. Nous avons ensuite proposé un

déroulé affiné des interventions à effectuer dans les classes, en présence ou à distance. Nous avons enfin présenté les premiers résultats issus de cette recherche intervention et nous avons envisagé son prolongement pour une appropriation du dispositif par les enseignants en N2.

La mise en œuvre des séances par la chercheuse peut constituer des temps de formation continue supplémentaires pour les enseignants qui bénéficient d'une expertise en didactique du lexique et qui peuvent être en position d'observateurs des séances effectuées. Ces temps de mise en œuvre des séances en classe par la chercheuse sont en effet à ajouter aux temps déjà prévus dans les séminaires proposés au cours de l'année scolaire (voir ci-dessous les tableaux de synthèse). Le séminaire du mois de juin 2017 a permis de revenir sur la planification et le déroulement de ces séances afin de proposer une formation réflexive ainsi qu'un prolongement dans le domaine de la didactique du lexique en lien avec le dispositif EER.

Pour une plus claire représentation chronologique de cette action concertée entre les partenaires, nous en synthétisons rapidement le déroulement calendaire dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 8 : Déclinaison calendaire du dispositif partenarial EER & apprentissages lexicaux dans le Cantal - Année N1

Périodes	**Actions**
Juin 2016	Concertation **INSPÉ** Clermont-Auvergne / **laboratoire ACTé** / **rectorat** de l'académie de Clermont-Ferrand (**DANE**) Commande de l'INSPÉ au site d'Aurillac pour la mise en œuvre d'un dispositif inspiré du modèle EER
Juillet 2016	Proposition d'un projet de recherche venant du **site d'Aurillac** à l'**INSPÉ** et à l'**inspection académique du Cantal** Engagement de l'IA du Cantal : - Sélection des écoles participantes - Dégagement de 6 journées de formation continue au PDF à destination des enseignants des écoles sélectionnées
Novembre 2016	Présentation du projet aux partenaires : **inspection de Mauriac**, **conseillers pédagogiques au numérique** Préparation avec les partenaires et animation d'une partie[29] du 1er séminaire de FC (présentation de tenants et aboutissants du projet, discussion avec les **enseignants**, dépôt des divers documents sur l'ENT *NetCirco*, puis *NetÉcole*)

[29] Les autres temps des séminaires de formation continue sont assurés par les conseillers pédagogiques au numérique (par exemple : prise en main du matériel de classe virtuelle proposé par la DANE, utilisation de l'ENT, etc.), ainsi que par la conseillère pédagogique généraliste de la circonscription de Mauriac.

Tableau 9 : Déclinaison calendaire du dispositif partenarial EER & apprentissages lexicaux dans le Cantal - Année N2

Périodes	Actions
Mars 2017	**Discussion avec les partenaires** des aménagements nécessaires à la bonne réalisation du projet (connaissance du terrain et faisabilité) Préparation avec les partenaires et animation d'une partie du 2e séminaire de FC (présentation du dispositif définitif, discussion avec les enseignants)
Mars – mai 2017	Mise en œuvre du protocole : - En **présence** : déplacement dans les écoles concernées pour la réalisation des séances en présence - À **distance** : mise en œuvre des classes virtuelles par l'intermédiaire de l'outil proposé par la **DANE** (classe *Via*) et avec le soutien des conseillers pédagogiques au numérique
Juin 2017	Préparation avec les partenaires et animation d'une partie du 3e séminaire de FC (présentation des premiers résultats, perspectives de prolongement pour 2017-2018) Anticipation avec les partenaires de l'organisation du 1er séminaire de FC pour l'année scolaire 2017-2018
Sept. – déc. 2017	Préparation avec les partenaires des séminaires de FC de septembre et décembre 2017 Animations d'une partie des séminaires des 28 et 29 sept. et 7 déc. (= prolongement vers le lexique des émotions)

Tableau 10 : Déclinaison calendaire du dispositif EER & apprentissages lexicaux dans le Cantal - Année N3

Périodes	Actions
Janv. 2018	Préparation avec les partenaires du séminaire de février : présentation à l'Inspection Générale et animation d'une partie du 2e séminaire de FC (présentation du dispositif définitif, discussion avec les enseignants)
Fév. 2018	Présentation aux inspecteurs généraux de la recherche et des perspectives de formation. Mise en œuvre démonstrative d'une classe à **distance** par l'intermédiaire de l'outil proposé par la **DANE** (classe *Via*) : classement et discussion des mots (mur de mots) autour des émotions
Printemps 2018	Partage sur l'ENT des divers livrets à destination des élèves et des enseignants pour toutes les séances relatives aux projets sur le lexique des émotions.
Sept. – déc. 2018	Traitement des données et propositions de publications (articles et communications)

Les tableaux 8, 9 et 10 montrent l'imbrication des rôles des différents partenaires dans le déploiement de cette recherche-action-formation relative aux effets du travail collaboratif sur les apprentissages lexicaux des élèves. Considérant que la bonne marche du projet est rendue possible du fait d'un travail

commun entre les différents partenaires, nous mentionnons essentiellement dans ce tableau les actions menées ensemble, afin de modéliser éventuellement un mode d'organisation efficace pour un possible déploiement plus large de ce type de dispositif.

Via l'organisation des séminaires de formation continue et les mises en œuvre en classe, deux communautés d'apprentissages devraient donc se constituer : la communauté des apprentissages lexicaux (pour les élèves) et la communauté des apprentissages en didactique du lexique (pour les enseignants). Au vu de nos résultats et grâce aux interventions de formation continue également supportées par les conseillers pédagogiques au numérique, cette deuxième communauté a évolué en communauté de pratiques. Ainsi, à la fin de la première année de mise en œuvre du dispositif, les conseillers pédagogiques au numérique notent déjà des modifications dans les pratiques des enseignants. D'après leurs observations, les enseignants voient dans la mise en œuvre de l'école en réseau des possibilités de différenciation et de travail en autonomie (axe important des recherches québécoises (Laferrière, 2005)), notamment dans les classes présentant de nombreux niveaux (par exemple les classes uniques, voir ci-dessous nos résultats). Par ailleurs, selon certains enseignants, les résultats encourageants de la recherche incitent à reconduire ce type de démarche ; cette appropriation du dispositif a été l'objet principal de la deuxième année de mise en œuvre pour aller vers une communauté de pratiques avérée et indépendante en 3^{e} année. Néanmoins, du fait de la publication des nouveaux programmes pour l'école en 2018, les formations ont été moins orientées cette troisième année vers la recherche-action et nous n'avons alors pas pu prendre une part active au transfert du dispositif par les enseignants dans leur classe. Nous ne pouvons qu'espérer qu'ils se seront saisis de tous les documents que nous avons mis à leur disposition sur l'ENT et de nos interactions durant les deux premières années de mise en œuvre.

Notre expérience permet cependant de montrer que, après proposition du protocole de recherche à l'INSPÉ et à l'IA par la chercheuse du site d'Aurillac, c'est bien l'organisation conjointe des actions des différentes parties qui permet au dispositif de fonctionner au mieux : discussions diverses, jours de formation continue, préparation conjointe des différents séminaires, etc.

Il apparait ainsi que c'est la présence de la chercheuse sur le site, travaillant en collaboration avec les partenaires locaux de l'éducation nationale et pilotant un projet, qui peut permettre à ce type de recherche de se développer.

1.5 Résultats

1.5.1 Avant la mise en place du dispositif : des différences peu marquées entre les groupes

En début de parcours, il existe une légère différence entre les trois groupes. Ce résultat n'est pas étonnant : bien que nous ayons sélectionné les échantillons avec les conseillers pédagogiques qui connaissent bien le terrain et bien que les écoles se situent dans un même bassin, les classes ne peuvent cependant être identiques. Néanmoins, cette différence s'avère peu importante comme le suggère la figure 7 ci-dessous, figure qui permet de comparer les groupes avant la mise en œuvre du dispositif.

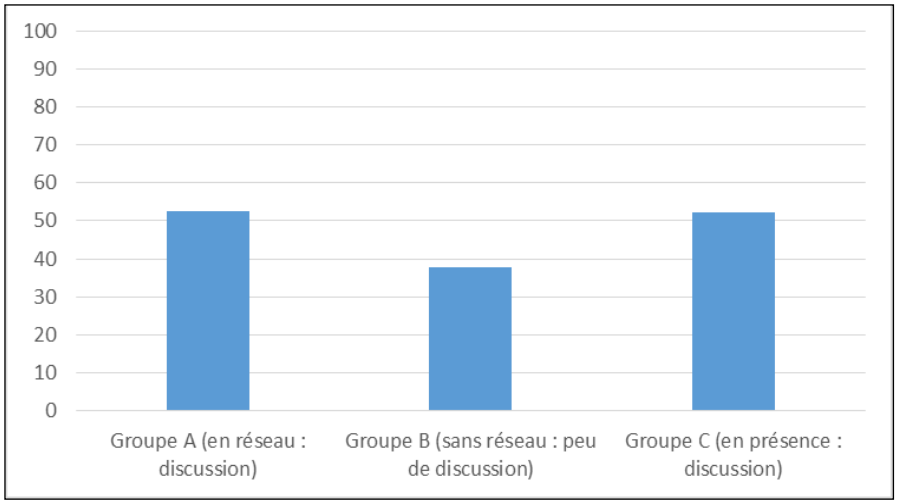


Figure 7 : Résultats au prétest - proportions d'élèves utilisant des verbes de paroles (%) (n=88)

La figure 7 montre que la moitié des élèves des groupes A et C utilise des verbes de parole dans leurs productions écrites, alors qu'un quart utilise de tels verbes dans le groupe B. Cet écart est toutefois à moduler car une enseignante du groupe A nous a précisé qu'elle avait « fait le point » sur ce qu'était un dialogue avant la production ; or, dans cette classe, presque tous les élèves utilisent le verbe *dire*, et exclusivement, dans leur production.

Cette différence étant minime, et sans doute favorisée par l'intervention de cette enseignante dans le groupe A, nous supposons qu'elle ne faussera pas les résultats obtenus. Elle sera néanmoins à prendre en compte dans l'interprétation qui en sera faite.

Par ailleurs, nous avons également analysé la variété de verbes de parole utilisés, et, comme attendu, le verbe *dire* est largement sur-utilisé dans tous les groupes.

Nous pouvons donc dire en ce début de parcours que :

- ✓ Les élèves utilisent des verbes de parole dans l'ensemble des groupes,
- ✓ La variété des verbes utilisés est limitée : le verbe *dire* est très majoritairement utilisé comme attendu,
- ✓ Les groupes pour l'instant se ressemblent du point de vue de l'emploi des verbes de parole.

Il s'agit donc de savoir si, à l'issue de l'expérience, une différence apparait entre ces trois groupes. Autrement dit : est-ce que le fait d'instituer une *communauté* en présence avec le groupe C et à distance par la classe virtuelle *Via* avec le groupe A favorise les élèves de ces deux groupes par rapport à ceux du groupe B pour lesquels cette *communauté* n'est que peu établie du fait de leur faible nombre ?

1.5.2 Après la mise en œuvre du dispositif : des apprentissages lexicaux moins développés pour les élèves privés de discussion lexicales (réseau ou présence)

Si nous décomptons globalement le nombre d'élèves utilisant les verbes étudiés en fin de parcours, nous constatons que la différence s'est largement accrue au détriment du groupe B, comme l'illustre la figure 8.

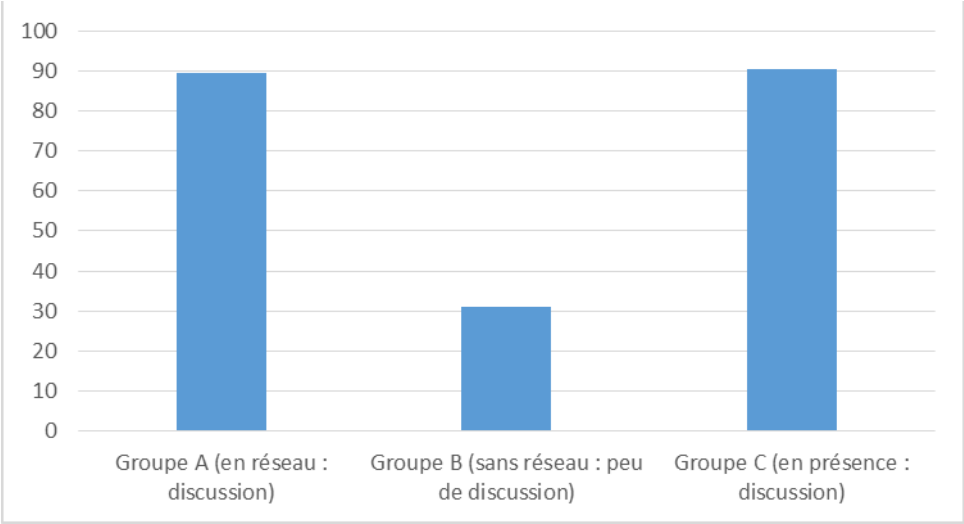


Figure 8 : Résultat au post-test - proportions d'élèves utilisant des verbes de parole étudiés (%) (n=88)

La figure 8 suggère que les élèves ayant bénéficié des discussions entrainant la co-construction du sens des lexies étudiées, que ces discussions soient établies à distance ou en présence, ont pu proposer une variation plus importante les verbes de parole étudiés. Remarquons cependant que cette figure 8 concerne le nombre d'élèves employant les verbes de parole **étudiés** et non le nombre d'élèves utilisant tout verbe de parole comme le présente la figure 7. Si nous procédons à une analyse établie au vu de la variable avec/sans discussion, indépendamment du rôle de la distance, nous remarquons que l'ensemble des élèves progressent dans l'utilisation des verbes de parole (tableau 11).

Tableau 11 : Pourcentages d'élèves employant des verbes de parole (n=88)

Groupes	**Au prétest : pourcentage d'élèves utilisant des verbes de parole**	**Au posttest : pourcentage d'élèves utilisant des verbes de parole**
Toutes classes avec discussion réunies	51 %	91%
Classes avec peu de discussions	39 %	65%

Ainsi, beaucoup de ceux qui n'avaient pas employé de verbe de parole au pré-test en emploient en post-test, mais ceux-là semblent sur-employer à nouveau le verbe *dire*, bien que le verbe *répondre*, également familier aux élèves, soit également assez utilisé dans le post-test. Or, les élèves qui emploient *dire* ou *répondre* en post-test ne se réfèrent pas aux verbes étudiés, mais du fait qu'ils ont travaillé autour de six verbes de parole, ils mobilisent d'autres verbes qui, sans doute, leur sont plus familiers. Deux hypothèses interprétatives non exclusives l'une de l'autre nous permettent d'interpréter cette évolution de deux façons :

- Les élèves peuvent avoir affiné leur compréhension de la consigne d'écriture et avoir inféré que, compte tenu du champ lexical étudié, il s'agit d'écrire un dialogue dans lequel figurent des verbes de parole,
- Le fait d'étudier un champ lexical via des unités peu familières invite à mobilier d'autres unités appartenant à ce même champ, mais qui peuvent être plus familières.

À ce stade de l'analyse des données recueillies, analyse encore intermédiaire, nous pouvons donc dire qu'il semble que :

- ✓ Le fait de prévoir et organiser des temps de discussion durant les séances consacrées au lexique favorise les apprentissages lexicaux,
- ✓ Ces temps efficients sont ainsi à intégrer en didactique du lexique.

1.5.3 Comparaison entre les groupes A et B : un écart significatif en faveur des élèves ayant bénéficié des discussions lexicales (en réseau)

Afin de comparer plus précisément les groupes A et B, nous avons procédé au décompte du nombre d'élèves utilisant tel ou tel verbe étudié durant les séances consacrées au lexique. Ce décompte plus précis confirme l'impression fournie par l'analyse globale issue de l'observation de la figure 9 et nous permet d'étudier plus finement l'écart constaté entre A et B.

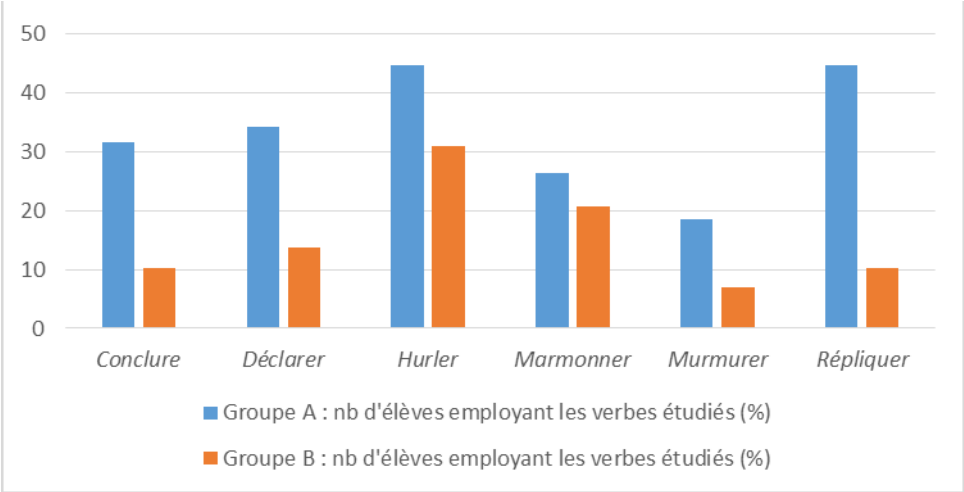


Figure 9 : Selon la variété des unités lexicales - proportions d'élèves employant des verbes étudiés au post-test (n=67)

Un test de Student pratiqué sur ces données révèle que l'écart entre les deux groupes est significatif (p=0,011). Si nous considérons notre variable *discussion en réseau* qui différencie A et B, alors nous pouvons avancer que la différence est dépendante de la mise en œuvre de ces temps de discussion en classe.

Par ailleurs, la figure 9 montre également les préférences des élèves dans leur choix des unités lexicales étudiées. Ainsi, dans le groupe A, considérant la variété des verbes employés, les résultats s'avèrent plus homogènes. En effet, même si *murmurer* est utilisé plus de deux fois moins que *répliquer* par exemple, les écarts entre le nombre d'élèves utilisant chacun des verbes est toutefois moindre que dans le groupe B. Dans ce dernier groupe, *murmurer* n'est employé que par 2 élèves sur 29. Peut-être la situation inductrice proposée pour enrôler les élèves dans la production d'écrit utilisée en posttest est-elle à l'origine de ce phénomène. Néanmoins, cette différence de variété d'emploi des verbes entre les deux groupes reste à étudier en analysant finement les productions des élèves.

Au vu de cette figure relative à la diversité des emplois des unités lexicales étudiées, nous pouvons ainsi avancer que :

- ✓ La mise en œuvre des discussions en réseau a favorisé les apprentissages lexicaux du groupe A, et ce de manière significative,
- ✓ Les élèves ayant bénéficié de la discussion lexicale diversifient davantage les emplois des unités lexicales étudiées.

Notre hypothèse semble alors validée : effectivement, l'organisation des temps d'échange en didactique du lexique favorise les apprentissages lexicaux. C'est en effet ce que tend à montrer la comparaison des résultats obtenus entre le groupe éloigné en réseau (A) et le groupe éloigné sans réseau (B).

1.5.4 Comparaison entre les groupes A et C : à distance ou en présence, arguments proches dans les discussions lexicales

Si nous considérons plus précisément les arguments proposés par les élèves dans chacun des groupes lors des discussions, nous notons des points communs entre les résultats des deux groupes. En témoignent les extraits des séances 1 et 1bis retranscrits[30] dans le tableau 12 :

Tableau 12 : Exemples comparatifs de discussion en présence vs à distance pour murmurer

Discussion sur les sens acceptables de *murmurer*	
Discussion à distance (groupe A)	**Discussion en présence (groupe B)**
Je. 1 : *Murmurer* ça veut dire parler bas	Al. 1 : *Murmurer* c'est quand on parle pas fort
P. : Ah / Jean nous dit que *murmurer* c'est parler doucement /	Ma. 1 : Oui
Ju. 1 : Oui, c'est vrai, c'est quand tu veux pas qu'on t'entende alors tu parles à voix basse	P. : Oui, ça vous fait penser à quoi alors ce mot ?
P. : Alors, Jules nous dit que *murmurer* c'est parler sans vouloir être entendu /	Pa. 1 : Ça fait penser à la cantine parce que Martine elle dit qu'on fait trop de bruit (approbations des autres élèves)
Clé. 1 : Oui, pas trop et des fois tu veux pas, tu parles en chuchotant, des fois en classe	P. : Mais Ali vient de nous dire que *murmurer* ça voulait dire ne pas parler fort /
P. : Ah, tu dis que c'est chuchoter alors ? /	Pe. 1 : Oui, ben c'est ça, à la cantine il faut pas crier alors il faut chuchoter|-
Clé. 2 : Oui.	Al. 2 : -|*Murmurer* quoi / C'est comme chuchoter /

[30] Dans les retranscriptions, nous suivons l'orthographe préconisée à l'écrit et nous nous appuyons sur quelques recommandations de Dister & Simon (2007). Nous avons choisi, pour faciliter la lecture, de nommer les locuteurs par des initiales de prénoms (modifiés pour des raisons de confidentialité) en vertu du fait qu' « on peut modifier certaines conventions ou la mise en forme du texte pour des questions de meilleure lisibilité ou de mise en évidence du phénomène étudié. » (Dister & Simon, 2007 : 66).

P. : Pour *murmurer* alors vous êtes d'accord, on peut dire que c'est parler à voix basse, chuchoter. Tout le monde a pensé ça ? / Ju. 2 : Oui	Ma. 2 : Parce que c'est parler sans hurler quand on murmure P. : Toi Marine tu l'opposes à *hurler* alors Ma. : Ben oui parce que si tu hurles tu parles fort Cla. 1 : C'est pour être discret

Dans ces deux extraits, l'utilisation de la dimension sémantique du lexique domine, il est exprimé notamment par la paraphrase, la synonymie ou l'antonymie. Ainsi, dans les deux groupes, *murmurer* a pu être glosé par *parler bas*, *chuchoter*. L'utilisation de scénarios familiers apparait également dans les deux groupes ; s'il est suscité par l'enseignant en présence (« ça vous fait penser à quoi ? »), il est aussi mobilisé à distance via la réplique de Clé. 1 : « pas trop et des fois tu veux pas, tu parles en chuchotant, des fois en classe ». Ainsi, pour expliquer le sens qu'ils attribuent à *hurler*, les élèves racontent que la cantinière leur demande de ne pas hurler quand ils sont à table sur le temps de midi ou font référence à des situations de classe durant lesquelles ils doivent chuchoter. Quant à la dimension syntagmatique, elle est convoquée dans les gloses explicatives : les élèves recourent par exemple à des expressions semi-figées telles que *parler à voix basse* dans l'extrait de discussion en présence. Le consensus pour *murmurer* est atteint sans difficulté, comme nous le voyons dans les deux extraits ci-dessous, *murmurer* étant sans doute un verbe assez bien connu des élèves. Le recours à la discussion lexicale permet ici de développer la compétence paraphrastique (Martinot, 2010) des élèves, or cette compétence est une caractéristique de l'acquisition de la « complexité linguistique » (Martinot, 2010, p. 63).

Le même type d'analyse peut s'opérer à propos de la discussion concernant le verbe *marmonner* (tableau 13).

Tableau 13 : Exemples comparatifs de discussion en présence vs à distance pour marmonner

Discussion sur les sens acceptables de *marmonner*	
Discussion à distance (groupe A)	**Discussion en présence (groupe B)**
Clé. 1 : *Marmonner* ça veut dire parler bas / P. : Oui, d'accord Cléa. / Joan tu veux dire quelque chose Jo. 1 : Oui, moi aussi j'ai dit que c'était parler très bas / P : D'accord / mais alors c'est comme *murmurer* ? / Oui, Jules / Ju. 1 : Non c'est pas comme *murmurer* parce que quand tu marmonnes et ben en plus on n'est pas très content / P. : Ah, Lucie veut nous dire quelque chose	Lo. 1 : *Marmonner* c'est un peu comme murmurer P. : Ah / Ma. 1 : *Marmonner* P. : Oui, Marine ? Ma. 2 : Je sais pas / P. : Loris nous dit que c'est comme murmurer / Pa. 1 : Ben non c'est pas tout à fait pareil |-

Lu. 1 : Oui c'est ça *marmonner* c'est un peu parler dans sa barbe, quand tu veux pas trop qu'on t'entende mais c'est aussi quand on est pas content, on marmonne, c'est un peu comme ronchonner P. : Ah, toi tu dis que c'est comme ronchonner / Oui Jules / Ju. 2 : On pourrait dire parler dans sa barbe, ronchonner P. : Oui / Jo. 2 : En n'étant pas content P. : D'accord, j'écris ça alors : parler dans sa barbe en n'étant pas content / ronchonner Sa. 1 : Il faut dire que c'est pas fort aussi P. : D'accord Sacha, je rajoute ça	Ét. 1 : -| Non, parce que c'est parler sans articuler, *marmonner*, quand t'es pas content P. : Oui / Pa. 2 : Oui, si on murmure on peut articuler P. : On peut dire comme Étienne que *marmonner* c'est parler sans articuler et n'étant pas content alors ? Loris tu es convaincu ? / Lo. 2 : Oui, c'est murmurer mais en étant mécontent. Comme entre ses dents P. : Oui : c'est une bonne idée de le dire comme ça : il y a toujours l'idée de parler doucement, mais j'ajoute le mécontentement / parler entre ses dents

L'utilisation de la dimension syntagmatique est plus sensible avec le recours à des tournures semi-figées telles que *parler dans sa barbe*, *parler entre ses dents*, pour paraphraser le verbe *marmonner*. Elle constitue un argument supplémentaire mobilisé dans le cadre de la synonymie. Le recours à ce type de paraphrase utilisant des syntagmes figés montre en outre une certaine maturité lexicale de la part des apprenants. L'apport d'un verbe synonyme est également proposé dans le groupe A : *ronchonner*, qui peut être plus familier aux élèves que *marmonner*, ce qui pourrait expliquer aussi le réemploi un peu plus important de ce verbe par le groupe A. Par ailleurs, la morphologie est ici peu convoquée, sans doute aussi à cause du dispositif lui-même appuyé sur la sémantique.

En outre, pour ces verbes moins familiers, le caractère argumentatif de la discussion est plus prégnant du fait de l'emploi de formules telles que « non, parce que... » qui marquent l'apport de contre-argument pour faire avancer la discussion, et qui sont utilisées à distance comme en présence dans nos extraits.

Ainsi, la forme des discussions (distance/présence) n'a pas d'influence sur les arguments proposés par les élèves et la compétence lexicale semble se construire progressivement de manière similaire dans les deux groupes. Les séances menées par l'enseignante ont permis aux élèves qui étaient parfois seuls dans leur niveau de réfléchir avec les autres au sens des mots à étudier. Le processus réflexif a pu s'engager pour ces élèves aussi, comme pour les autres.

Finalement, à ce stade de l'avancée des travaux relatifs à cette recherche *EER & apprentissages lexicaux*, nous pouvons dire que, appliqué de la sorte à la didactique du lexique, le dispositif d'enseignement proposant des discussions lexicales qui permettent de construire à distance le sens des lexies étudiées semble donc efficient. La « communauté d'apprentissages » (Laferrière, 2005, p. 9) produite par l'intermédiaire des discussions lexicales peut permettre :

- ✓ La constitution d'une « communauté de connaissances » (Laferrière, 2005, p. 11) relative aux unités lexicales étudiées,
- ✓ Le développement de la compétence lexicale : accroissement et structuration du lexique.

1.5.5 Conditions pour une discussion lexicale en présence / à distance

Puisque le rôle des discussions parait efficient en didactique du lexique, il nous semble qu'il est alors possible de nommer plus précisément la constitution de la communauté issue de ces discussions. Nous avons appelé cette communauté ainsi créée à l'intérieur de la classe *communauté lexicale*.

1.5.5.1 Critères pour une discussion lexicale efficiente

Les *discussions lexicales* doivent :

- Présenter une **part argumentative** importante
- S'appuyer sur les **structures du lexique**
- Être proposées et proposées à des **moments opportuns** dans le dispositif d'enseignement
- Paraissent alors favorables au développement de la compétence lexicale.

Les élèves qui en ont bénéficié réemploient les verbes étudiés et proposent en outre une variété dans l'utilisation des verbes de parole. En discutant de leur appréhension des unités qui leur étaient proposées, ils ont accru leur connaissance de ces unités, mais aussi du système. Le fait de prévoir et organiser des temps de discussion dans les séances d'étude du lexique les a engagés dans la réflexion lexicale.

Dans une didactique du lexique qui s'organise autour des structures sémantiques, syntagmatiques et morphologiques du système lexical, intégrer judicieusement ces discussions sont un moyen supplémentaire de favoriser les apprentissages lexicaux.

1.5.5.2 Caractéristiques d'une discussion lexicale à distance efficiente (Sardier, 2019)

Nous avons souhaité mettre en œuvre des discussions à distance durant lesquelles les tours de parole pouvaient adopter un rythme soutenu proche du rythme adopté en présence. Pour cette raison nous avons par exemple opté pour l'activité de *devinettes lexicales* que nous supposions propice à la rapidité des échanges. Or, il s'avère que l'empan temporel des discussions à distance reste toujours plus important que celui des discussions en présence. Le premier temps de discussion dure tout au plus 15 minutes en présence, alors qu'il dure 35 minutes à distance. L'écart est un peu moindre en ce qui concerne les *devinettes lexicales* puisque cette deuxième séance en présence dure 16 minutes et un peu moins de 30 minutes à distance.

Cette différence appelle plusieurs remarques. Il est d'abord dû aux rapides présentations inévitables dans la classe à distance. En effet, excepté ces temps de présentation, l'écart temporel concernant seulement les *discussions lexicales* n'est plus que de 15 minutes dans la première discussion et de 10 minutes dans la deuxième discussion. La différence est également due aux pauses plus fréquentes entre les tours de parole. Ces pauses sont liées au temps de réflexion des élèves, et aux manipulations techniques à effectuer pour prendre la parole à distance. En effet, même si les élèves ne se voient pas durant l'échange (c'est un choix de mise en œuvre suggéré par le conseiller pédagogique au numérique, afin de limiter les risques de déconcentration des élèves), ils s'écoutent, réfléchissent puis doivent lever la main pour se répondre et parler à l'aide de l'icône *main* prévue dans l'outil. La manipulation technique intervient de la sorte entre le moment où l'élève a quelque chose à dire et le moment où il le dit.

L'écart temporel semble peu réductible dans la mesure où il parait être le corolaire d'un enchainement nécessairement plus lent des tours de parole, notamment dans la première classe virtuelle durant laquelle les élèves connaissent moins l'outil et qui ne prévoit pas en outre une activité interactive comme la *devinette lexicale*. Ainsi, à distance, le temps consacré à la *discussion lexicale* est tout de même resté bien plus important que dans la classe en présence.

Cet allongement de la durée des temps de discussion pu jouer en faveur des élèves en bénéficiant des discussions à distance : la durée de la séance et la lenteur des enchainements a pu leur laisser plus de temps pour la réflexion. Il est possible aussi que le fait de ne pas se voir incite davantage les élèves à réfléchir à ce qui vient d'être dit avant de réagir.

Nous pourrions en déduire que cette lenteur

- est bénéfique aux échanges,
- permettrait de compenser en quelque sorte la distance entre les individus,
- pourrait favoriser le processus réflexif.

Ainsi, au lieu de chercher à la réduire, il serait possible de la prendre en compte pour en tirer parti et favoriser la réflexion des participants. En outre, le facteur *motivation* relevé par les chercheurs québécois peut ici aussi jouer en faveur des élèves du groupe A qui sont marqués par le contexte pédagogique innovant lié aux échanges en ligne.

1.5.6 Type de classe bénéficiant de la discussion lexicale à distance

Si nous nous penchons à présent uniquement sur les classes à distance (groupe A dans notre protocole), nous pouvons tenter de savoir à partir de combien d'élèves, dans la configuration de notre échantillon, la discussion à distance parait être la plus utile aux apprenants.

En distinguant chacune des quatre classes à distance, nous décomptons le nombre d'occurrences utilisées avant et après la mise en œuvre du dispositif (figure 10).

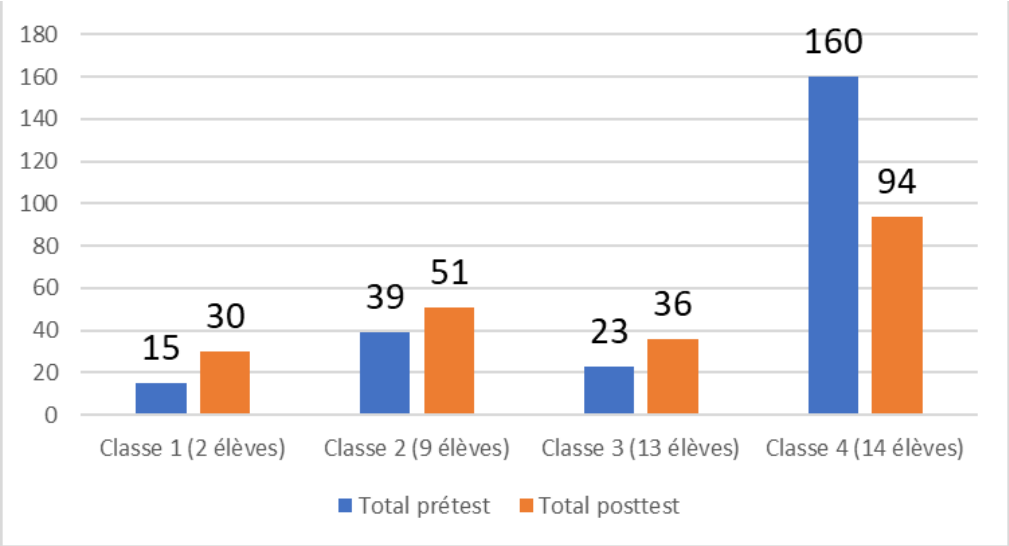


Figure 10 : Nombre d'occurrences de verbes de parole (classes à distance) (n=38)

Notons que le résultat au pré-test de la classe 4 est dépendant du fait que l'enseignant.e mentionnait quelques règles du dialogue (cf. ci-dessus, point 2.1.). Excepté ce biais, la figure 10 est révélatrice des progrès effectués par les élèves de la classe unique : classe 1. Le fait de sortir de leur mode de fonctionnement habituel et de pouvoir discuter avec d'autres élèves a pu les marquer davantage. Si tous les élèves bénéficient du dispositif, il semble ainsi que ceux de la classe unique en récoltent davantage les fruits au vu du nombre d'occurrences qui double, c'est donc dans cette classe que les échanges à distance semblent avoir produit le plus d'effets. Le dispositif de discussions à distance leur a sans doute permis de renforcer, ou plutôt de créer, la présence de leurs pairs pour pouvoir engager un oral réflexif.

Il semble alors que le dispositif mis en place, au-delà des effets sur les apprentissages lexicaux, questionne le concept de distance dans les échanges synchrones ; la distance physique pourrait être compensée par la présence synchrone (à distance) proposée à des moments opportuns dans la séquence didactique, la « distance [est] de plus en plus neutralisée par la facilitation de la mise en relation et les possibilités d'interactions offertes » (Verquin Savarieau & Daguet, 2016, p. 51). L'échange à distance devient dès lors favorable aux échanges car proposant une situation inhabituelle motivante.

Ces analyses sont aussi à mettre en lien avec le ressenti des enseignant.es participant à cette étude *EER & apprentissages lexicaux*. En effet, durant les sessions de formation, l'enseignant.e de la classe 1 a exprimé l'utilité des discussions en réseau pour ses élèves. Les élèves de cette classe, s'ils ont bénéficié des discussions à distance, ont également pu bénéficier de l'intérêt accru de leur enseignant.e pour cette modalité de mise en œuvre. Dans cette classe, les élèves participant au protocole pouvaient en outre être en autonomie face au tableau de la classe virtuelle, pendant que leur enseignant.e travaillait avec d'autres élèves de sa classe. Cette responsabilité a également pu leur être favorable, là se situe sans doute un enjeu fort des échanges à distance en classe.

1.5.7 Bilan et perspectives

Au terme de ces années de travail, les enseignants ont pu se saisir de nouvelles pratiques en didactique du lexique.

Les résultats, malgré les limites de l'étude, notamment le nombre réduit d'unités lexicales sur lequel nous avons travaillé, le nombre d'élèves également et la configuration des échantillons, suggèrent que, bien pensées, les discussions lexicales à distance quand les élèves sont trop peu nombreux pour discuter en présence, peuvent être efficientes.

Dans une perspective plus affirmée de formation continue, l'année N2 a permis aux enseignants de se saisir du dispositif proposé afin d'en prolonger la mise en œuvre, sur un champ choisi par les enseignants, celui du lexique des émotions.

En outre, à partir des apports de cette recherche, il s'est agi d'accompagner les formatrices du site INSPÉ dans leurs réflexions sur le rôle du numérique dans la classe de français. Cet accompagnement prend la forme de participation à des rencontres-réflexions avec autour des projets des formatrices qui ont souhaité expérimenter la classe à distance en l'intégrant dans des séquences de lecture-compréhension du texte littéraire. Plusieurs élèves d'au moins deux classes sont alors appelés à échanger autour de textes qui ont été étudiés dans toutes les classes. L'accompagnement intervient en amont durant la phase de préparation : prise en compte d'une durée courte pour une classe à distance, prise en compte de la lenteur des échanges, etc.

2 EER et compétence scripturale : de l'écrit à l'oral (Josiane Morel)

2.1 Enjeux et problématique

Le dispositif de recherche-action s'inscrit dans une continuité triennale sur la circonscription d'Issoire, conformément à une pratique évolutive tenant compte des prescriptions nationales d'enseignement pour le premier degré. Nous présenterons le dispositif mis en place de 2017 à 2019.

En 2017-2018, il s'est agi de mobiliser une équipe enseignante en poste dans des écoles éloignées autour d'un projet pédagogique commun, mobilisant l'environnement de classe virtuelle VIA. Ce projet a pour objectif de favoriser le développement de compétences scripturales des élèves de cycle III.

La problématique s'inscrit en didactique du français et consiste à mesurer en quoi cet environnement, dans un projet culturel de valorisation du patrimoine, favorise la posture d'auteur des élèves en cycle 3. Comment faciliter l'émergence de nouvelles modalités de coopération entre enseignants et élèves d'une part, entre les enseignants éloignés d'autre part dans cet apprentissage de la posture d'auteur ? Quel accompagnement des équipes pédagogiques faut-il prévoir pour soutenir leur engagement initial ?

En 2018-2019, la poursuite de la recherche-action prolonge la mobilisation de la même équipe enseignante au sein des écoles éloignées en réseau de la circonscription D2C1[31]. L'outil numérique de la classe VIA a permis de développer des situations didactiques favorisant les pratiques langagières orales des élèves de cycle III.

La question de recherche a évolué de l'écrit à l'oral, toujours dans le domaine de la didactique du français et dans une inscription proche des nouvelles prescriptions ministérielles, dévolues aux dispositifs pédagogiques de l'oral.

La problématique en didactique du français consiste alors à mesurer en quoi la déclinaison du dispositif EER dans cette circonscription favorise la construction de compétences langagières orales des élèves de cycle III. Comment la mise en œuvre d'une webradio peut-elle contribuer à la maîtrise de la langue orale en développant d'autres compétences transversales et en fédérant une équipe enseignante autour d'un même projet ? Quel accompagnement formatif et scientifique des équipes pédagogiques faut-il prévoir pour soutenir leur engagement initial ?

2.2 Méthodologie

Dans le premier volet de la recherche-action (2017-2018), les élèves ont été testés en deux temps : un test de positionnement initial mesurant leurs compétences scripturales avant la mise en place des modalités pédagogique, didactique et numérique ; un test de positionnement final reprenant les mêmes items afin de mesurer les évolutions des compétences scripturales. Les modifications des gestes professionnels ont fait l'objet de deux questionnaires (voir annexe 3) écrits à destination des enseignants.

[31] Les codes reprennent ceux présentés dans les tableaux de l'annexe 1.

Deux des classes ont été filmées lors des échanges par le réseau numérique : ces films ont abouti à des retranscriptions permettant de saisir des tremplins évolutifs dans la construction de la posture d'auteur d'élèves au sein des classes.

La méthodologie de recherche s'applique à partir d'un recueil de données – écrits d'élèves, réponses au questionnaire par les enseignants, retranscription filmique – sur les apprentissages scripturaux de sept classes du cycle III : des écrits ont été analysés ainsi que la retranscription d'échanges oraux à partir des écrits produits, grâce à la classe virtuelle.

Dans le second volet (2018-2019), un planning annuel a été établi dès la rentrée de septembre comprenant les étapes du projet, la formation, l'évaluation avec le recueil de données orales et écrites auprès des enseignants et des élèves (test 0 et Obis) et 12 heures de stage consacrées à la formation. Des temps d'échanges ont été organisés entre l'équipe de circonscription et l'équipe d'enseignants chercheurs pour réguler et analyser les travaux.

Les élèves ont fait l'objet de deux tests sous forme d'enregistrements oraux, à partir de l'écoute active d'un conte classique de Charles Perrault : un test initial et un test terminal afin de mesurer l'évolution des compétences langagières orales. Les élèves ont également été questionnés sur leur rapport à l'activité d'écoute active et leurs restitutions orales.

Les enseignants ont été interrogés par un même questionnaire à deux périodes différentes de l'année scolaire, au premier et au dernier trimestres afin d'apprécier des facteurs d'évolution professionnelle entre ces deux temps.

Deux classes ont été filmées sur des dispositifs pédagogiques précis : débat à partir de la lecture d'une œuvre de littérature de jeunesse ouvrant sur l'éducation à la citoyenneté ; découverte d'un objet mystère.

La méthodologie de recherche s'applique à partir d'un recueil de données – enregistrements oraux des élèves, réponses au questionnaire par les enseignants, retranscription filmique – sur le développement des compétences langagières orales de différentes classes du cycle III : les enregistrements oraux ont été analysés (voir annexe 4) ainsi que les éléments d'appréciation des élèves sur leurs pratiques langagières orales et les réponses enseignantes au questionnaire.

2.3 Résultats

2.3.1 Sur la posture d'auteur des élèves : rapport à l'écrit, intention de scripteur, attention au récepteur

La confrontation et le rapprochement des classes éloignées grâce au réseau numérique, de la classe virtuelle ont créé des situations didactiques inédites pour ces élèves et ont favorisé la possibilité de « co-construire un savoir » (Le Cunff, 2009), le savoir nécessaire à l'édification de la posture d'auteur. Le savoir co-construit nécessaire à la posture d'auteur consiste à produire un écrit avec l'intention de faire réagir son lecteur, c'est-à-dire avec la représentation mentale précise d'un récepteur, lecteur de cette production écrite dont il est nécessaire de mobiliser l'intérêt. Cela touche le domaine des registres scripturaux.

L'analyse du rapport à l'écrit entre septembre 2017 et avril 2018, au terme de trois expériences de classes virtuelles entre pairs, laisse apparaitre une évolution sensible de la posture d'auteur : cela

signifie que les élèves se sont engagés dans la **production** écrite proposée avec un rapport favorable à la pratique scripturale ainsi qu'avec une attention décuplée à l'égard du récepteur.

Au terme de la recherche-action les résultats obtenus font apparaitre des acquis scripturaux importants au niveau des classes, avec la création d'une communauté d'apprenants.

→ **Posture d'auteur : Le rapport à l'écrit**

Les élèves dont la posture d'auteur – entrer dans l'écrit, se former une représentation mentale du lecteur de l'écrit, concevoir une intention scripturale prompte à faire réagir le lecteur – avait déjà été constatée en septembre 2017 l'ont tous conservée et aguerrie, sauf pour l'un d'entre eux qui ne s'est pas prêté à l'exercice de la consigne, pour des raisons extérieures au dispositif EER.

→ **La construction phrastique**

Globalement, on remarque une entrée plus disserte dans la production écrite qui se développe avec des phrases mieux construites et une application plus prononcée de la ponctuation et de l'emploi correspondant des majuscules.

→ **Le discours descriptif**

Pour les classes de E10, E6 et E5, les productions écrites s'engagent davantage dans la description du personnage rencontré. On lit des précisions physiques et psychologiques originales qui ne sont pas sans rappeler les travaux d'écriture conduits au sein du projet culturel en lien avec le site historique de VL et de ses merveilleuses créatures. Les élèves se sont imprégnés de ces principes descriptifs et les réinvestissent dans des écrits décrochés, comme l'indique le test final proposé.

→ **Le discours narratif : La planification textuelle**

On souligne des efforts marqués afin de rédiger une mise en scène de la rencontre avec un personnage ; cela s'accompagne parallèlement d'une plus grande aisance à inscrire le récit réalisé dans une évolution chronologique. Cela atteste de la construction de la compétence à planifier le texte (Hayes & Flower, 1980).

→ **Narration et ruses narratives**

Le récit produit manifeste une volonté de guider le lecteur, parfois de le promener ou de l'abandonner où il ne s'y attend pas. Il y a donc une prise de conscience des pouvoirs du narrateur.

→ **Les insertions autobiographiques**

En majorité on lit l'utilisation de cette première personne exprimant la subjectivité réelle ou fictive du scripteur.

→ **Registres littéraires**

On constate aussi une recherche dans l'adresse au lecteur, pour le faire réagir ou obtenir son adhésion, voire son soutien.

Cela se traduit par la production écrite de textes remplis d'ambiguïté qui mobilisent la curiosité du lecteur et le conduisent aux frontières volontairement floues entre réalité et imaginaire : travail sur le

registre fantastique. Apparaissent de manière plus ou moins marquée de véritables intentions d'auteurs : - faire peur, créer l'effroi, - susciter l'empathie, éveiller la curiosité, - générer le rire ou le sourire, créer des effets d'attente, - mobiliser un certain suspense, - emporter dans des univers inconnus/imaginaires, - jouer avec les implicites, parodier un conte.

→ **La discussion littéraire**

Les élèves impliqués dans le dispositif EER ont été amenés à échanger intellectuellement avec leurs pairs éloignés à propos de la réception de leurs écrits ; ces échanges ont développé :

- une prise de conscience sur la réception des écrits produits ;
- la construction de savoirs scripturaux : procédés stylistiques liés au suspense, travail sur les registres du rire à l'effroi, de la peur à l'étonnement ;
- l'édification davantage maitrisée de la subjectivité du narrateur et de l'évolution chronologique du récit.

2.3.2 Pédagogie et didactique du français

Sur les plans pédagogique et didactique apparait une communauté enseignante constituée par l'implication collective de maitres en interaction.

Les enseignants impliqués dans cette déclinaison du dispositif EER constituent une communauté enseignante sensibilisée à la construction de la posture d'auteur auprès des élèves de cycle 3, dans laquelle le dispositif EER a favorisé une évolution des pratiques magistrales sur les apprentissages scripturaux :

- travail en amont sur les effets à produire auprès des lecteurs : pédagogie de la réception du lecteur ;
- lire les productions écrites en classe et entre classes éloignées : engager à la mise en voix des textes, l'écoute et aux discussions littéraires ;
- faire réagir les pairs et inscrire leurs réactions dans la transformation des écrits : procédure didactique magistrale pour amener les élèves à conscientiser leurs pratiques scripturales ;
- conscientiser les intentions scripturales pour déterminer des choix d'écriture : apprendre aux élèves à élire la stylistique scripturale la plus appropriée à la situation de communication littéraire choisie ;
- faciliter l'entrée dans la production écrite.

2.3.3 Sur le développement des compétences langagières orales des élèves

2.3.3.1 Concernant l'expression langagière

Les résultats obtenus laissent apparaitre des évolutions tangibles des compétences langagières orales au cycle III.

→ **Un engagement chronologique**

Concernant la durée de l'expression orale sur l'ensemble de la cohorte, on constate une augmentation globale significative d'environ trente minutes par classe, ce qui indique une plus grande aisance à prendre la parole et à s'engager dans cette prise de parole. Concernant l'oralité et la modulation de la voix selon une intention, on observe une augmentation de la compétence à appliquer une intention vocale dans le discours oral : sur une cohorte de 107 élèves, 15 parviennent à produire une intention vocale et réussissent à moduler leur voix selon une intention d'expression. Cette augmentation peut paraitre peu importante, mais il faut souligner qu'en T0 aucun élève n'introduit de modulation dans l'expression vocale.

→ **Un engagement discursif organisé**

Par ailleurs, l'expression langagière orale s'inscrit davantage dans une structure narrative. On constate une amélioration de la compétence organisationnelle du discours : sur 107 élèves 64 parviennent à la prise en compte de la situation initiale, contre 25 initialement ; sur 107 élèves 45 produisent une situation finale contre 25 en T0. L'évocation de l'intrigue narrative fait l'objet d'une attention plus marquée pour 55 élèves sur 107 contre 28 en T0. On observe également une augmentation de la prise en compte de tous les personnages, sans intrus avec la compréhension du rôle de la fée et de la caractérisation de la morale pour 55 élèves sur 107 contre 28 en T0 et une hausse de la nomination des quatre actions principales du conte pour 35 élèves sur 107 contre 20 en T0.

→ **Une caractérisation générique de l'apologue**

L'évocation d'une morale était marginale en T0, elle connait une augmentation en T0bis : sur 107 élèves, 3 nomment la morale en T0 contre 21 en T0bis. Cela marque une performance de la compétence au repérage complexe du discours argumentatif.

→ **Une pratique lexicale signifiante et enrichie**

L'emploi d'un lexique précis et approprié connait une importante croissance : sur 107 élèves, 10 reprennent les lexèmes recherchés en T0 contre 48 en T0bis. Cela signifie un développement lexical marqué dans la pratique des interactions verbales conduites dans les classes.

→ **Enchaînement discursif**

Concernant la compétence de la continuité narrative orale, sans digression, elle connait un bond considérable puisque 66 élèves sur 107 réussissent cette performance en T0 contre 21 sur 107 en T0. Cela signale ainsi une prise en compte globale du récit et une amélioration significative de la restitution continue et achevée du conte

→ **Articulation discursive passive**

L'emploi de connecteurs logiques à des fins organisationnelles du discours oral pose problème. Aucune classe n'a amélioré cette compétence initialement déjà fragile ; cela montre la difficulté des élèves à exprimer les liens sémantiques entre les phrases (processus d'intégration selon Giasson, 1990).

→ **Des résultats pour des réorientations en didactique du français**

Nous en tirons les conséquences didactiques : construire des stratégies de compréhension ciblée sur les connecteurs avec repérages, caractérisation, emplois.

Tous les élèves impliqués dans le projet ont globalement amélioré leurs compétences langagières orales grâce aux pratiques de classes mises en œuvre pour travailler le DIRE (voir annexe 5).

Il reste à réfléchir à la construction de compétences linguistiques sur l'organisation du discours oral.

2.3.3.2 Concernant les pratiques professionnelles

La fréquence des situations d'apprentissage dédiées aux activités langagières croît essentielle au niveau hebdomadaire. Les enseignants engagent (un peu moins d'un sur deux) leur classe au moins cinq fois par semaine à s'exprimer oralement.

La durée des phases d'expression orale se situe dans une moyenne de vingt à trente minutes pour plus d'un enseignant sur deux, ce qui représente une évolution dans l'allongement du temps de l'expression orale.

La lecture, la sortie scolaire et la rencontre particulière constituent les principaux facteurs propices à la prise de parole. Ce sont les mêmes qu'en T0, avec une augmentation pour chacun d'eux.

Les consignes d'expression orale s'élaborent davantage en concertation avec la classe et cela constitue un temps d'expression orale complémentaire.

L'expression des élèves s'effectue individuellement pour tout le panel des enseignants ce qui montre une évolution de cette tendance à inviter chaque élève à prendre la parole en son nom personnel.

Les modalités didactiques de prise de parole ont changé grâce à une plus grande variété de scénarii didactiques. Si l'on retrouve la récitation apparaissent également les exposés, présentations d'objets, animations d'émissions, mise en voix des textes…

Les binômes dialogués ne sont plus exclusivement réservés à la discipline du français, mais s'ouvrent aux négociations mathématiques et à la pratique de l'anglais.

En français, les élèves ont appris à présenter oralement un album, à préparer une émission radiophonique, à lire un texte de manière expressive, à s'engager dans un débat argumenté.

Les élèves ont également été sensibilisés à la création de grilles d'auto-évaluation et de co-évaluation sur le langage oral.

L'Instauration du brouillon d'oral a progressé : six enseignants sur sept en T0BIS contre un enseignant en T0.

Il s'observe une nette évolution des pratiques professionnelles enseignantes avec l'instauration d'une pédagogie des apprentissages de la pratique orale langagière :

- laisser l'élève prendre individuellement la parole,
- lui fournir des critères de production et d'évaluation,
- exploiter les appuis permis par le **brouillon d'oral** (voir annexe 6).

3 EER et compétences orales (Isabelle Brun-Lacour)

3.1 Genèse du projet de recherche : constats et premiers objectifs de formation (2016)

Les raisons qui nous ont amenée à proposer une action centrée sur *le développement des compétences orales par le biais du numérique* relèvent de deux constats : premier constat, et pour reprendre des propos de Cl. Garcia-Debanc (2016) : « *L'enseignement de l'oral est jugé crucial pour la réussite des élèves et leur future insertion sociale, particulièrement pour les élèves de milieu populaire mais il est en même temps apprécié comme particulièrement difficile par les enseignants* ». Sans doute est-ce lié à son caractère « protéiforme », à sa « conceptualisation difficile », au point que les distinctions entre oralité, oralisation, parler, parole, langue, langage, ne sont jamais aisées. En 2005, J.-F. Halté définissait d'ailleurs l'oral comme un « objet verbal non identifié » (Halté, 2005, p. 12). Même si nous n'en sommes plus là, la complexité de la définition de l'oral est bien réelle. Deuxième constat : lorsqu'on s'intéresse aux pratiques scolaires, force est de constater que malgré les orientations des programmes de 2015 et de 2018 qui explicitent les sous-compétences et les activités à développer dans le cadre de l'oral, les contours de cet enseignement restent encore flous pour les maitres. Les deux pôles de la *réception* (et donc d'activités d'écoute donnant lieu à une didactisation) et *de la production* (qui relèvent dans les programmes aussi bien de la pratique de genres formels que de l'oral de communication) semblent inégalement développés. Par ailleurs, on observe que, souvent, l'oral ne fait que précédé la mise en œuvre d'un travail écrit, ce que L. Cadet et A. Pégaz-Paquet (2016) expliquent en rappelant le rôle prédominant de l'écrit dans la culture scolaire en France. Pour reprendre une expression de J.-L. Chiss (2001, p. 12), la « vectorisation sur l'écrit », à laquelle souhaitent remédier les programmes en proposant d'explorer l'articulation entre oral et écrit par le biais d'écrits de travail préparant et soutenant la prise de parole, ne s'est pas forcément assouplie. Lorsqu'un dispositif pédagogique en faveur de l'oral est mis en œuvre, souvent les relations entre oral et écrit sont sous-estimées (Garcia-Debanc, 2016). Enfin, l'idée que l'oral peut s'apprendre (Halté, 2005) n'est pas unanimement partagée. Nos objectifs de formation depuis 2016, et avant même que ne débute le projet EER, étaient donc :

- de revenir avec les maitres sur les acceptions du terme « oral », telles que les déclinaient Cl. Garcia-Debanc et S. Plane (2004) et sur les composantes de la prise de parole, telles que les définissaient le groupe Oral-Créteil coordonné par C. Le Cunff et P. Jourdain (2002). Partant de la polysémie du terme, de l'hétérogénéité des savoirs et des pratiques en ce domaine, la clarification de l'objet peut se faire avec les maitres par des structurations binaires : « objet/moyen d'enseignement », « pour apprendre/à apprendre »,« formel/non formel », ou selon « un triple niveau : social, cognitif, linguistique » (Nonnon, 2016, p. 5).
- d'inciter les maitres à diversifier les types d'oraux proposés à leurs élèves du point de vue des conduites discursives mises en œuvre comme de celui des situations de prise de parole afin que maitres et élèves perçoivent que chaque situation d'oral génère l'activation d'un certain type de compétences. Les compétences pour argumenter ne sont pas les mêmes lorsque l'on collabore à un travail collectif et lorsqu'on met en voix un texte (Garcia-Debanc, 2016).
- de permettre aux maitres d'observer l'intérêt d'une mise en relation de l'oral et de l'écrit dans le cadre des productions orales.

- de permettre aux maitres de percevoir une évolution des prises de parole de leurs élèves grâce aux enregistrements numériques et aux communications synchrones ou asynchrones entre classes.

Tels étaient nos objectifs initiaux de formation. Quant à notre recherche, elle consistait en 2016 à dresser un état des lieux des pratiques d'enseignement de l'oral (typologie des activités mises en œuvre, compétences prioritairement visées) dans les circonscriptions d'un département où nous intervenions en formation continue.

3.2 Problématique de recherche dans le cadre d'EER : quelle articulation entre didactique de l'oral, numérique et cadre institutionnel ?

Le projet EER auquel nous avons participé dès 2017 s'appuie sur des principes et des dispositifs de collaboration à distance entre classes éloignées, initiés au Québec par Th. Laferrière. Dans la convention signée entre le rectorat de l'Académie de Clermont-Ferrand et l'UCA, le 1er septembre 2017, le projet procède de cette même volonté d'encouragement des enseignants et des élèves « dans leurs usages des technologies de télécollaboration (…) pour apprendre et travailler avec d'autres classes (…) »[32].

Nous avons alors émis *l'hypothèse de recherche* que l'éloignement de classes d'écoles primaires situées dans une circonscription rurale pourrait être un levier au développement d'une communication orale *diversifiée, régulière, authentique*, qui emprunterait *des formes et des canaux divers*, dans le cadre de *projets pédagogiques communs*, que les outils numériques contemporains pourraient faciliter en termes de construction et de diffusion.

Sensible aux termes de l'article 4 de la convention traitant de l'« Analyse de pratiques », et plus particulièrement de « l'émergence de nouvelles modalités de coopération entre enseignants et élèves », de l'accompagnement des équipes pédagogiques « pour soutenir leur engagement initial », et de la façon d'articuler « des formations aux nouveaux outils » (….) réalisées par « les acteurs de terrain » et « des formations avec l'INSPÉ destinées (…) aux futurs enseignants actuellement stagiaires », notre problématique de recherche pouvait alors s'articuler autour de trois axes :

- Axe 1. Sur le développement de la compétence orale par le biais du numérique. Quels types de productions orales les maitres proposeraient-ils ? De quel secours le numérique leur serait-il ? Le numérique permettrait-il de diversifier et de faire évoluer les oraux produits en classe ?
- Axe 2. Sur la/les collaboration(s) : natures et acteurs ; distance et proximité. Quelles collaborations (acteurs, niveaux, pérennité) verrait-on apparaitre ?
- Axe 3. Sur la formation et l'accompagnement des maitres et des professeurs stagiaires. Quelles formes prendraient-ils ? Pour quels effets ?

Nous présentons ci-après dans un premier temps les réalisations des maitres de cin*q écoles* d'une circonscription rurale C1 du département D1 (notée D4C1[33]), obtenues en 2017-2018, puis dans un

[32] « Ecoles éloignées en réseau, Convention entre le rectorat de l'académie de Clermont-Ferrand et l'université Clermont-Auvergne », 1er septembre 2017

[33] Les codes utilisés sont ceux présentés en annexe 1.

second temps d'autres projets menés dans d'autres circonscriptions en 2018-2019 dans le prolongement de l'EER D4C1. Nous conclurons dans la deuxième partie de ce rapport sur les avancées et les perspectives possibles dans le cadre de ces trois axes.

3.3 Organisation, acteurs, finalités (5 écoles, 7 classes, 7 niveaux)

Les écoles qui ont participé au projet EER « Développer les compétences orales par le biais du numérique ? » font partie des 57 écoles impliquées dans le dispositif Écoles Éloignées en réseau et se situent dans la circonscription D4C1 : il s'agit des écoles E18 (CM1/CM2 et CP), E2 (PS/MS et CM2), de E11 (CE1-CE2), de E8 (CE1-CE2) et de E12 (3 niveaux) soient 5 *écoles*, ayant produit *5 projets* de *thématiques* différentes.

Le projet a suivi plusieurs étapes. Arès une présentation générale du projet EER pour l'oral en septembre 2017, projet que j'avais orienté initialement vers la production d'oraux en relation avec l'enseignement de la littérature, l'accompagnement des projets s'organise de mon côté à partir de septembre 2017, d'abord en présentiel, puis par mails, puis en entretiens téléphoniques individualisés au cours desquels sont rappelés des éléments clefs de la didactique de l'oral, émanant du cadre théorique énoncé plus haut :

- la didactisation de situations d'écoute,
- l'enregistrement numérique d'oraux en vue de leur révision et de l'observation d'une évolution de ces oraux,
- la diversification des oraux produits : oraux préparés/ oraux spontanés, oraux aux conduites discursives variées, genres formels.
- la diversification des types de communication (synchrones par l'outil Via et asynchrones par l'envoi de fichiers audio ou vidéos).

Du côté des acteurs de terrain de la circonscription, Mme l'IEN de D4C1 et deux conseillers pédagogiques de circonscription, se met en place un suivi régulier qui consiste à définir avec les maitres un scénario didactique précisant la nature et la temporalité des échanges de supports numériques entre classes. Les conseillers pédagogiques favorisent donc la structuration de chaque projet pédagogique, la familiarisation des maitres aux outils numériques et la finalisation des productions.

3.4 Types d'oraux, types de communications, outils numériques diversifiés

Nous présentons ci-après les cinq projets suivis.

3.4.1 Projet : Création de tutoriels

Ce projet de l'école E2 (PS/MS et CM2) s'inscrit dans un projet plus vaste portant sur l'hygiène alimentaire et consiste en la création de tutoriels de cuisine qui seront diffusés sur l'ENT. Le projet est structuré de la façon suivante : observer, analyser, écouter des tutoriels (janvier 2018) ; créer un tutoriel (écriture de recettes, création d'images (février) ; distribuer la prise de parole entre élèves de niveaux différents (mars) ; faire des essais de mises en voix et finaliser l'association texte-images (avril-mai). Les textes des recettes sont saisis par les élèves sur ordinateur, la mise en voix requiert un entraînement face caméra avant l'enregistrement définitif ainsi que des essais pour associer texte et image dans le photorécit. Le projet de répartition du texte (ustensiles, ingrédients, étapes de la recette)

crée des échanges entre élèves de niveaux différents (maternelle, CM2). Le projet dépasse ensuite le cercle de l'école, les parents proposant eux aussi de mettre des recettes en ligne.

3.4.2 Projet : Développement durable et recyclage

Le projet s'inscrit dans la démarche de labellisation E3D menée par les maitresses de l'école E18 qui familiarisent leurs élèves (CM/ CP) au tri sélectif et au recyclage des déchets. Au cours du projet, les élèves *écoutent* une mini-conférence faite par le SICTOM, i*nterviewent* le maire de la commune après lui avoir écrit une lettre saisie *sur ordinateur*, visitent le Moulin Richard de Bas, créent *le légendage audio* de photos de cette visite, réalisent un *photoreportage* sur la totalité des activités menées. L'interview en question nécessite la recherche collective d'un questionnement organisé et d'un entrainement à la communication devant public puisqu'il s'agit de « parler devant du monde », pour reprendre l'expression d'une maitresse. Là aussi une répartition de la parole s'effectue entre enfants de CP et de CM. 43 élèves participent à une séance filmée.

3.4.3 Projet : Voix

Les échanges entre les classes de 2 écoles E12 et E8 consistent en la création, l'évaluation et la révision de *tutoriels* d'échauffement de la voix échangés entre classes, ayant pour objectif final la production d'un chant choral collectif. Là aussi la collaboration est nécessaire : échauffement du visage (GS/ CP) ; échauffement de la voix (CE) ; jeux vocaux et mémoire (CM). Le programme d'échanges entre classes est prévu en communications synchrones et asynchrones.

3.4.4 Projet : Art

Il propose la création de totems dans le cadre d'un projet Land Art, avec échange de notices de fabrication entre classes (écoles E8 et E12) et explication d'une démarche artistique. Il permet des échanges de vidéos d'*exposés* (visite de l'exposition Land Art, création de totems papier par groupe, implantation des totems, etc.).

3.4.5 Projet : Calligrammes et mises en voix

Le projet concerne deux classes de CE1-CE2 (E8 et E11) en vue d'une production finale à l'occasion du Printemps des poètes (mars 2018). Après la découverte de calligrammes et définition de cette forme poétique, les élèves écrivent en groupe des calligrammes en vue de diffuser leur texte à l'autre classe qui en réalisera également. La lecture à voix haute des textes des calligrammes nécessite un entrainement à la lecture orale (3 séances de mises en voix) en vue du « défi » d'écriture : défi de l'école de la classe de E8 aux élèves de E11, via la classe virtuelle en communication synchrone (il s'agira d' identifier et de dessiner les thèmes évoqués par les calligrammes puis de se montrer les calligrammes réalisés) ; un autre défi se met en place de l'école de E11 à l'école E8 via les boites mail académiques qui consiste en une écriture collaborative entre les classes par le biais de Framapad.

3.5 Résultats

Au terme de l'année 2017-2018, nous pouvions conclure que les projets avaient bien généré des collaborations entre classes d'une même école et entre écoles éloignées, entre maitres et parents d'élèves, et élus locaux, sur des thématiques intéressantes, actuelles et citoyennes (le développement durable, l'alimentation, la diffusion de l'art à tous). Cependant, on sera sensible aussi à des effets plus inattendus, comme l'exploitation des calligrammes, formes poétiques à voir et à lire,

qui deviennent des objets de « défis », de transmission orale et de continuation écrite ; on pensera à la scolarisation réussie de formes de communication et d'apprentissage très contemporaines tels que les tutoriels ; on soulignera également l'accessibilité du projet sur le développement durable, accessibilité rendue possible à des enfants tout petits par le biais de stratégies de répartition de la parole. On retiendra que les organisations *et collaborations* prévoient la répartition des prises de paroles entre élèves de niveaux différents et à des niveaux de compétences différents, dans un discours finalisé et unifié. Au terme de la première année du projet, l'impression dominante était donc que *la co-construction de projets associant le numérique favorisait une complexification des organisations pédagogiques,* elle-même en faveur de *la créativité des productions*. Mais l'exploitation des résultats de l'EER allait susciter de nouveaux effets.

3.5.1 Oral et numérique

Au fil des formations, une clarification des définitions de l'oral et de ses enjeux s'est opérée.

Les maitres perçoivent à la fois l'opposition et la continuité entre l'oral et l'écrit : à l'instar de Cl. Blanche-Benveniste, ils pourraient dire que « l'oral présente des qualités syntaxiques tout aussi élaborées que l'écrit ». Ils témoignent à présent de l'intérêt d'initier leurs élèves à la relation entre oral et écrit, en les entrainant à préparer leurs oraux par des cartes mentales devenant ou non des power point.

Du point de vue des compétences de leurs élèves, les enseignants disent percevoir l'évolution des prises de parole grâce aux enregistrements réalisés sur tablettes, ils disent alors volontiers l'aisance, la fluidité qu'ont acquises leurs élèves au fil des reprises. Les maitres signalent aussi comment les élèves passent d'une représentation simpliste de l'oral (inutile de le préparer, l'oral est spontané, je suis compétent ou non à l'oral) à une représentation plus exacte du travail à mener sur l'oral individuellement ou collectivement à partir d'écrits divers (notes, rédactions partielles ou totales, plans). Du point de vue des types d'oraux, on observe *la diversification des productions et la légitimation d'autres productions que celles du récit*. Les maitres concluent enfin aux effets bénéfiques d'oraux menés dans des groupes de taille diverses afin d'exposer progressivement les élèves les plus timides à une prise de parole publique.

Sur la diversification des outils numériques utilisés : à D4C1, comme dans les autres circonscriptions, les interactions entre élèves se sont faites *sous divers formats* (textes, audio, vidéo). Les élèves ont effectivement mené des analyses de productions asynchrones, les communications synchrones par l'outil VIA restant occasionnelles. Les captures audio et vidéos de productions initiales qui nous sont parvenues mettent en évidence les difficultés techniques des maitres à filmer / enregistrer. Dans les réponses au questionnaire d'enquête que nous leur avons soumis, les maitres restent en demande d'une familiarisation aux applications numériques. Cependant l'on peut dire que l'usage des outils numériques dans le cadre de l'EER, comme dans la continuation de l'EER, a bien développé la perception chez eux de l'intérêt de ces outils.

3.5.2 Collaborations : natures et acteurs, distance et proximité

Le projet E E R mis en œuvre par les maitres n'a pas généré exclusivement des projets entre écoles éloignées (E8, E11 et E12) comme nous le pensions initialement mais a suscité *d'abord* des collaborations entre maitres au sein des écoles (E18 et E12) : les collaborations très locales sont donc essentielles dans un premier temps. Dans les autres circonscriptions plus urbaines où nous sommes

intervenue l'année suivante dans le prolongement de l'EER, ce sont plutôt des collaborations entre écoles de proximité ou dans des communes de proximité qui se mettent en place, mais aussi *entre écoles de régions différentes*. Le degré d'accès des maitres au numérique (connaissance des outils numériques et outils numériques disponibles) semble conditionner la possibilité de communications entre territoires éloignés.

On ajoutera à cela des collaborations générées par le dispositif et le pilotage lui-même : entre maitres, membres des équipes de circonscription et chercheure (écoles-inspections-INSPÉ) et ceci dans une triade identique pour les différentes chercheures de l'INSPÉ ; entre chercheures de l'INSPÉ et la responsable de l'équipe de recherche au sein du projet EER ; entre les inspections (départementales et générales), l'université, les territoires, ce que nous pouvons formaliser par *le schéma systémique* suivant (figure 11).

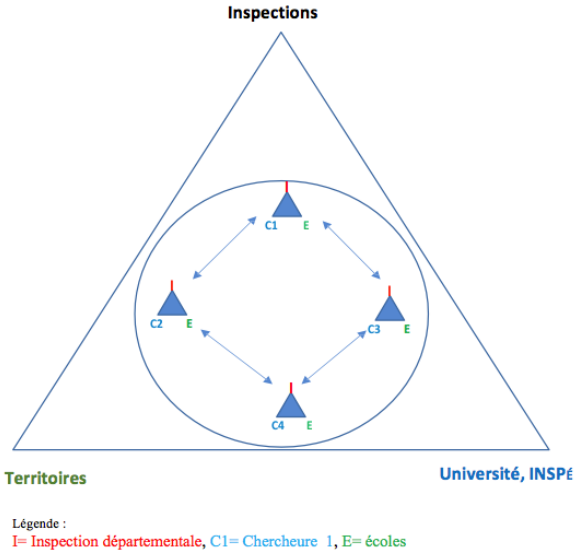


Figure 11 : EER et compétence orale - schéma systémique de réalisation

3.5.3 Formation et accompagnement

Pour l'EER D4C1, il s'agissait en ce qui nous concerne d'un accompagnement à distance, dans le cadre d'un projet de recherche, la concrétisation des projets étant menée sur place avec les acteurs de terrain. Le choix que nous avions fait de *conseils individualisés destinés à chaque projet a permis* la diffusion de principes clefs en didactique de l'oral, comme en témoignent les réponses au questionnaire d'enquête. On voit donc, d'une part, comment se fait la jonction entre activité de recherche et formation, et d'autre part, comment l'accompagnement des maitres se situe dans un entre-deux, entre « informel et institué »[34] (présentiel et distanciel, collectif et individuel) où les pratiques d'auto-formation par la riche documentation Eduscol sur l'oral et le numérique ont aussi leur part.

En revanche, dans les circonscriptions du département D2, les actions de formation furent menées tout à fait classiquement, en présentiel, en deux séances de trois heures, mais suivies toutefois d'entretiens

[34] A.-F. Gibert, à propos du travail enseignant, n° 124 avril 2018, dossier de veille de l'Institut français d'éducation

avec les maitres ayant produit des activités orales en relation avec le numérique, ce qui permit d'évaluer l'impact d'une recherche menée dans un autre département.

L'intrication de la formation et de la recherche est donc bien perceptible, l'enrichissement mutuel du terrain par la recherche et vice versa, également, grâce à un dispositif rectoral et universitaire mettant en relation et en collaboration constantes maitres, chercheurs, équipes de circonscriptions.

3.6 Bilan et perspectives

3.6.1 Un retour sur l'état des lieux

La « continuation » de l'EER nous permit d'augmenter notre « état des lieux » initial, ce répertoire d'activités que nous collectons depuis 2016 et dont nous analysons avec les maitres les compétences visées. Pour l'heure, c'est une centaine de maitres qui est familiarisée à la didactique de l'oral et à l'intérêt du numérique pour écouter, enregistrer des oraux, les réviser, communiquer à distance en communication asynchrone par de petites vidéos. Ce qui signifie donc que les outils numériques ont besoin d'être présentés et valorisés. Certains projets se sont directement inspirés de l'EER D4C1 (créations de tutoriels). D'autres ne s'en inspirent pas directement mais intègrent des situations d'écoute et des enregistrements numériques (création de récitals de poésie, scénarisation d'une visite de musée, enregistrements d'exposés adossés à des power point, vidéos de présentation d'une école pour une autre école, etc.). Des projets prennent aussi une ampleur plus vaste et plus durable que les productions de l'EER : correspondances orales entre classes métropolitaines ou avec un voyageur parcourant des pays lointains. Toutes permettent de transmettre des capsules vidéo sur des sujets divers. Les projets abondent véritablement et leur analyse montre que les activités orales qui diversifient le plus le numérique sont celles qui participent justement de projets pédagogiques inscrits dans la durée. Encore faut-il que les maitres disposent d'outils dans leurs écoles : nous ne pouvons ignorer que bon nombre d'entre eux filment encore avec leurs propres téléphones portables, utilisent un dictaphone personnel pour enregistrer, et nous font parvenir des vidéos qui ne sont pas toujours exploitables.

3.6.2 Conclusions

Depuis 2016, nous avons approché avec les maitres une dimension de l'enseignement du français qui leur est problématique, l'oral, en accentuant depuis 2017 et le projet EER, notre discours sur l'intérêt des outils numériques : ces derniers offrent bien la possibilité d'explorer les compétences orales par le *biais d'outils facilitant l'écoute, la réécoute, la révisions d'oraux à partir d'enregistrement, la communication entre classes.*

Dans les projets que nous ont soumis les maitres, des domaines restent cependant inexplorés : par exemple, dans les projets portant sur la mise en voix des textes, l'expressivité est conçue le plus souvent dans sa dimension vocale plus que gestuelle. Sans doute pourrait-on faire connaitre les travaux de J. Dolz et R. Gagnon (2016) sur cette question, ou encore ceux de J. Emery Bruneau ou de M. Brunel (2016) sur les apprentissages réalisés en poésie performée.

Notons également que les oraux enregistrés ont tous vocation à alimenter une communication entre classes, ce qui s'inscrit bien dans le projet EER de collaboration et d'apprentissages entre classes. Cependant, les enregistrements pourraient aussi servir l'approche de la dimension interactionnelle (développée dans les années 2005, et qui fait l'objet actuellement de nouveaux travaux), les enregistrements permettant aux maitres d'observer comment les élèves répartissent, réexploitent les

propos des uns et des autres, évoluent ou non dans leurs interactions. Le numérique pourrait donc aussi servir ce versant qui consiste à travailler l'« efficacité cognitive des conduites langagières » (Nonnon, 2016, p. 4).

Sans doute devrait-on aussi développer dans les classes des activités d'écoute de documents sonores. Si pour l'instant les maitres utilisent les jeux d'écoute (tels que ceux produits par Retz ou Accès Edition) ou pratiquent l'écoute de textes littéraires (contes, poèmes, en priorité, puis romans), les écoutes de petites conférences, de documentaires de disciplines diverses donnant lieu à des activités de compréhension, sont peu fréquentes. Or enseigner l'oral, ce n'est pas seulement susciter la prise de parole de l'élève. Les maitres sont donc en demande de banques de données numériques réunissant des documents sonores adaptés au niveau des élèves, et c'est à cette condition, disent-ils, qu'ils développeront les activités d'écoute.

Plus généralement, *la formation aux applications numériques adaptées à la didactique du français* devrait se prolonger en la création de séances et de séquences incluant avec pertinence des documents numériques : ce qui suppose une formation aux modalités d'exploitation des documents sonores, aux modalités de création de capsules vidéo, et une sensibilisation aux effets des enregistrements.

Le projet EER du département D4 et sa diffusion dans 6 circonscriptions du département D2 nous a montré que les nouvelles technologies *dynamisent* l'enseignement de l'oral. Réticents ou favorables à l'emploi du numérique, les maitres concluent à un outil qui décomplexifie l'appréhension de l'oral et le rend plus multiforme. Cependant, pour le chercheur, et à l'instar de ce que dit E. Nonnon (2016), la prudence reste de mise, il n'y a pas d'extrapolation à mener à partir de projets certes bien menés et qui montrent la progression des compétences des élèves. En effet, quand bien même l'on enregistrerait les états successifs des prises de paroles, il faudrait procéder à des observations ciblées sur une longue durée car on sait bien que pour favoriser les progrès langagiers il s'agit de rendre rituelles les situations de pratique de l'oral (Nonnon, 2016). Le projet EER sur l'oral et le numérique connaitra donc d'autres « continuations » intégrant de nouveaux champs de travail que ces deux années de recherche ont révélés.

4 Conclusions

Les trois recherches-actions présentées montrent la forte implication de tous les acteurs concernés dans la réussite du dispositif EER.

Ces recherches-actions ont fait émerger des besoins liés à des évolutions des programmes scolaires et/ou à des projets pédagogiques pré-existant à EER. L'ensemble des acteurs impliqués ont défini les objectifs à atteindre, les moyens à mobiliser et les protocoles de recherche acceptables et appropriables par tous.

Elles visaient trois objectifs. Le premier est celui des apprentissages des élèves dans le domaine de la langue, le deuxième celui du développement professionnel des enseignants par leur participation à cette recherche-action ainsi que par les formations mises en place dans le cadre du dispositif EER et le troisième l'analyse des collaborations à l'œuvre et l'éventuelle développement de communautés.

Elles s'inscrivent dans le champ de la didactique du français. Trois objets ont été plus particulièrement investigués : le lexique, la posture d'auteur et les compétences orales.

Concernant le lexique, des discussions lexicales sont organisées, durant lesquelles un problème lexical est soumis aux élèves. L'hypothèse de cette recherche est que l'organisation didactique de cette discussion visant la co-élaboration du sens favorise les apprentissages lexicaux. Concernant la posture d'auteur et les compétences scripturales, la recherche-action repose sur l'hypothèse que la collaboration via EER des élèves contribue au développement de leur posture d'auteur, leurs écrits étant source d'échange et de confrontation avec des classes distantes. Concernant les compétences orales, la recherche-action repose sur l'hypothèse que l'éloignement des classes pouvait être un levier au développement d'une communication orale diversifiée, authentique, régulière dans le cadre de projets pédagogiques communs, facilités par l'usage des outils de collaboration et de communication numériques.

Les résultats obtenus valident ces différentes hypothèses sans toutefois prétendre à une généralisation possible, du fait des contextes singuliers et de la présence sur les sites des chercheuses, également formatrices, accompagnant les équipes enseignantes.

Ces recherches-actions se sont accompagnées de temps de formation et d'échanges entre les différents acteurs de ces projets. On peut considérer qu'elles ont ainsi pu contribuer au développement professionnel de ces acteurs. On peut noter les différentes mises en œuvre selon les territoires : définition d'un projet commun ou des projets spécifiques à des enseignants.

Ces recherches-actions ont également tenté de constater le développement ou non de communautés en référence aux travaux menés au Québec, au sein du dispositif éponyme.

Selon Laferrière, la communauté d'élaboration de connaissances « se distingue par le caractère novateur, du moins pour la communauté elle-même, des connaissances co-élaborées par ses membres » (Laferrière, 2005, p. 11). Autrement dit, ce sont les échanges au sein de la communauté qui vont permettre l'élaboration de connaissances nouvelles à l'issue des discussions.

La communauté de pratiques peut se déployer notamment dans le domaine de la formation et, dans ce cadre, « la participation à une communauté de pratiques virtuelle devient une formule particulièrement intéressante (Laferrière, 2001) lorsque les enseignants sont dispersés dans différentes écoles » (Laferrière, 2005, p. 11).

Enfin, la communauté d'apprentissages vise l'acquisition de compétences généralement déjà formalisées et « officiellement reconnues » (Laferrière, 2005, p. 9). Il peut s'agir alors de permettre aux apprenants de constituer ensemble cette communauté afin de développer les compétences disciplinaires définies notamment dans les programmes proposés par le ministère de l'éducation nationale.

Là encore, les recherches-actions menées dans le cadre d'EER en Auvergne tendent à montrer peu ou prou le développement de ces différents types de communautés.

Troisième partie

Actions de formation, de diffusion et de valorisation de la recherche

Le projet de recherche associé au dispositif EER a commencé officiellement le 1er janvier 2018 pour une durée de 2 ans et a été étendu jusqu'au 30 mars 2020. Nous avons contribué à la valorisation de notre réflexion autour de l'école en réseau de différentes manières : auprès du rectorat par des interventions lors des séminaires et comités de pilotage ; auprès des enseignants et formateurs, par les actions de formation menées en circonscription ; enfin, auprès de la communauté des chercheurs par l'organisation d'un colloque et la présentation de nos travaux dans différents colloques nationaux et internationaux. Nous allons décrire succinctement ce qui a été fait.

1 Actions de formation menées en circonscription

1.1 Concernant l'action EER & apprentissages lexicaux

L'accompagnement de la dernière année vise l'approfondissement du travail de réflexion notamment grâce à l'aide à la préparation des diverses présentations lors du colloque *Écoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? quels apprentissages* qui a eu lieu à Clermont-Ferrand en octobre 2019.

Des rencontres préparatoires entre Anne Sardier et les formatrices du Cantal ont alors engendré une collaboration étroite pour aboutir à un bilan des trois années de recherche-action-formation déployée dans le département du Cantal :

Tableau 14 : Déclinaison calendaire de l'accompagnement EER dans le Cantal en 2019

DATES	OBJET
Nov. 2017 – nov. 2018	- Travail collaboratif en présence : proposition et remédiation des mises en œuvre en classe (enseignement de la compréhension) - Rédaction du compte-rendu
Janv. 2019	- Réunion bilan des mises en œuvre - Projection du travail à réaliser : mises en œuvre à venir avec les étudiants DUB et FSE - Rédaction du compte-rendu
Fév. 2019	- Préparation des mises en œuvre - Rédaction du compte-rendu
Printemps 2019	- Mises en œuvre des classes à distance (*Via*) pour le travail en compréhension
Avril 2019	- Retour sur les mises en œuvre : - ressenti de l'enseignante PEMF - de l'enseignante stagiaire DUB - Perspective de prolongement de l'expérimentation avec un jeune FSE - Rédaction du compte-rendu
Juin 2019	- Mise en œuvre de la classe à distance (*Via*) envisagée en avril
Avril – sept. 2019	- Soutien et aide à la préparation des témoignages en vue du *colloque Écoles, territoires et numérique*
Automne 2019	- Rencontres réflexives préparatoires au colloque *Écoles, territoires et numérique*

Le projet incubateur permet d'aller également vers l'instauration d'une « communauté de pratiques » entre formateurs et formatrices : le dispositif EER a favorisé l'instauration d'une dynamique au sein du site INSPÉ d'Aurillac, et les enseignantes formatrices s'en sont saisi pour travailler à d'autres domaines. Là se situent sans doute des perspectives de prolongement au dispositif déployé par le laboratoire ACTé et le rectorat. En effet, la recherche *EER & apprentissages lexicaux* a essaimé dans le département. En 2019, le dispositif EER déployé dans le Cantal grâce à ACTé et l'INSPÉ a ainsi évolué vers l'accompagnement dans la construction d'ingénierie pour tester des mises en œuvre mobilisant le numérique pour l'enseignement de la compréhension (voir le troisième point « bilan » pour la recherche *EER & apprentissages lexicaux*). Ces dispositifs ont alors impliqué trois maitresses formatrices du Cantal, mais aussi des étudiants DUB en formation initiale. Ils ont donné lieu à des présentations lors du colloque organisé à Clermont-Ferrand en octobre 2019 (cf. ci-dessus).

Finalement, il apparait que la recherche-action-formation *EER & apprentissages lexicaux* a produit un double effet :

- Elle a permis de déployer un dispositif d'enseignement du lexique qui s'est avéré utile aux élèves, notamment à ceux de classe unique et dont les effets ont été étudiés dans différents écrits scientifiques.
- Elle a insufflé un désir de questionner le travail avec l'outil numérique par classe à distance pour favoriser les échanges dans d'autres domaines de l'enseignement.

Il nous semble qu'au-delà des résultats de la recherche concernant les apprentissages lexicaux, ce deuxième effet, sorte d'effet rebond, est une réussite de l'action engagée depuis juin 2016 par ACTé et l'INSPÉ dans le département du Cantal car il permet petit à petit aux enseignants du terrain de se saisir des propositions de la recherche ou de les interroger.

1.2 Concernant l'action EER et compétence scripturale

L'initiation à la recherche a consisté en une direction de deux mémoires de professeures stagiaires en Lettre Modernes par Josiane Guitard-Morel :

- Marie-Camille Berthaut « Le travail de groupe entre élèves comme une alternative aux interventions magistrales ? » Construire une communauté apprenante.
- Crystal Grosdidier « L'expression écrite : les consignes de soutien d'une expérience de scripteur. Comment amener les élèves à exprimer leur pensée à l'écrit sans entraver leur créativité par l'emploi de consignes ?

En formation initiale des premier et second degrés, la valorisation des résultats de ce projet incubateur s'est déroulée comme suit :

- la question de la posture d'auteur favorisée par le dispositif EER fait l'objet d'une présentation aux étudiants de M1, mention « enseigner dans le premier degré », au sein des **UE12 & 22.** Cette présentation se décline sous la forme de deux TD qui prennent appui sur les films saisis lors de la RECHERCHE-ACTION. Les items d'évaluation des tests constituent également des critères enseignés aux étudiants pour travailler l'ÉCRIRE au cycle III.
- Amener les élèves du cycle III à construire un rapport positif à l'entrée dans l'écrit grâce au dispositif numérique de la classe VIA constitue une question professionnelle de formation abordée auprès des étudiants de M2, « mention enseigner dans le premier degré », **UE 32 & 42**.

Les EFS et M2B sont sensibilisés non seulement aux compétences scripturales à développer auprès des élèves de cycle III, mais également aux gestes professionnels à acquérir pour s'inscrire dans une communauté d'interactions magistrales à distance, grâce à l'outil numérique.

- Le concept de posture d'auteur fait l'objet d'un travail de réinvestissement sur le cycle IV auprès des étudiants EFS M2 de Lettres Modernes au niveau de **l'UE 43.**
- Le concept de posture d'auteur fait l'objet d'un travail de réinvestissement en lycées professionnels auprès des étudiants EFS M2 de Lettres-histoire au niveau de **l'UE 43.**

Ouverture institutionnelle : exploitation des résultats au sein des concours de recrutement des professeurs-stagiaires du second degré par la préparation de sujets d'admission questionnant posture d'auteur et outil numérique.

En formation continue premier degré, la valorisation a suivi le déroulé ci-dessous :

Stage octobre 2018 : Quelles démarches didactiques pour favoriser les pratiques langagières orales des élèves de cycle III dans un dispositif EER

Stage du 3 au 7 juin 2019 : « Lecture au cycle 3 et difficultés de compréhension »

Objectifs :

- mieux cerner ce qui fait obstacle à la lecture des textes
- élaborer des réponses pour lever les obstacles.
- Favoriser le développement des compétences langagières orales dans une dynamique d'échanges numériques entre classes éloignées. Mise en voix du texte
- Horizons d'attente autour du titre : *La Princesse et les Insectes*
- Lire le conte.
- En quoi s'agit-il d'un conte ?
- En quoi ce conte a-t-il une portée documentaire ?

<u>Dispositifs d'étude du support en classe</u>

Travail sur la <u>mise en voix d'un texte et écoute :</u>

- <u>La lecture en chœur</u>

Plusieurs élèves lisent en même temps un même passage. Cette technique peut être utilisée si on a envie que le spectateur soit très attentif.

- <u>La lecture en écho</u>

Un ou plusieurs élèves répètent un mot ou une phrase. Cette technique surprend et amuse le spectateur. L'écho peut être crié ou chuchoté.

- <u>La lecture « décomposée »</u>

Un ou plusieurs élèves interrompent le narrateur pour apporter des précisions. On s'adresse directement au spectateur.

Ces trois pratiques sont des réinvestissements directs liés à l'émergence de pratiques pédagogiques dans les classes de la RECHERCHE-ACTION.

Ouverture institutionnelle : exploitation des résultats au sein des concours de recrutement des professeurs-stagiaires du second degré, par la préparation de sujets d'admission questionnant brouillon d'oral et outil numérique.

1.3 Concernant l'action EER et compétence orale

La communication que nous avons menée sur l'EER a conduit au suivi de 4 mémoires de Master MEEF entre 2018 et 2019, par Isabelle Brun-Lacour, sur le développement des compétences orales (mises en voix de textes, interviewes, pratiques diversifiées d'oraux qui exploitent les enregistrements et les écoutes numériques). Les résultats du projet premier degré ont donc essaimé vers le second degré.

Tout au long de l'année 2018-2019, le projet EER et développement des compétences orales par le biais du numérique a fait l'objet de communications auprès de deux types de publics : les maitres en formation continue et les professeurs stagiaires de M1 et de M2, selon des protocoles diversifiés :

- auprès des étudiants du M2 Master MEEF mention 1 (premier degré) et des étudiants du master MEEF mention 2 « Parcours lettres » (second degré) de l'INSPÉ Clermont-Auvergne, l'EER nous a incitée à présenter les résultats de l'EER Montluçon et à développer des actions de formation portant sur l'appropriation d'outils numériques, d'applications telles que « Com phon » (pour associer texte et image), « QR code » (pour permettre la lecture de capsules audio et vidéos, de textes dits ou écrits), « Prompteur » (pour dire des textes), Type Drawing » (pour écrire et dessiner). Nous dirons plus loin quels prolongements il faudrait prévoir à cette action ;
- actions de formation continue pour 6 circonscriptions du Puy de Dôme : 100 maitres formés, 40 activités recensées à ce jour. Auprès des maitres en formation continue, le projet EER a immédiatement trouvé un accueil favorable parce que ses réalisations pour l'oral et le numérique étaient bien ancrées dans la réalité des aspirations des maitres. Sans doute ce travail sur l'oral et le numérique coïncidait-il aussi avec la mise en œuvre des nouveaux programmes et avec le projet du grand oral du bac ; sans doute s'inscrivait-il dans un regain d'intérêt pour l'oral dans une période où les concours d'éloquence sont médiatisés. Si Nonnon parle de la didactique de l'oral comme « d'une didactique à éclipse » (Nonnon, 2016), il semble que nous soyons dans une période favorable à cette didactique. Ce sont donc des écoles de circonscriptions qui n'ont rien de rurales ni d'éloignées qui se sont emparées des projets de l'EER et ont souhaité, elles aussi, communiquer à distance.

2 Organisation d'un colloque international « Ecoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? quels apprentissages ? »

Du 16 au 18 octobre 2019, à la Maison des Sciences de l'Homme de Clermont-Ferrand, se sont réunis un peu plus de 70 chercheurs et praticiens et une dizaine d'étudiants MEEF de l'UCA, lors du colloque francophone international « Écoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? quels apprentissages ? », organisé par le laboratoire ACTé de l'Université Clermont Auvergne. Ce colloque,

introduit et organisé par Béatrice Drot-Delange (professeure des universités UCA) et ouvert par Géraldine Rix-Lièvre (professeure des universités UCA, directrice du laboratoire ACTé) et Stéphanie Tinayre (Inspectrice de l'Education Nationale - DAIPP - Académie de Clermont-Ferrand), s'était fixé pour objectif de travailler les questions des enjeux, apports et limites de la mise en réseaux des écoles, plus particulièrement dans le cas des écoles dites éloignées ou rurales, dans un contexte d'évolutions technologiques, structurelles et politiques.

Le colloque a été l'occasion de présenter les analyses d'expérimentations et des travaux de recherche menés dans divers contextes (territoires ruraux, territoires urbains, 1er et 2nd degré...) et pays (Québec, Madagascar, Cameroun, Mexique, Japon, Maroc), en donnant également une place importante aux praticiens (de l'académie de Clermont-Ferrand mais aussi Orléans-Tours) qui ont pu témoigner de leurs expériences.

Le comité scientifique a évalué 25 propositions de communication. Trois ont été refusées, six ont été acceptées sous réserve de modification et seize ont été acceptées. Au final, dix-neuf présentations ont eu lieu lors du colloque donnant lieu à seize articles dans les actes du colloque. Par ailleurs, nous avons reçu quatorze propositions de témoignages. L'ensemble de ces propositions, nous a permis de proposer 9 ateliers thématiques, 4 conférences plénières (dont nous avons invité les intervenants), d'un symposium et d'une table-ronde. Points de vue variés et travaux documentés ont ainsi été partagés et discutés.

Les ateliers ont traité les thématiques suivantes :

- Réseau d'enseignants en milieu rural et développement professionnel
- Accompagner et former à la didactique des sciences : rôles des réseaux
- Didactique et apprentissages instrumentés
- Territoires, éducation, partenariats
- Enseignants en milieu rural : des expérimentations
- Outils numériques et représentations des enseignants
- Réseau éducatif, territoires et numérique
- Réseaux et travail collaboratif

Les conférences plénières étaient les suivantes :

- Enseignement public, numérique et territoires : analyse de tensions et d'enjeux : Georges Louis Baron (Professeur émérite – Université Paris Descartes)
- De l'école branchée à l'école en réseau : Josée Beaudoin (Directrice Ecole En Réseau (EER) Québec)
- Travail collectif et collaboratif des équipes éducatives : Jean-François Marcel (Professeur – Université Toulouse 2)
- Les usages du numérique à des fins de collaboration pour la réussite scolaire : comparaisons internationales. Thérèse Laferrière (Professeure – Université Laval – Québec).

Un symposium a été proposé par des membres du Laboratoire TECHNE / Université de Poitiers : Le numérique éducatif à l'école élémentaire en tension entre politiques nationales, politiques locales et logiques d'appropriation par les enseignants.

Enfin, une table-ronde « Territoires et éducation : des réseaux d'acteurs à l'ère du numérique » animée par Laurent Rieutort (directeur de l'IADT – Professeur – Université Clermont Auvergne) a réuni divers intervenants :

- Josée Beaudoin (Directrice Ecole En Réseau (ÉER) Québec)
- Etienne Anquetil (Président de la « La petite école est une chance »- FNER)
- Fabien Miedzianowski (DGA du Conseil départemental du Cantal)
- Denis Dessagne et Vincent Robin (Université de Bordeaux – INSPÉ Bordeaux)
- Emilie Grille (Chargée de mission Pays de la Vallée de la Dore).

Des participants (intervenants et auditeurs) étaient originaires de sept pays différents : Canada (Québec), Japon, Cameroun, Mexique, Maroc, Madagascar et France (dont Guyane).

Le colloque a recueilli 86 inscriptions mais 81 participants :

- 36 issus de la recherche : 28 Enseignants chercheurs / 7 doctorants / 1 Ingénieure d'études
- 25 témoins-praticiens : 8 professeurs des écoles / 3 Professeurs des écoles maitres formateurs / 6 inspecteurs de l'éducation nationale et/ou Rectorat / 8 conseillers pédagogiques dont 6 ERUN (enseignants pour les ressources et usages du numérique) / 2 EER Québec
- 19 autres : 2 collectivités territoriales / 2 associations / 2 réseau Canopé / 13 étudiants MEEF ou DU

Les communications, expertisées en double aveugle, sont disponibles dans la collection HAL dédiée au colloque à l'adresse : https://hal.archives-ouvertes.fr/ECOLE_RESEAUX

Les résumés, les diaporamas, les vidéos des captations des conférences sont disponibles en ligne à l'adresse : https://ecole-reseaux.sciencesconf.org/

3 Publications et communications issues de la recherche

Actes de colloques internationaux à comité de sélection

Drot-Delange, B. (2018). Classes virtuelles à l'école primaire. Configurations d'expérimentation en contexte réel de travail. *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Jun 2018, Grenoble, France. ⟨hal-01996495⟩

Guitard-Morel, J. (2018). EER : une communauté d'apprentissage pour favoriser la posture d'auteur. *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Grenoble, 7-9 juin 2018, Université Grenoble Alpes, France. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01996517

Guitard-Morel, J (2019). Construire de nouvelles compétences d'apprentissage : Pratiques langagières orales et écoles (éloignées) en réseau. *Actes du colloque Écoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? Quels apprentissages ?*, Clermont-Ferrand, 16-18 octobre 2019, Université Clermont-Auvergne. https://hal.archives-ouvertes.fr/ECOLE_RESEAUX/

Sardier, A. (2018). Partager sa connaissance du système lexical pour développer ses savoirs lexicaux en fin d'école primaire (9-11 ans). *Actes du 6e Congrès Mondial de Linguistique Française*, Mons, 9-13 juillet 2018, Université de Mons (Belgique). https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/07/shsconf_cmlf2018_07001/shsconf_cmlf2018_07001.html

Sardier, A. (2019). Les discussions lexicales à distance : un moyen efficient pour développer ses savoirs lexicaux quel que soit le nombre d'élèves ? *Actes du colloque Écoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? Quels apprentissages ?*, Clermont-Ferrand, 16-18 octobre 2019, Université Clermont-Auvergne. https://hal.archives-ouvertes.fr/ECOLE_RESEAUX/

Articles dans des revues à comité de lecture

Brun Lacour, I. (2020). Développer les compétences orales par le biais du numérique ? Une recherche-action à destination d'écoles éloignées en réseau. *frantice.net*, 17. http://frantice.net/index.php?id=1667

Guitard-Morel, J. (2020). Du brouillon d'oral au réemploi lexical en CM2 : histoire de répliques lexicales », *Repères*, 61. http://journals.openedition.org.ezproxy.uca.fr/reperes/2667

Sardier, A. (2017). *Étude des effets d'un travail en réseau sur les apprentissages lexicaux d'élèves de cycle 3* (synthèse de rapport d'étape). *Adjectif* http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article449.

Sardier, A. (2019). Favoriser les apprentissages lexicaux dans les écoles isolées : la *discussion lexicale* à distance au cycle 3 (9-11 ans). *Alsic*, vol. 22. https://journals.openedition.org/alsic/3710

Sardier, A. & Monteillet, M. (2020). L'oral à l'école : Enseigner les aspects para-verbaux et non verbaux par la classe à distance. *frantice.net*, 17. http://frantice.net/index.php?id=1664

Communications (colloques à comité de sélection)

Brun-Lacour, I. (2019). Développer les compétences orales par le biais du numérique ? Colloque *Écoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? Quels apprentissages ?*, Clermont-Ferrand, 16-18 octobre 2019, Université Clermont-Auvergne.

Drot-Delange, B. (2018). Écoles éloignées en réseau : analyse d'un dispositif de collaboration instrumentée par le numérique dans l'académie de Clermont-Ferrand (France). *5e colloque international en éducation, CRIFPE*, May 2018, Montréal, Canada. ⟨hal-01851722⟩

Drot-Delange, B. & Duray-Nesme, C. (2019). Classes virtuelles dans le dispositif Écoles (Éloignées) en Réseau : les conditions d'une expérimentation en contexte réel de travail. Colloque *Écoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? Quels apprentissages ?*, Clermont-Ferrand, 16-18 octobre 2019, Université Clermont-Auvergne.

Drot-Delange, B. & Duray-Nesme, C. (2019). Écoles (Éloignées) en Réseau : quels dispositifs de recherche ? Colloque *Écoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? Quels apprentissages ?*, Clermont-Ferrand, 16-18 octobre 2019, Université Clermont-Auvergne.

Drot-Delange, B. & Duray-Nesme, C. (2021). Collaborations, territoires et numérique : l'expérience d'enseignants au sein du dispositif « École éloignée en réseau ». *Colloque Inter Congrès AREF*, « Politiques et territoires en éducation et formation : enjeux, débats et perspectives », Nancy, 2-3 juin 2021.

Guitard-Morel, J. & Sardier, A. (2019). Co-construction de dispositifs didactiques : une synergie des partenaires de l'éducation. Colloque *Écoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? Quels apprentissages ?*, Clermont-Ferrand, 16-18 octobre 2019, Université Clermont-Auvergne.

Sardier, A. (2019). Les discussions lexicales à distance : un moyen efficient pour développer ses savoirs lexicaux quel que soit le nombre d'élèves ? Colloque *Écoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? Quels apprentissages ?*, Clermont-Ferrand, 16-18 octobre 2019, Université Clermont-Auvergne.

Sardier, A. (2018). Partager sa connaissance du système lexical pour développer ses savoirs lexicaux en fin d'école primaire (9-11 ans). *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Mons, 9-13 juillet 2018, Université de Mons (Belgique).

Sardier, A. (2017). Développer les interactions entre pairs pour favoriser les apprentissages lexicaux : quels effets d'un travail collaboratif en réseau entre écoles éloignées ? Colloque Didactique du lexique : réflexions théoriques, ressources et pratiques, *85e congrès Acfas*, Montréal, 8-9 mai 2017, Université du Québec à Montréal.

http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/85/500/521/c

Références bibliographiques

ALBERO, B. (2010). La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Éds.), Apprendre avec les technologies (Presses Universitaires de France, p. 47-59).

ALPE & FAUGUET, (2008). *Sociologie de l'école rurale*. Editions L'Harmattan.

AZEMA, A., & MATHIOT, P. (2019). *Territoires et numérique* (p. 67). Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. https://www.education.gouv.fr/cid146452/rapport-mission-territoires-et-reussite.html

BARON, G.-L., BRUILLARD, É., & Lévy, J.-F. (2000). *Les technologies dans la classe, de l'intégration à l'innovation*. Paris, INRP, EPI.

BEAUDOIN, J., RACINE, S., HAMEL, C., BUTEAU, C., & DESMEULES, A. (2016). L'enseignement de l'anglais en réseau dans les classes multiâges des écoles en milieux ruraux. Différentes perspectives d'enrichissement de l'environnement d'apprentissage des élèves en langue seconde au Québec. (Etude de cas). CEFRIO. Consulté à l'adresse https://cefrio.qc.ca/publications/numerique-education/etude-de-cas-l-enseignement-de-l-anglais-en-reseau-dans-les-classes-multiages-des-ecoles-en-milieux-ruraux/

BEAUMONT, C., LAVOIX, J., COUTURE, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire. Cadre de référence pour soutenir la formation. CRIRES. Université Laval, Québec.

BERLIOUX, S. (2020). Plaidoyer pour la jeunesse de la France périphérique. *Constructif*, (1), 15-19.

BERTRAND, C., & METZGER, J.-L. (2009). Ordinateurs portables dans les collèges et construction d'usages. In J.-L. Rinaudo & F. Poyet (Éd.), *Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques ?* (p. 159-188). INRP.

BEZIAT, J., & VILLEMONTEIX, F. (2012). Les technologies informatisées à l'école primaire. Déplacements et perspectives. In *JOCAIR 2012-Journées Communication et Apprentissage en Réseau* (p. 295-307). Université de Picardie Jules Verne.

BRISSAUD, C., COGIS D., JAFFRÉ J.P., PELLAT, J.C., FAYOL, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

CADET, L. & A. PEGAZ- PAQUET, A. (2016). Présentation : La question de l'oral. *Le français aujourd'hui* 195, p. 3-6.

CADET, L. & A. PEGAZ- PAQUET, A. (coord.) (2016). *Le français aujourd'hui 195 L'oral en question(s).* Paris : Armand Colin.

CEFRIO. (2011). *L'école éloignée en réseau, un modèle. Rapport synthèse*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

CHABANNE, J.C. (2001). Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des réécritures, le développement de la compétence lexicale. Dnas Collès L. (dir.), *Didactique des langues romanes, le développement des compétences chez l'apprenant* (p. 576 à 582). Bruxelles : De Boeck.

CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2004). Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français. Dans É. Calaque et J. David (dir.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (p. 103 à 114). Bruxelles : De Boeck.

CHARLIER, B., & HENRI, F. (Éds.). (2010). *Apprendre avec les technologies* (Presses Universitaires de France).

CHARRAS, É. & BLANC, N. (2016). Des situations interactionnelles pour un espace de parole… *Repères 54*, p. 61 à 78.

CHISS, J.-L. (2001). Relations entre l'étude de l'oral et l'étude de l'écrit à l'école primaire et au collège en France. Moara, Rev. Dos Crusos de Pos-Grad. Em Letras UFPA. Belém, 9-17.

CHISS, J.-L. (2002). Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif. *Colloque de la DESCO Didactiques de l'oral*. Paris.

DABÈNE, M. (coord.) (2001). Pratiques de lecture et cheminements du sens. *Cahiers du français contemporain 7*.

DEPOVER, C., KARSENTI, T., & KOMIS, V. (2007). *Enseigner avec les technologies: favoriser les apprentissages, développer des compétences*. PUQ.

DERRIEN, C. (2014). L'École en réseaux. *Sciences de la société*, (91), 62-83.

DOLZ, J. & GAGNON, R. (2016). Corps et voix dans la classe de français du premier cycle du secondaire. *Le français aujourd'hui 195*, p. 63-76.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.

EMERY-BRUNEAU, J. & BRUNEL, M. (2 0 1 6) . Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? *Repères 54*, p. 189-206.

GARCIA-DEBANC, C. & PANE, S. (coord.) (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier pédagogie.

GARCIA-DEBANC, C. (2016). Enseigner l'oral ou des oraux ? *Le français aujourd'hui 195*, p. 107-108.

GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

GROSSMANN, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques 149-150*, p. 163 à 183.

HAAS, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères 20*, p. 127-142.

HAMEL, C., LAFERRIERE, T., TURCOTTE, S., & ALLAIRE, S. (2014). Un regard rétrospectif sur le développement professionnel des enseignants dans le modèle de l'École éloignée en réseau. *STICEF*, 20, 1-30.

HAYES J.R. & FLOWER L.S. (1980). Identifying the organization of writing pro¬ cesses. L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ : L.E.A, p. 3-30.

JEAN Y. (2007). Géographies de l'école rurale : acteurs, réseaux, territoires. Paris : Ophrys Géographie. Paris

KERBRAT-ORECCHIONI, C. ([1990] 1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations. Tome 1*. Paris : Armand Colin.

LAFERRIERE, T. (2017). Les défis de l'innovation selon la théorie de l'activité : Le cas de l'école (éloignée) en réseau. *Canadian Journal of Education*, *40*(2).

LAFERRIÈRE, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education* vol. 6, p. 5 à 21.

LE CUNFF C., JOURDAIN, P. (2002). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation.

LINARD, M. (1996). Des machines et des hommes : Apprendre avec les nouvelles technologies. Editions L'Harmattan.

MACEDO-ROUET, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement. *Distances et savoirs*, 7(1), 65-91.

MARCEL, J.-F., DUPRIEZ, V., PERISSET BAGNOUD, D., & TARDIF, M. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer. *De nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles: De Boeck*.

MARTINOT, C. (2010). Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. *Travaux de linguistique 61*, p. 63 à 96.

NONNON, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral. La didactique face à ses questions. *Pratiques* [En ligne], *169-170*, https://doi.org/10.4000/pratiques.3115**.**

PAILLE, P., & MUCCHIELLI, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*-4e éd. Armand Colin.

PEETERS, H., & CHARLIER, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25(3), 15-23.

PERAYA, D. (1999). Médiation et médiatisation : Le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153.

PLANE, S. (2001). Deux dimensions du travail oral : construction sociale et construction cognitive. Dans M. Grandaty M. et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire* (p. 225 à 258). Paris : INRP.

POLGUÈRE, A. & TREMBLAY, O. (2014). Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique. Dans F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, G. Gerctenberg, J. Meinschaefer, S. Prévost, (dir.), *Actes du 4e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)* (p. 1173 à 1188). Berlin : EDP Sciences.

SARDIER, A. & GROSSMANN, F. (2010). Comment favoriser le réemploi lexical ? *Recherches 53*, p. 9 à 29. http://www.recherches.lautre.net/?product=comment-favoriser-le-reemploi-lexical

SARDIER, A. (2017). Enseignement-apprentissage du lexique : vers le réemploi lexical en classe de grande section de maternelle. *Repères 54*, p. 207 à 232.

SARDIER, A. (2018). Partager sa connaissance du système lexical pour développer ses savoirs lexicaux en fin d'école primaire (9-11 ans). *Actes du 6e Congrès Mondial de Linguistique Française*, Mons, 9-13 juillet 2018, Université de Mons (Belgique). https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607001

SARDIER, A. (2019). Favoriser les apprentissages lexicaux dans les écoles isolées : la *discussion lexicale* à distance au cycle 3 (9-11 ans). *Alsic* vol. 22. https://journals.openedition.org/alsic/3710

TREMBLAY, O. (2004). Pour une approche structurée de l'enseignement/apprentissage du lexique. Dans É. Calaque et J. David (dir.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (p. 127 à 139). Bruxelles : De Boeck

VERQUIN-SAVARIEAU, B. & DAGUET, H. (2016). La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ? *Sticef* vol. 23, p. 47 à 75.

http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2016/04-savarieau-ensaccapp/sticef_2016_NS_savarieau_04p.pdf

VILLEMONTEIX, F., BARON, G.-L., & BEZIAT, J. (Éd.). (2016). L'école primaire et les technologies informatisées, Des enseignants face aux TICE. Presses Univ. Septentrion.

Table des matières

SOMMAIRE 3

INTRODUCTION 5

PREMIERE PARTIE : ANALYSE DE L'APPROPRIATION DU DISPOSITIF EER PAR LES ACTEURS 7

1 CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIE 9

1.1 EER en tant que dispositif 9

1.2 Méthodes mises en œuvre 10

1.2.1 Trame des entretiens 11

1.2.2 Analyse des entretiens 12

1.2.3 Limites de la méthode 12

2 RESULTATS OBTENUS 13

2.1 Dimension idéelle d'EER : des valeurs et des principes 13

2.1.1 Des valeurs et intentions académiques évolutives 13

2.1.1.1 Des éléments permanents affichés sur le site de l'académie 13

2.1.1.2 Des comités de pilotage et séminaires EER académiques accentuant ou nuançant les intentions premières 14

2.1.2 Des valeurs des acteurs de terrain (circonscription et enseignants) plus pragmatiques 19

2.2 Dimension fonctionnelle d'EER : description du dispositif 24

2.2.1 Gouvernance d'EER : une complexité croissante dans le temps 24

2.2.2 Accompagner et former les enseignants dans la mise en œuvre du dispositif : clés d'implication et de réalisation 29

2.2.2.1 Un accompagnement à plusieurs objectifs nuancés par les différents acteurs concernés 30

Accroître l'autonomie des enseignants 30

Inciter les enseignants à transmettre à leurs pairs ou plus largement 31

Faire évoluer ensemble les pratiques 32

2.2.2.2 L'accompagnement réalisé : éléments d'un contrat tacite 33

L'acteur-circonscription, initiateur de contenus et de formes d'accompagnement 33

Des projets « clés en main » ou à construire 34

Un accompagnement articulant temps collectifs, suivi individuel et intervention en classe 34

Un contrat d'accompagnement tacite précisant des modalités pratiques 37

2.2.3 La formation des enseignants comme levier 40

2.3 EER, quel(s) dispositif(s) vécu(s) ? 45

2.3.1 Des attentes diverses 45

2.3.2 Des déceptions ou manques relevés par les enseignants et l'acteur-circonscription 47

2.3.3 Des apports 50

2.4 La collaboration au sein d'EER : des logiques partenariales mises en œuvre par les enseignants 54

2.4.1 Les acteurs impliqués 54
2.4.2 Les périmètres de la collaboration dans EER : territoire versus projet ? 57
2.4.2.1 Relations partenariales entre enseignants et une diversité d'acteurs plus ou moins locaux 57
2.4.2.2 La collaboration entre enseignants 59
De quoi la collaboration est-elle le nom ? 60
Conditions de la collaboration 63
Regard sur la collaboration entre enseignants du 1er et du 2nd degré 64
2.4.2.3 La collaboration entre élèves ou classes 66
Pourquoi proposer une collaboration entre élèves ? 66
Des modalités de mises en œuvre 68
Les effets relevés de la collaboration entre élèves ou entre classes 68
2.5 Le cas spécifique des classes virtuelles : typologie des collaborations mises en œuvre 71
2.5.1 La figure enseignante de la classe virtuelle n'est pas celle de l'enseignant d'une des classes impliquées 72
2.5.2 La figure enseignante de la classe virtuelle est celle de l'enseignant des classes impliquées 72
2.5.3 Conditions d'expérimentation en grandeur réelle 73
3 DISCUSSION 75
3.1 Des limites à la transposition d'un « modèle » québécois sur une académie 75
3.2 La collaboration au cœur ou en périphérie du dispositif EER 78
3.3 L'accompagnement pédagogique : dépasser l'injonction aux outils pour faciliter une appropriation 80
DEUXIEME PARTIE : EER ET APPRENTISSAGES DES ELEVES 83
1 EER & APPRENTISSAGE LEXICAUX (ANNE SARDIER) 87
1.1 Genèse du projet EER & apprentissages lexicaux 87
1.1.1 La situation propice du département du Cantal 87
1.1.2 Une synergie entre les différents partenaires impliqués 87
1.2 Cadre conceptuel et enjeux 88
1.2.1 Lexique et interactions verbales 88
1.2.2 Intégration du dispositif Écoles En Réseau à la didactique du lexique 89
1.3 Méthodologie mise en œuvre 91
1.4 Calendrier modélisant le dispositif mis en œuvre dans le Cantal 94
1.5 Résultats 97
1.5.1 Avant la mise en place du dispositif : des différences peu marquées entre les groupes 97
1.5.2 Après la mise en œuvre du dispositif : des apprentissages lexicaux moins développés pour les élèves privés de discussion lexicales (réseau ou présence) 98
1.5.3 Comparaison entre les groupes A et B : un écart significatif en faveur des élèves ayant bénéficié des discussions lexicales (en réseau) 100
1.5.4 Comparaison entre les groupes A et C : à distance ou en présence, arguments proches dans les discussions lexicales 101
1.5.5 Conditions pour une discussion lexicale en présence / à distance 104

1.5.5.1 Critères pour une discussion lexicale efficiente 104
1.5.5.2 Caractéristiques d'une discussion lexicale à distance efficiente (Sardier, 2019) 104
1.5.6 Type de classe bénéficiant de la discussion lexicale à distance 105
1.5.7 Bilan et perspectives 106
2 EER ET COMPETENCE SCRIPTURALE : DE L'ECRIT A L'ORAL (JOSIANE MOREL) 108
2.1 Enjeux et problématique 108
2.2 Méthodologie 108
2.3 Résultats 109
2.3.1 Sur la posture d'auteur des élèves : rapport à l'écrit, intention de scripteur, attention au récepteur 109
2.3.2 Pédagogie et didactique du français 111
2.3.3 Sur le développement des compétences langagières orales des élèves 111
2.3.3.1 Concernant l'expression langagière 111
2.3.3.2 Concernant les pratiques professionnelles 113
3 EER ET COMPETENCES ORALES (ISABELLE BRUN-LACOUR) 114
3.1 Genèse du projet de recherche : constats et premiers objectifs de formation (2016) 114
3.2 Problématique de recherche dans le cadre d'EER : quelle articulation entre didactique de l'oral, numérique et cadre institutionnel ? 115
3.3 Organisation, acteurs, finalités (5 écoles, 7 classes, 7 niveaux) 116
3.4 Types d'oraux, types de communications, outils numériques diversifiés 116
3.4.1 Projet : Création de tutoriels 116
3.4.2 Projet : Développement durable et recyclage 117
3.4.3 Projet : Voix 117
3.4.4 Projet : Art 117
3.4.5 Projet : Calligrammes et mises en voix 117
3.5 Résultats 117
3.5.1 Oral et numérique 118
3.5.2 Collaborations : natures et acteurs, distance et proximité 118
3.5.3 Formation et accompagnement 119
3.6 Bilan et perspectives 120
3.6.1 Un retour sur l'état des lieux 120
3.6.2 Conclusions 120
4 CONCLUSIONS 122
TROISIEME PARTIE : ACTIONS DE FORMATION, DE DIFFUSION ET DE VALORISATION DE LA RECHERCHE 125
1 ACTIONS DE FORMATION MENEES EN CIRCONSCRIPTION 127
1.1 Concernant l'action EER & apprentissages lexicaux 127
1.2 Concernant l'action EER et compétence scripturale 128
1.3 Concernant l'action EER et compétence orale 130

2 ORGANISATION D'UN COLLOQUE INTERNATIONAL « ECOLES, TERRITOIRES ET NUMERIQUE : QUELLES COLLABORATIONS ? QUELS APPRENTISSAGES ? » 130
3 PUBLICATIONS ET COMMUNICATIONS ISSUES DE LA RECHERCHE 132
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 135
TABLE DES MATIERES 139
TABLE DES TABLEAUX 143
TABLE DES FIGURES 145
LISTE DES ACRONYMES 147
ANNEXES 149
Annexe 1 : Tableaux des statuts, départements, circonscriptions, écoles (…) des personnes interrogées ... 151
Annexe 2 : Questionnaire enseignant de présentation personnelle 153
Annexe 3 : Questionnaire aux enseignants sur leurs gestes professionnels : Comment s'enseigne l'expression écrite ? 157
Annexe 4 : Critères pour évaluer les compétences langagières orales 159
Annexe 5 : Cartes mentales : des outils professionnels autour de l'enseignement de l'oral 161
Annexe 6 : Exemple de brouillon d'oral 163

Table des tableaux

Tableau 1 : Tableau synoptique de l'évolution des composantes idéelles du dispositif (2014-2019) : NUMERIQUE 15

Tableau 2 : Tableau synoptique de l'évolution des composantes idéelles du dispositif (2014 à 2019) : TERRITOIRES 16

Tableau 3 : Tableau synoptique de l'évolution des composantes idéelles du dispositif (2014-2019) : COLLABORATION 17

Tableau 4 : Tableau synoptique de l'évolution des composantes idéelles du dispositif (2014-2019) : ENSEIGNANT et ELEVES 18

Tableau 5 : Instances de gouvernance d'EER 26

Tableau 6 : EER & apprentissages lexicaux - synthèse des procédés d'analyse 92

Tableau 7 : EER & apprentissages lexicaux - synthèse du dispositif didactique 93

Tableau 8 : Déclinaison calendaire du dispositif partenarial EER & apprentissages lexicaux dans le Cantal - Année N1 95

Tableau 9 : Déclinaison calendaire du dispositif partenarial EER & apprentissages lexicaux dans le Cantal - Année N2 96

Tableau 10 : Déclinaison calendaire du dispositif EER & apprentissages lexicaux dans le Cantal - Année N3 96

Tableau 11 : Pourcentages d'élèves employant des verbes de parole (n=88) 99

Tableau 12 : Exemples comparatifs de discussion en présence vs à distance pour murmurer 101

Tableau 13 : Exemples comparatifs de discussion en présence vs à distance pour marmonner 102

Tableau 14 : Déclinaison calendaire de l'accompagnement EER dans le Cantal en 2019 127

Tableau 15 : Statut et département/circonscription des personnes interrogées 151

Tableau 16 : Ancienneté et conditions d'enseignement des enseignants interrogés individuellement 152

Table des figures

Figure 1 : Les acteurs d'EER selon les décisions du COPIL du 27-06-2017 : Acteurs de l'éducation nationale et organisation du pilotage incluant d'autres types d'acteurs 24

Figure 2 : Qualification du réseau EER 27

Figure 3 : Les relations de l'acteur-circonscription dans EER avec différents autres acteurs et nature de leur relation 28

Figure 4 : Acteurs avec lesquels l'enseignant et sa classe entretiennent une relation de collaboration 55

Figure 5 : Objectifs de la relation entre les enseignants et les différents acteurs cités dans les pratiques de collaboration (hors élèves et enseignants) 59

Figure 6 : Objectifs et exemples de situations collaboratives d'apprentissage 68

Figure 7 : Résultats au prétest - proportions d'élèves utilisant des verbes de paroles (%) (n=88) 98

Figure 8 : Résultat au post-test - proportions d'élèves utilisant des verbes de parole étudiés (%) (n=88) 99

Figure 9 : Selon la variété des unités lexicales - proportions d'élèves employant des verbes étudiés au post-test (n=67) 100

Figure 10 : Nombre d'occurrences de verbes de parole (classes à distance) (n=38) 106

Figure 11 : EER et compétence orale - schéma systémique de réalisation 119

Liste des acronymes

ACTé : Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Education

ASTEP : Accompagnement en sciences et en technologie à l'école primaire

CEFRIO : Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations

CM1 / CM2 : cours moyen 1ère année / cours moyen 2ème année

COPILS : comités de pilotage

CPN : conseiller pédagogique numérique

CP : conseiller pédagogique ou cours préparatoire

CT : conseiller technique

DAIPP : délégation académique à l'innovation et à la performance pédagogique

DANE : délégation ou Direction académique au numérique éducatif

DASEN : directeur académique des services départementaux de l'éducation nationale

DEPP : direction des études, de la prospective et de la performance du Ministère de l'éducation nationale

DNE : direction du numérique pour l'éducation (Ministère de l'éducation nationale)

DSDEN : direction départementale des services de l'éducation nationale

EER : écoles éloignées en réseau

eFRAN : espaces de formation, de recherche et d'animation numérique (appel à projets du ministère de l'éducation nationale)

ENT : espace numérique de travail

ERUN : enseignant référent pour les usages du numérique

GS : grande section de maternelle

IA : inspecteur académique

IADT : institut d'Auvergne de développement des territoires

IGA : inspecteur général de l'administration

IEN : inspecteur de l’éducation nationale

INSPÉ : Institut National Supérieur du Professorat et de l’Éducation

MOOC : massive open online course = formation à distance ouverte, capable d'accueillir un grand nombre de participants

MPSA : Maison Pour la Science en Auvergne

PE : professeur des écoles

PEMF : professeur des écoles maître formateur

PS / MS : petite section et moyenne section de maternelle

RPI : regroupement pédagogique intercommunal

RRE : réseau rural d’éducation

USEP : Union sportive de l’enseignement du premier degré

Annexes

Annexe 1 : Tableaux des statuts, départements, circonscriptions, écoles (…) des personnes interrogées

Tableau 15 : Statut et département/circonscription des personnes interrogées

Personne(s)	Statut	Département / Circonscription	Année scolaire de l'entretien
Collectif enseignant (5 PE)	PE	D1C1	2018-2019
Equipe (IEN/CT + CPN)	IEN/CPN	D1	2018-2019
Agnès	PE	D2C1	2018-2019
Bénédicte	PE	D2C1	2017-2018
Cécile	PE	D2C1	2018-2019
Christelle	PE	D2C1	2017-2018
Clément	PE	D2C1	2017-2018
Colette	PE	D2C1	2018-2019
Florianne	PE	D2C1	2018-2019
Frédérique	PE	D2C1	2017-2018
Noémie	PE	D2C1	2018-2019
Pierre	PE	D2C1	2018-2019
Sandrine	PE	D2C1	2017-2018
Séverin	PE	D2C1	2017-2018
Yves	PE	D2C1	2017-2018
Didier (ERUN)	ERUN	D2C2	2017-2018
Collectif enseignant (4 PE)	PE	D2C1	2018-2019
Equipe inter-circo D2	IEN/CP/ERUN	D2C1/ D2C2/D2C3	2018-2019
Gilles (CPN)	CPN	D3	2017-2018
Alain	PE	D4C1	2017-2018
Carole	PE	D4C1	2017-2018
Corinne	PE	D4C1	2017-2018
Fabienne	PE	D4C1	2017-2018
Georges	PE	D4C1	2017-2018
Gisèle	PE	D4C1	2017-2018
Jeanne	PE	D4C1	2017-2018
Jérémie	PE	D4C1	2017-2018
Manon	PE	D4C1	2017-2018
Martine	PE	D4C1	2017-2018
Sylvain	PE	D4C1	2017-2018

Sylviane	PE	D4C1	2017-2018
EDS	Partenaire	D2	2018-2019
MPSA	Partenaire	région	2018-2019

Légende : Le statut des personnes est indiqué comme suit : PE pour professeur des écoles, ERUN pour enseignant référent aux usages du numérique, IEN pour inspecteur, CPN pour conseiller pédagogique au numérique, CP pour conseiller pédagogique

Tableau 16 : Ancienneté et conditions d'enseignement des enseignants interrogés individuellement

Personne interrogée	École	Ancienneté dans l'école	Ancienneté dans l'enseignement	Nb de niveaux dans la classe	Niveaux enseignés	Nb. classe dans l'école	Fonction de directeur
Agnès	E15	3	8	2	CM1/CM2	2	oui
Bénédicte	E5	1	19	4	CE1/CE2/CM1/CM2	2	non
Cécile	E4	6	16	2	CP/CE1/CE2	3	non
Christelle	E6		16	2	CM1/CM2	8	non
Clément	E7	3	5	2	CM1/CM2	1	oui
Colette	E9	15	35	1	CM2	9	non
Florianne	E1	5	20	2	CM1/CM2	4	non
Frédérique	E14	0	16	3	CE2/CM1/CM2	1	oui
Noémie	E3	1	12	3	CP/CE1/CE2/CM1/CM2	2	oui
Pierre	E9	25	39	1	CM2	9	oui
Sandrine	E10	2	15	2	CE2/CM2	3	non
Séverin	E17	3	3	4	CE1/CE2/CM1/CM2	1	oui
Yves	E16	4	8	4	CE1/CE2/CM1/CM2	2	non
Alain	E12			3	PS/MS/GS	4	
Carole	E2		13	3	TPS/PS/MS	2	oui
Corinne	E8	2	12	2	CE1/CE2	2	non
Fabienne	E18		17	1	CP	5	non
Georges	E12			2	CE1/CE2	4	
Gisèle	E12	18	26	2	CM1/CM2	4	oui
Jeanne	E8	0	5	1	CM1	2	oui
Jérémie	E13	1	4	2	CM1/CM2	1	oui
Manon	E18	0	2	2	CM1/CM2	5	oui
Martine	E12				GS/CP	4	
Sylvain	E11	14	18	2	CE1/CE2	1	oui
Sylviane	E2	4	8	1	CM2	2	non

Légende : Certaines données sont manquantes. Une ancienneté de 0 indique que c'est la première année d'enseignement dans cette école.

Annexe 2 : Questionnaire enseignant de présentation personnelle

Questionnaire de présentation personnelle

Vos réponses aux questions ci-dessous me permettront de préparer notre prochain entretien. Ces réponses resteront anonymes.

Merci de préciser vos nom et prénom :

I- Histoire professionnelle

1. Quelles études avez-vous suivies ?

Baccalauréat série :
Etudes supérieures :

2. Formation initiale comme enseignant

	Académie	Année
IUFM		
Autre (précisez)		

3. Précisez votre parcours d'enseignant : écoles (en précisant le département et l'académie, sans nécessairement donner le nom de l'école), quelles années ?

4. A propos de la formation continue : suivez-vous régulièrement des stages, ou d'autres formes de formation continue ? Précisez quels types de formation, quelles thématiques.

II- Votre environnement de travail actuel : élèves, collègues, matériel

1. Combien de classes compte votre école ?
2. Quels(s) niveau(x) de classe avez-vous cette année ?
3. Dans votre classe, combien d'élèves par niveau avez-vous ?
4. Quelle expérience avez-vous de ce(s) niveau(x) (en nombre d'années) ?
5. Connaissiez-vous déjà certains élèves de la classe ? La majorité d'entre eux ?
6. Décrivez vos conditions matérielles dans l'école (avant votre participation au projet EER) :

    a. De quel(s) équipement(s) informatique(s) disposez-vous dans votre salle de classe ?
    b. Les élèves disposent-ils d'équipements particuliers ?
    c. Votre école disposait-t-elle d'un environnement numérique de travail avant de participer au projet EER ?
    d. A quel autre matériel avez-vous accès dans votre école : ordinateur portable, classe mobile, vidéoprojecteur, TBI, etc. ?
7. La participation au projet EER a-t-elle modifié les conditions matérielles d'exercice dans votre école ? Si oui, en quoi ?

1. Êtes-vous directeur/trice de votre école ? oui non

III. Travail collectif

1. Avez-vous l'habitude de travailler avec des collègues d'autres écoles ?

2. Si oui, quelle est la nature de ce travail collectif ? Quand a -t-il commencé, y a -t-il eu des évolutions importantes ?

3. Dans quels types de projets collectifs professionnels avez-vous déjà été impliqué ?
   - ☐ Des projets de conception de ressources
   - ☐ Des projets d'expérimentations d'une nouvelle technologie
   - ☐ Des projets de formation des enseignants
   - ☐ Autres, précisez

4. Quel était votre rôle dans ses projets ?

   - ☐ Initiateur du projet
   - ☐ Rôle administratif
   - ☐ Animateur
   - ☐ Autres, précisez

5. Quels ont été les motifs professionnels pour vous engager dans de telles équipes ?

   - ☐ Se former
   - ☐ Échange d'expériences
   - ☐ Échange de ressources
   - ☐ Autres, précisez

6. Quel est l'effet du temps passé dans le travail professionnel collectif (ou collaboratif) sur votre propre travail d'enseignement ?

   - ☐ Le temps consommé dans le travail collectif fait évoluer ma propre pratique.
   - ☐ Le travail collectif me prend beaucoup de temps.
   - ☐ Le temps passé dans le travail collectif est une composante de mon propre temps d'enseignement.
   - ☐ Autres, précisez.

IV – Technologies de l'information et la communication (TIC) et enseignement

1. Utilisez-vous les TIC dans votre pratique d'enseignement ?

2. Si oui, lesquelles ?

3. Est-ce qu'il y a une technologie que vous utilisez plus fréquemment dans votre enseignement ?

1. Si oui, laquelle et pourquoi ?

2. Y-a-t-il un thème précis pour lequel les TICE vous semble particulièrement pertinent pour la préparation d'une séance de classe ? Pourquoi ?

3. Quel est le rôle des TIC dans vos préparations de cours ?
   - Principal
   - Marginal. De quoi cela dépend-il ? Précisez.

4. Utilisez-vous des TIC dans vos pratiques professionnelles que vous n'utilisez pas dans vos pratiques personnelles ? Si oui, lesquelles ?

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Annexe 3 : Questionnaire aux enseignants sur leurs gestes professionnels : Comment s'enseigne l'expression écrite ?

Comment s'enseigne l'expression écrite ?

Ce questionnaire vise à caractériser vos pratiques d'enseignement avant la mise en œuvre du projet EER.

NIVEAU (X) DE CLASSE CONCERNE (S) : …… EFFECTIF DE LA CLASSE : ……

1 – Situez la fréquence à laquelle vos élèves sont placés en situation d'écriture :

a) 1 fois par semaine
b) 3 fois par semaine
c) 5 fois par semaine
d) Autre (à préciser)

2- Quelle est la durée de la séance d'écriture ?

a) 20 minutes
b) 30 minutes
c) 40 minutes
d) Autre (à préciser)

3- Quels sont les facteurs les plus fréquents motivant les situations d'écriture que vous proposez ?

a) La lecture
b) Une sortie scolaire
c) Une rencontre particulière
d) Autre (à préciser)

4- Comment élaborez-vous les consignes d'écriture ?

a) Vous en êtes exclusivement l'auteur
b) En collaboration avec la classe
c) A partir d'un manuel
d) Autre (à préciser)

5- Comment les élèves sont-ils accompagnés dans leur compréhension de la situation d'écriture ?

a) Explications orales du maitre
b) Echanges oraux collectifs au sein de la classe
c) Reformulation
d) Autre (à préciser)

6- Les élèves disposent-ils de critères de production ?

a) Oui b) Non

7- Si les élèves disposent-ils de critères de production, nommez tous ceux que vous pouvez leur fournir.

8- Les élèves produisent-ils un brouillon ?

a) Oui b) Non

9- Les élèves produisent-ils plusieurs jets d'écriture à partir de ce brouillon ?

a) Oui ; si oui, combien ?.....
b) Non

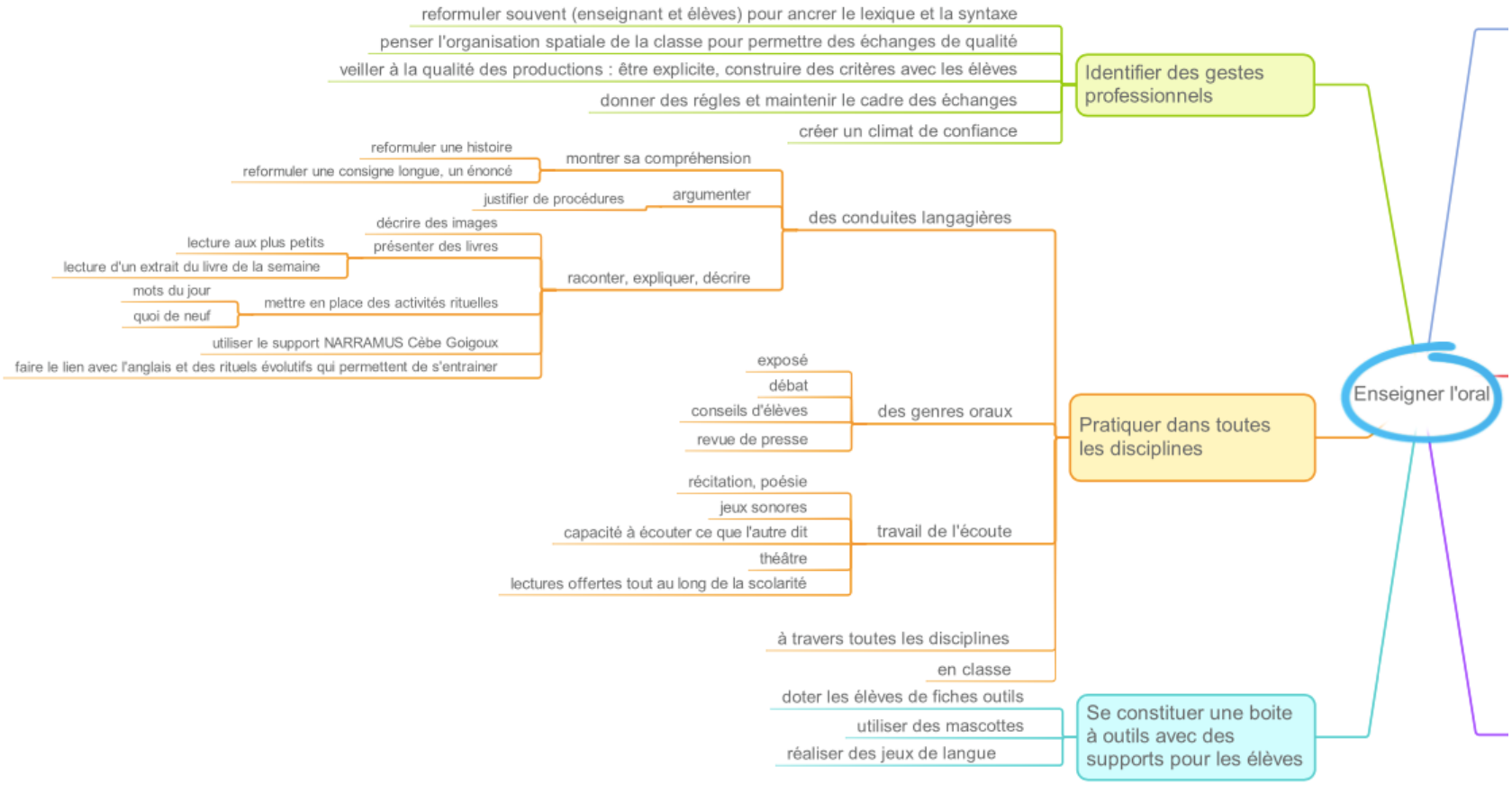
10- Comment les productions finales sont-elles valorisées ?

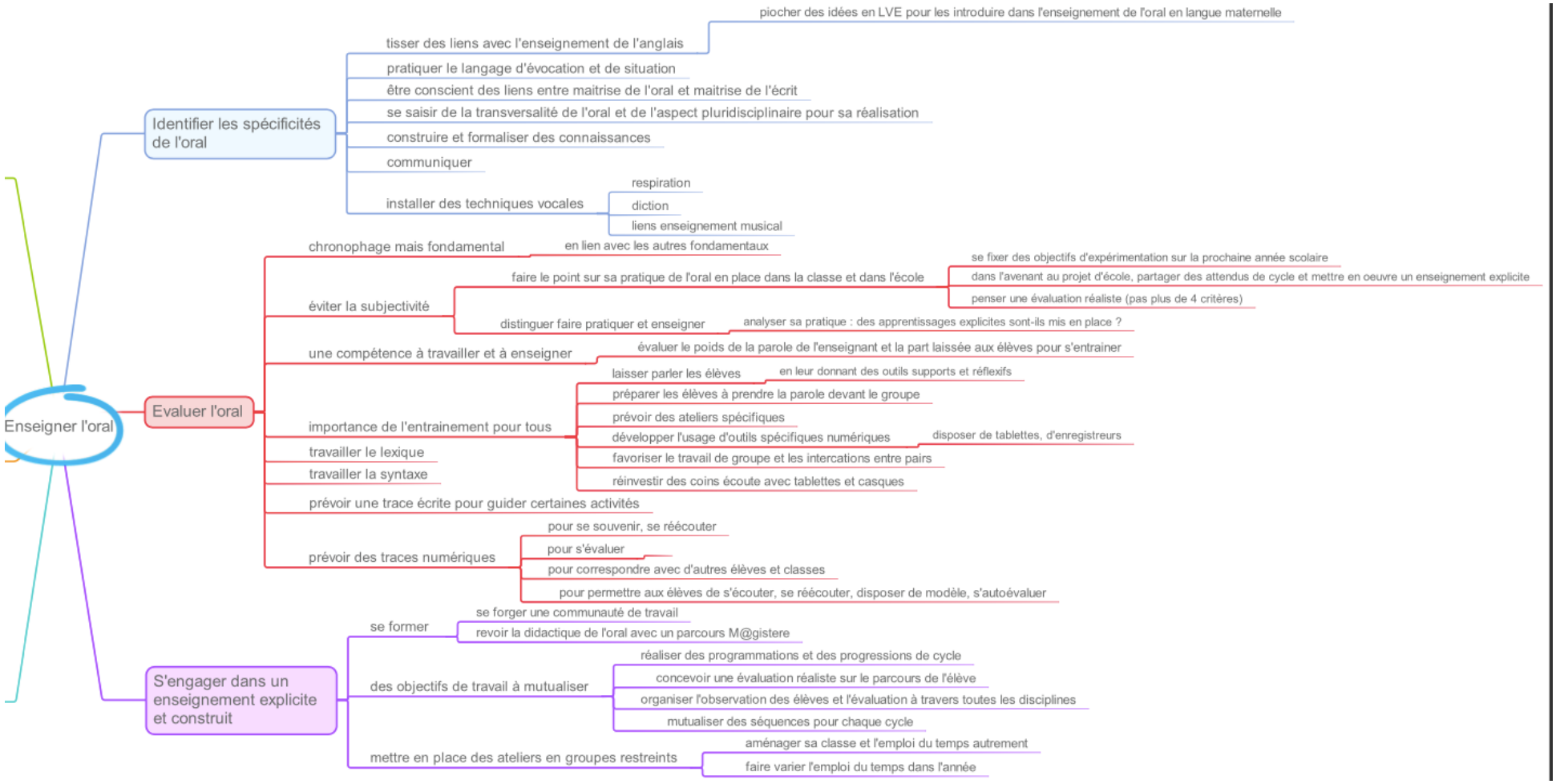
a) Lecture au sein de la classe
b) Publication (journal scolaire, cahier d'écrivain…)
c) Lecture par les parents
d) Autre (à préciser)

Annexe 4 : Critères pour évaluer les compétences langagières orales

Elèves et écoles	Oralité		Structure narrative		Intrigue narrative		Discours	Lexique	Organisation	Restitution orale	Temps	
	S'exprimer de manière audible	Moduler sa voix selon une intention	Ouverture	Clôture	Evocation de tous les personnages/pas d'intrus/compréhension fée et caractérisation morale	Les actions avec 4 épisodes	Evocation morale	Précis et approprié	Connecteurs logiques	Capacité à rester dans le conte sans digresser	Durée de l'expression	
Dylan CM1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	4'26	dialogue/passé simple/imparfait
Kevin CM1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1'46	après encore eh bien /dialogue/passé simple/un homme fait don de/chasse
Hugo CM1	??											
Melina CM1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1'14	juxtaposition/passé composé/chasse
Kilian CM2	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1'51	
Lilien CM2	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	4'30	a compris que l'aînée n'obtient pas de récomprense

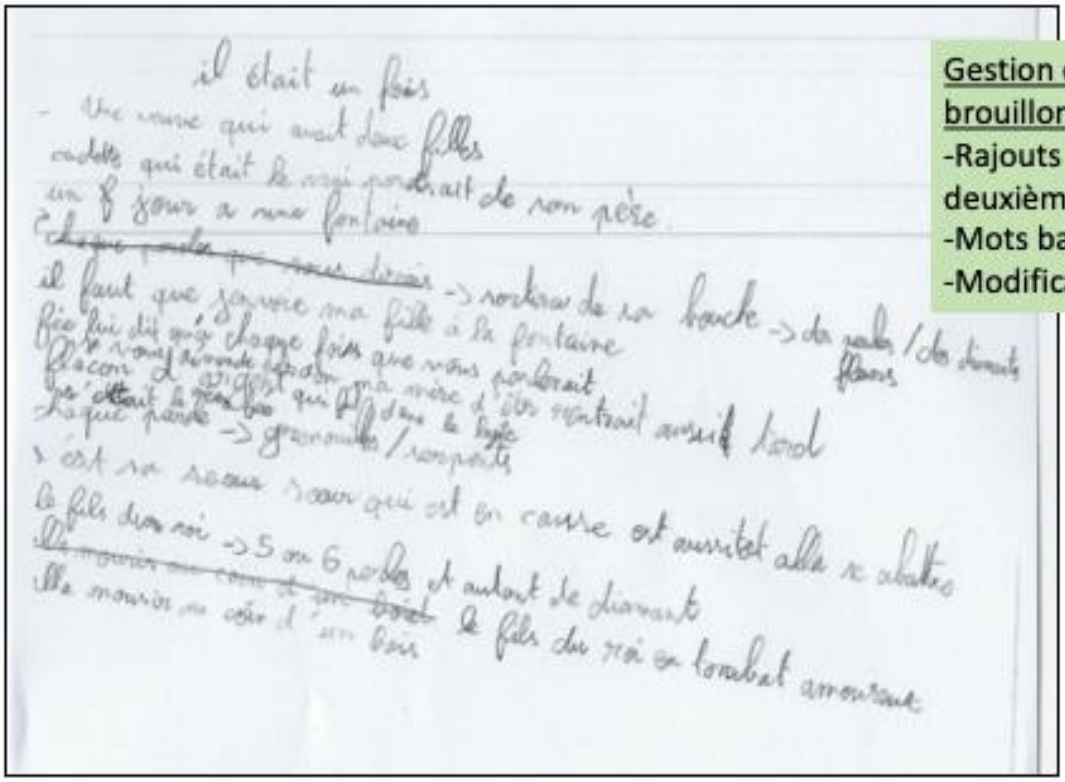
Annexe 5 : Cartes mentales : des outils professionnels autour de l'enseignement de l'oral




Enseigner l'oral
Identifier les spécificités de l'oral
tisser des liens avec l'enseignement de l'anglais
piocher des idées en LVE pour les introduire dans l'enseignement de l'oral en langue maternelle
pratiquer le langage d'évocation et de situation
être conscient des liens entre maitrise de l'oral et maitrise de l'écrit
se saisir de la transversalité de l'oral et de l'aspect pluridisciplinaire pour sa réalisation
construire et formaliser des connaissances
communiquer
installer des techniques vocales
respiration
diction
liens enseignement musical
Evaluer l'oral
chronophage mais fondamental
en lien avec les autres fondamentaux
éviter la subjectivité
faire le point sur sa pratique de l'oral en place dans la classe et dans l'école
se fixer des objectifs d'expérimentation sur la prochaine année scolaire
dans l'avenant au projet d'école, partager des attendus de cycle et mettre en oeuvre un enseignement explicite
penser une évaluation réaliste (pas plus de 4 critères)
distinguer faire pratiquer et enseigner
analyser sa pratique : des apprentissages explicites sont-ils mis en place ?
une compétence à travailler et à enseigner
évaluer le poids de la parole de l'enseignant et la part laissée aux élèves pour s'entrainer
importance de l'entrainement pour tous
laisser parler les élèves
en leur donnant des outils supports et réflexifs
préparer les élèves à prendre la parole devant le groupe
prévoir des ateliers spécifiques
développer l'usage d'outils spécifiques numériques
disposer de tablettes, d'enregistreurs
favoriser le travail de groupe et les intercations entre pairs
réinvestir des coins écoute avec tablettes et casques
travailler le lexique
travailler la syntaxe
prévoir une trace écrite pour guider certaines activités
prévoir des traces numériques
pour se souvenir, se réécouter
pour s'évaluer
pour correspondre avec d'autres élèves et classes
pour permettre aux élèves de s'écouter, se réécouter, disposer de modèle, s'autoévaluer
S'engager dans un enseignement explicite et construit
se former
se forger une communauté de travail
revoir la didactique de l'oral avec un parcours M@gistere
des objectifs de travail à mutualiser
réaliser des programmations et des progressions de cycle
concevoir une évaluation réaliste sur le parcours de l'élève
organiser l'observation des élèves et l'évaluation à travers toutes les disciplines
mutualiser des séquences pour chaque cycle
mettre en place des ateliers en groupes restreints
aménager sa classe et l'emploi du temps autrement
faire varier l'emploi du temps dans l'année

Annexe 6 : Exemple de brouillon d'oral

Suite de phrases avec puces



Gestion du brouillon
-Rajouts deuxième écoute
-Mots barrés
-Modifications